Religación
Press

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CONOCIMIENTO

Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación

Volumen I

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]

[Coordinador]
Roberto Simbaña Q.

Educación, sociedad y conocimiento

Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación
(Volumen I)

Equipo Editorial
Editorial team

Ana B. Benalcázar
Editora Jefe / Editor in Chief
Felipe Carrión
Director de Comunicación / Scientific Communication Director
Melissa Díaz
Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator
Sarahi Licango Rojas
Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial
Editorial Board

Frisa María Antonieta Aliaga Guevara
Jean-Arsène Yao
Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova
Fabiana Parra
Mateus Gamba Torres
Siti Mistima Maat
Nikoleta Zampaki
Silvina Sosa
Víctor Ancajima Miñán

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSHAL-RELIGACIÓN | Religación Press is part of the publishing house of the CICSHAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com
www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at
https://press.religacion.com

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)
This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.

El presente libro tiene el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL-RELIGACIÓN

Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)
Education, Society and Knowledge. Transdisciplinary Perspectives for a World in Transformation (Volumen I)
Educação, sociedade e conhecimento. Olhares transdisciplinares para um mundo em transformação (Volumen I)

Derechos de autor | Copyright: Roberto Simbaña Q.; Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Javier Aguirre Ortiz, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano, Amelia Yolanda Huamani-Mallgui, Jossy Cledy Saboya-Gonzales, Luis Angel Vega Palomino, Daniel Ruiz Romera, Belén Martín Castro, Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Miliam Quispe-Vargas, Ruthy Merla Pilco-Velasquez, Gina Berenice Urquizo-Tarqui, Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca, Maria de Lurdes Meireles Costa, Eddie Misael Samaniego Pimentel, Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Guiceli Codina Patiño García, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres, Manuel Alejandro Rivera Careaga, Mario Andrés Montaner Bastías, Martin Romero Cruz, Martín Eduardo Ferrer Contreras, Jhon Paul Trujillo Valer, Jorge Uribe Piedrahíta, Cristian David Romero Martínez, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Augusto Saravia Yataco, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Marcelino Armando Arriagada Montoya, Carmen Cecilia Espinoza Melo, Erich Leighton Vallejos, Cecilia Ruiz Arriagada, Ximena Moreno, Luis Rodríguez Gutiérrez, Luis Antero Vera, Diego Silva Jiménez, Pablo Daniel Anton-Arocutipa, Victor Yupanqui-Chiarella, Luz Victoria Torres-Dávila, Deici Dávila-Altamirano, Katherin Solano-Vergaray, Katherin Rodríguez-Zevallos, Juan José Ramírez Gámez, Abel Antonio Grijalva Verdugo, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Margot Beatriz Fernández-Noa, Manuel Felipe Guevara Duárez, Gregorio Marcelino Paucar Cabrera
Primera Edición | First Edition: 2026
Editorial | Publisher: Religación Press
Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación
Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JNA - Filosofía y teoría de la educación | JNAM - Finalidad moral y social de la educación | JHB - Sociología
BISAC: EDU003000
Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic
Colección | Collection: Educación
Soporte| Format: PDF / Digital
Publicación | Publication date: 2026-09-22
ISBN: 978-9907-845-19-8

[APA 7]

Simbaña Q., R. (Coordinador) (2026). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. Religación Press. https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.492

Revisión por pares

El presente libro de investigación constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre el coordinador

ABOUT THE COORDINATOR

Roberto Simbaña Q.
Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICSHAL-RELIGACION | Quito | Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-4843-310X
robertosimbana@religacion.com

Doctorante del programa Cultura, política y sociedad por la Universidad del País Vasco, MPhil en Filosofía de la Historia: Democracia y orden mundial por la Universidad Autónoma de Madrid. Investigador interdisciplinario en filosofía, historia, educación con un efoque en los problemas del mundo actual.

Autores/as:

Roberto Simbaña Q.; Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos, Javier Aguirre Ortiz, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano, Amelia Yolanda Huamani-Mallgui, Jossy Cledy Saboya-Gonzales, Luis Angel Vega Palomino, Daniel Ruiz Romera, Belén Martín Castro, Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Miliam Quispe-Vargas, Ruthy Merla Pilco-Velasquez, Gina Berenice Urquizo-Tarqui, Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca, Maria de Lurdes Meireles Costa, Eddie Misael Samaniego Pimentel, Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Guiceli Codina Patiño García, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres, Manuel Alejandro Rivera Careaga, Mario Andrés Montaner Bastías, Martin Romero Cruz, Martín Eduardo Ferrer Contreras, Jhon Paul Trujillo Valer, Jorge Uribe Piedrahíta, Cristian David Romero Martínez, Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Augusto Saravia Yataco, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos, Marcelino Armando Arriagada Montoya, Carmen Cecilia Espinoza Melo, Erich Leighton Vallejos, Cecilia Ruiz Arriagada, Ximena Moreno, Luis Rodríguez Gutiérrez, Luis Antero Vera, Diego Silva Jiménez, Pablo Daniel Anton-Arocutipa, Victor Yupanqui-Chiarella, Luz Victoria Torres-Dávila, Deici Dávila-Altamirano, Katherin Solano-Vergaray, Katherin Rodríguez-Zevallos, Juan José Ramírez Gámez, Abel Antonio Grijalva Verdugo, Luis Miguel Díaz Rodríguez, Margot Beatriz Fernández-Noa, Manuel Felipe Guevara Duárez, Gregorio Marcelino Paucar Cabrera

Resumen

El presente volumen ofrece un panorama de las tensiones que atraviesan la educación y la sociedad contemporánea. A través de un enfoque transdisciplinar, los capítulos examinan la irrupción de la inteligencia artificial, los desafíos de la inclusión y las brechas digitales que afectan a comunidades indígenas. Asimismo, se abordan la revitalización de lenguas originarias, el papel del cine y la memoria en la formación, y las condiciones de precariedad laboral del profesorado. La obra problematiza las prácticas pedagógicas, la evaluación del aprendizaje y la dimensión emocional del estudiantado, subrayando la necesidad de construir entornos educativos más equitativos. En conjunto, invita a repensar cómo las transformaciones globales reconfiguran los procesos formativos, la producción de conocimiento y la construcción de subjetividades en contextos de desigualdad persistente.

Palabras clave:
transdisciplinariedad, inteligencia artificial, inclusión educativa, desigualdad, formación docente.

Abstract

This volume offers an overview of the tensions crossing contemporary education and society. Through a transdisciplinary approach, the chapters examine the emergence of artificial intelligence, the challenges of inclusion, and the digital divides affecting Indigenous communities. Likewise, the revitalization of Indigenous languages, the role of cinema and memory in education, and the precarious working conditions of university faculty are addressed. The work problematizes pedagogical practices, learning assessment, and the emotional dimension of the student body, underscoring the need to build more equitable educational environments. As a whole, it invites a rethinking of how global transformations reconfigure educational processes, knowledge production, and the construction of subjectivities in contexts of persistent inequality.

Keywords:
transdisciplinarity, artificial intelligence, educational inclusion, inequality, teacher training.

Resumo

O presente volume oferece um panorama das tensões que atravessam a educação e a sociedade contemporânea. Por meio de uma abordagem transdisciplinar, os capítulos examinam a emergência da inteligência artificial, os desafios da inclusão e as brechas digitais que afetam comunidades indígenas. Da mesma forma, abordam-se a revitalização de línguas originárias, o papel do cinema e da memória na formação, e as condições de precariedade laboral do professorado. A obra problematiza as práticas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem e a dimensão emocional do corpo discente, destacando a necessidade de construir ambientes educacionais mais equitativos. Em conjunto, convida a repensar como as transformações globais reconfiguram os processos formativos, a produção de conhecimento e a construção de subjetividades em contextos de desigualdade persistente.

Palavras-chave:
transdisciplinaridade, inteligência artificial, inclusão educativa, desigualdade, formação docente.

Tabla de Contenidos

Revisión por pares 6
Peer Review 6
Sobre el coordinador 7
Resumen 9
Abstract 10
Resumo 10
Tabla de Contenidos 12

Introducción **17**
Trayectorias transdisciplinares frente a las fracturas del conocimiento y la sociedad contemporánea
Roberto Simbaña Q.

Capítulo 1 **26**
Inteligencia artificial, alteridad y relación pedagógica: una reflexión crítica
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Capítulo 2 **48**
El derecho a la opacidad y la resistencia a la uniformización lingüística
Javier Aguirre Ortiz

Capítulo 3 **66**
La regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial: un modelo conceptual para la educación superior
Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano, Amelia Yolanda Huamani-Mallgui, Jossy Cledy Saboya-Gonzales

Capítulo 4 **89**
Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro
Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Capítulo 5 **108**
Teoría de la evidencia cognitiva progresiva: fundamentos para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje
Luis Angel Vega Palomino

Capítulo 6 **120**
COIL as a teaching-innovation practice for European–Latin American cooperation around shared educational challenges
Daniel Ruiz Romera, Belén Martín Castro

Capítulo 7 **141**
English Language Anxiety and Proficiency among Peruvian University Students: A Cross-Sectional Comparison across Five Years of Study
Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Miliam Quispe-Vargas, Ruthy Merla Pilco-Velasquez, Gina Berenice Urquizo-Tarqui

Capítulo 8 **164**
Mari kvla kvyen. 13 lunas para volver al territorio
Javier Aguirre Ortiz

Capítulo 9 **178**
La teoría de los polisistemas de Even-Zohar aplicada al mapuzugun
Javier Aguirre Ortiz

Capítulo 10 **194**
Técnica e humanização na formação em Serviço Social: o cinema como dispositivo de problematização pedagógica
Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca, Maria de Lurdes Meireles da Costa

Capítulo 11 **219**
Mapuzunguletuaiñ y la revista "Pürüm Llemay!". Breve análisis desde consideraciones relativas a la política lingüística, la traductología y la comunicación
Javier Aguirre Ortiz

Capítulo 12 **240**
Desafíos y oportunidades en la formación docente universitaria para el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos cooperativos
Eddie Misael Samaniego Pimentel, Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Guiceli Codina Patiño García, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres

Capítulo 13 **269**
Nüküf. Filosofía y Teología interculturales: una mirada personal
Javier Aguirre Ortiz

Capítulo 14 **282**
Patrimonio audiovisual en Chile: cultura, regiones y políticas en torno a la Política Nacional Audiovisual 2025-2030
Manuel Alejandro Rivera Careaga, Mario Andrés Montaner Bastías

Capítulo 15 **295**
Una brecha, distintas desigualdades: configuración multidimensional de la brecha digital educativa de la población indígena en México
Martin Romero Cruz

Capítulo 16 **325**
Cine bélico, memoria y educación: la Segunda Guerra Mundial desde la mirada audiovisual
Manuel Alejandro Rivera Careaga, Martín Eduardo Ferrer Contreras

Capítulo 17 **343**
Entornos virtuales y fomento de la lectura literaria en contextos hispanohablantes: contrastes entre obras canónicas y literatura digital emergente
Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Eddie Misael Samaniego Pimentel, Jhon Paul Trujillo Valer, Rafael Jesús HerreraTorres, Andy Williams Chamoli Falcón

Capítulo 18 **375**
La temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica
Jorge Uribe Piedrahíta, Cristian David Romero Martínez

Capítulo 19 **407**
Reflexiones sobre política inclusiva para la educación virtual. Una propuesta para la inclusión de políticas inclusivas en la educación universitaria
Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Augusto Saravia Yataco, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos

Capítulo 20 **435**
Diálogo entre la modelación y la educación matemática inclusiva para la enseñanza y aprendizaje de funciones en el aula
Marcelino Armando Arriagada Montoya, Carmen Cecilia Espinoza Melo, Erich Leighton Vallejos

Capítulo 21 **453**
Diseño instruccional como herramienta para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en ambientes virtuales
Cecilia Ruiz Arriagada, Ximena Moreno, Luis Rodríguez Gutiérrez, Luis Antero Vera, Diego Silva Jiménez

Capítulo 22 **487**
Understanding the Role of Motivation in English Language Proficiency among Pre-Service Foreign Language Teachers
Pablo Daniel Anton-Arocutipa, Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miliam Quispe-Vargas, Gina Berenice Urquizo-Tarqui

Capítulo 23 **515**
Cuerpo, territorio y aula: desigualdades territoriales en nutrición infantil y aprendizaje desde el desarrollo desigual y combinado en el Perú
Victor Yupanqui-Chiarella, Luz Victoria Torres-Dávila, Deici Dávila-Altamirano, Katherin Solano-Vergaray, Katherin Rodríguez-Zevallos

Capítulo 24 **549**
De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México
Juan José Ramírez Gámez, Abel Antonio Grijalva Verdugo, Luis Miguel Díaz Rodríguez

Capítulo 25 **571**
"Dime cuánto estrés tienes y te diré si apruebas o repruebas": Percepciones sobre el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Madre de Dios, Perú
Margot Beatriz Fernández-Noa, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Manuel Felipe Guevara Duárez, Gregorio Marcelino Paucar Cabrera

Introducción. Trayectorias transdisciplinares frente a las fracturas del conocimiento y la sociedad contemporánea

Roberto Simbaña Q.

Simbaña Q., R. (2026). Trayectorias transdisciplinares frente a las fracturas del conocimiento y la sociedad contemporánea. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 17-24). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1009



El presente libro, titulado ***Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)***, reúne investigaciones que, desde perspectivas diversas y complementarias, abordan tensiones de los sistemas educativos y las realidades sociales contemporáneas. No ofrece respuestas definitivas ni fórmulas universales, sino que problematiza, desde marcos situados y metodologías rigurosas, los desafíos de las instituciones educativas en un contexto de incertidumbre tecnológica, reconfiguración de vínculos sociales y desigualdades estructurales. La organización transita desde las mediaciones algorítmicas y las barreras para la inclusión hasta las políticas lingüísticas, la preservación de la memoria y las condiciones laborales del profesorado, pasando por innovaciones pedagógicas, evaluación del aprendizaje y la dimensión emocional universitaria. Esta diversidad refleja la convicción de que la investigación educativa requiere un enfoque transdisciplinar capaz de dar cuenta de la complejidad de la experiencia formativa y la producción de conocimiento, examinando cómo las transformaciones globales inciden en la configuración de subjetividades.

El ***capítulo 1, "Inteligencia artificial, alteridad y relación pedagógica: una reflexión crítica"***, examina las implicaciones éticas de la mediación algorítmica en los procesos formativos y problematiza el reconocimiento del otro en entornos tecnificados. El ***capítulo 2, "El derecho a la opacidad y la resistencia a la uniformización lingüística"***, desplaza la discusión hacia las lenguas minorizadas y las tensiones entre hegemonía y subalternidad. La secuencia entre ambos capítulos permite observar dos formas convergentes de una misma inquietud por la alteridad: la primera se sitúa en la relación pedagógica mediada por sistemas inteligentes y la segunda en la resistencia cultural frente a los procesos de homogeneización. Mientras el capítulo inicial interroga las condiciones éticas del encuentro educativo, el segundo amplía esa interrogación hacia las políticas de reconocimiento lingüístico y las asimetrías que estructuran la comunicación. La continuidad temática no supone identidad de objetos, sino una articulación entre tecnología, lenguaje y reconocimiento que atraviesa el conjunto del volumen y prepara el análisis de los modelos de interacción posteriores.

En continuidad con esa reflexión sobre la interacción, el ***capítulo 3, "La regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial: un modelo conceptual para la educación superior"***, propone un marco analítico para comprender cómo los universitarios gestionan su esfuerzo cognitivo al delegar tareas en sistemas inteligentes. El ***capítulo 4, "Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro"***, profundiza la relación pedagógica y postula la escucha como condición ética y comunicativa de la práctica docente. La transición entre ambos capítulos desplaza la atención desde la regulación cognitiva hacia la disposición relacional del docente. El primero examina decisiones sobre delegación, verificación y control del trabajo intelectual; el segundo sitúa la escucha como fundamento del reconocimiento. Ambos textos coinciden en señalar que la calidad del vínculo educativo depende de decisiones y disposiciones que no se reducen a procedimientos técnicos. La articulación entre regulación y escucha permite leer la interacción pedagógica como un espacio donde se conjugan autonomía, responsabilidad y reconocimiento mutuo.

La reflexión sobre los procesos formativos conduce al ***capítulo 5, "Teoría de la evidencia cognitiva progresiva: fundamentos para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje"***, que plantea la necesidad de superar la valoración exclusiva de los resultados finales para centrarse en la progresión del conocimiento. A partir de estas bases pedagógicas, el ***capítulo 6, "COIL as a teaching innovation practice for European Latin American cooperation around shared educational challenges"***, analiza un modelo de aprendizaje colaborativo en línea orientado a abordar problemáticas educativas compartidas. La secuencia entre evaluación y cooperación internacional permite examinar dos escalas de innovación educativa. El capítulo 5 propone un marco para interpretar evidencias cognitivas durante el proceso de aprendizaje; el capítulo 6 traslada la discusión hacia dispositivos de colaboración entre instituciones. La transición no implica continuidad directa, sino complementariedad: una evaluación centrada en procesos ofrece criterios para valorar experiencias colaborativas, mientras la cooperación internacional plantea desafíos que exigen marcos de evaluación más sensibles al contexto.

En el ámbito de los procesos de aprendizaje de lenguas, el ***capítulo 7, "English Language Anxiety and Proficiency among Peruvian University Students: A Cross Sectional Comparison across Five Years of Study"***, aborda la ansiedad lingüística y su relación con el dominio del idioma en estudiantes universitarios. El ***capítulo 8, "Mari kvla kvyen. 13 lunas para volver al territorio"***, analiza una propuesta artística interdisciplinar como dispositivo de memoria y resistencia comunitaria. La continuidad entre ambos capítulos se establece por la dimensión experiencial del lenguaje y la cultura. El primero examina manifestaciones somáticas y afectivas de la ansiedad en el aprendizaje; el segundo explora prácticas estéticas que vinculan memoria, territorio y comunidad. Aunque los objetos difieren, ambos textos muestran que las dimensiones emocionales y culturales no son accesorias a los procesos educativos. La transición permite advertir que el lenguaje se aprende y se habita en condiciones afectivas y territoriales que exceden la enseñanza formal.

En continuidad con los estudios sobre lenguas minorizadas, el ***capítulo 9, "La teoría de los polisistemas de Even Zohar aplicada al mapuzugun"***, examina la posición de la poesía dentro del sistema literario y su papel

en la revitalización lingüística. La reflexión sobre las prácticas formativas se traslada al ámbito del trabajo social en el ***capítulo 10, "Técnica e humanização na formação em Serviço Social: o cinema como dispositivo de problematização pedagógica"***, que emplea el cine para analizar la tensión entre técnica y humanización. La secuencia entre ambos capítulos vincula la producción cultural con la formación profesional. El capítulo 9 analiza tensiones entre visibilidad, autonomía y traducción en un sistema literario minorizado; el capítulo 10 propone el cine como dispositivo para problematizar racionalidades técnicas y relacionales. Ambos textos comparten una preocupación por las mediaciones que configuran el reconocimiento de sujetos y saberes. La transición permite observar cómo la cultura y la formación profesional se articulan en torno a preguntas sobre autonomía, representación y responsabilidad.

Siguiendo con el análisis de las políticas lingüísticas, el ***capítulo 11, "Mapuzunguletuaiñ y la revista 'Pürüm Llemay!'. Breve análisis desde consideraciones relativas a la política lingüística, la traductología y la comunicación"***, examina las implicaciones de un proyecto editorial en redes sociales. La discusión pedagógica se adentra en las metodologías activas con el ***capítulo 12, "Desafíos y oportunidades en la formación docente universitaria para el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos cooperativos"***, que evalúa las barreras y los facilitadores en la adopción de estas estrategias. La transición entre ambos capítulos conecta la revitalización lingüística con la innovación docente. El capítulo 11 analiza decisiones de política lingüística, traducción y comunicación; el capítulo 12 examina condiciones institucionales y formativas para incorporar estrategias lúdicas cooperativas. Ambos textos atienden a las condiciones prácticas de implementación. La secuencia muestra que las transformaciones educativas y culturales dependen de decisiones sostenidas, recursos y marcos institucionales que exceden las declaraciones de principios.

Posteriormente, el ***capítulo 13, "Ñüküf. Filosofía y Teología interculturales: una mirada personal"***, ofrece una reflexión sobre el encuentro con la otredad y la necesidad de abrir un diálogo genuino con las voces indígenas. El ***capítulo 14, "Patrimonio audiovisual en Chile: cultura, regiones y políticas en torno a la Política Nacional Audiovisual 2025 2030"***, anali-

za el marco normativo y las políticas de preservación del patrimonio audiovisual. La continuidad entre ambos capítulos se establece por la reflexión sobre memoria, alteridad y políticas culturales. El capítulo 13 plantea una apertura filosófica y teológica hacia el otro; el capítulo 14 examina instrumentos públicos de preservación y circulación. Mientras uno interroga las condiciones éticas del diálogo intercultural, el otro analiza dispositivos institucionales de memoria. La transición permite advertir que el reconocimiento de la diversidad cultural requiere tanto disposiciones éticas como marcos normativos y políticas sostenidas.

La dimensión de la desigualdad digital se aborda en el ***capítulo 15, "Una brecha, distintas desigualdades: configuración multidimensional de la brecha digital educativa de la población indígena en México"***, que examina cómo las desigualdades digitales adquieren formas específicas según la pertenencia étnica. El ***capítulo 16, "Cine bélico, memoria y educación: la Segunda Guerra Mundial desde la mirada audiovisual"***, analiza el papel del cine en la construcción de la memoria histórica y su potencial pedagógico. La secuencia entre ambos capítulos permite contrastar dos regímenes de representación y desigualdad. El capítulo 15 descompone la brecha digital en acceso, dispositivos, calidad, habilidades y usos; el capítulo 16 examina cómo el audiovisual construye interpretaciones del pasado y moviliza memorias colectivas. Ambos textos comparten una preocupación por las mediaciones que producen inclusión o exclusión. La transición muestra que las tecnologías y las imágenes no son neutrales, sino que participan en la distribución desigual de oportunidades y en la configuración de imaginarios sociales.

En el ***capítulo 17, "Entornos virtuales y fomento de la lectura literaria en contextos hispanohablantes: contrastes entre obras canónicas y literatura digital emergente"***, se examinan las estrategias virtuales para promover la lectura. La atención se desplaza hacia las condiciones laborales académicas en el ***capítulo 18, "La temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica"***, que explora cómo la incertidumbre laboral es experimentada en la carrera docente. La transición entre ambos capítulos vincula las prácticas de lectura con las condiciones de quien enseña. El capítulo 17 analiza

plataformas, redes sociales y estrategias de mediación; el capítulo 18 examina la experiencia temporal de la precariedad en distintas etapas de la trayectoria académica. Ambos textos atienden a condiciones que afectan la continuidad de las prácticas educativas. La secuencia permite observar que la innovación en la enseñanza no depende solo de recursos digitales, sino también de condiciones laborales y biográficas que condicionan su sostenibilidad.

El ***capítulo 19, "Reflexiones sobre política inclusiva para la educación virtual. Una propuesta para la inclusión de políticas inclusivas en la educación universitaria"***, aborda la necesidad de garantizar la accesibilidad en los entornos virtuales. El trayecto continúa con el ***capítulo 20, "Diálogo entre la modelación y la educación matemática inclusiva para la enseñanza y aprendizaje de funciones en el aula"***, que propone una articulación entre la modelación matemática y los principios del diseño universal para el aprendizaje. La continuidad entre ambos capítulos se establece por la preocupación por la inclusión en entornos educativos diversos. El capítulo 19 examina políticas institucionales, accesibilidad y acompañamiento; el capítulo 20 articula marcos didácticos para la enseñanza de funciones. Ambos textos coinciden en la necesidad de transformar condiciones estructurales y prácticas pedagógicas. La transición muestra que la inclusión exige tanto marcos normativos como diseños didácticos flexibles que reconozcan la diversidad del estudiantado.

El ***capítulo 21, "Diseño instruccional como herramienta para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en ambientes virtuales"***, examina cómo el diseño pedagógico puede contribuir a la formación de competencias orientadas a la sostenibilidad. En el ***capítulo 22, "Understanding the Role of Motivation in English Language Proficiency among Pre Service Foreign Language Teachers"***, se analiza la relación entre la motivación y el dominio del idioma en futuros docentes. La secuencia entre ambos capítulos vincula el diseño de experiencias formativas con los factores motivacionales que sostienen el aprendizaje. El capítulo 21 analiza modelos de diseño instruccional y su relación con competencias de sostenibilidad; el capítulo 22 examina dimensiones motivacionales y su asociación con el desempeño lingüístico. Ambos textos atienden a condiciones que favorecen o limitan la continuidad del aprendizaje. La

transición permite advertir que el diseño pedagógico y la motivación no operan de forma aislada, sino en relación con contextos institucionales y trayectorias formativas.

La dimensión territorial de la educación se aborda en el ***capítulo 23, "Cuerpo, territorio y aula: desigualdades territoriales en nutrición infantil y aprendizaje desde el desarrollo desigual y combinado en el Perú"***, que examina la relación entre los indicadores nutricionales y los logros de aprendizaje. El ***capítulo 24, "De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México"***, examina la figura de este agente de apoyo no reconocido oficialmente. La continuidad entre ambos capítulos se establece por el análisis de desigualdades y apoyos educativos. El capítulo 23 combina indicadores territoriales de nutrición y aprendizaje; el capítulo 24 analiza prácticas emergentes de acompañamiento en contextos de inclusión. Ambos textos muestran que las condiciones de aprendizaje se configuran en la intersección de territorio, instituciones y actores de apoyo. La transición permite observar que las desigualdades educativas requieren respuestas articuladas entre políticas, prácticas escolares y reconocimiento de agentes no regulados.

Para cerrar el recorrido, el ***capítulo 25, "Dime cuánto estrés tienes y te diré si apruebas o repruebas": Percepciones sobre el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Madre de Dios, Perú"***, analiza fenomenológicamente cómo el estrés académico incide en el desempeño universitario. Este capítulo examina percepciones, formas de sentir y estrategias de afrontamiento; el capítulo 1 interroga la alteridad en entornos tecnificados. La transición final muestra que las transformaciones educativas deben considerar tanto las condiciones materiales y afectivas del estudiantado como las mediaciones técnicas que reorganizan la relación pedagógica.

Conclusión

El recorrido por estos veinticinco capítulos evidencia que las problemáticas educativas contemporáneas no pueden ser abordadas desde una única disciplina. La transdisciplinariedad, más que una sumatoria de enfoques, se configura aquí como una necesidad epistemológica para comprender fenómenos complejos que entrelazan la tecnología, la cultura, la política y la economía. Las investigaciones presentadas demuestran que las transformaciones en el conocimiento y en las prácticas pedagógicas están profundamente atravesadas por dinámicas de poder, desigualdad territorial y tensiones entre lo global y lo local. En este sentido, el volumen ofrece un mapa de las fracturas que estructuran los sistemas educativos actuales, sin pretender agotar su complejidad ni ofrecer soluciones simplificadas.

Los capítulos dedicados a las políticas institucionales, la precarización laboral y las brechas de acceso revelan que las condiciones materiales y estructurales siguen siendo un factor determinante en la configuración de las trayectorias educativas. La incorporación de tecnologías y metodologías innovadoras, si bien abre posibilidades para la inclusión y la personalización del aprendizaje, también plantea desafíos éticos y pedagógicos que requieren una regulación crítica y una reflexión constante sobre sus implicaciones. El análisis de las lenguas minorizadas y de las prácticas culturales emergentes subraya la importancia de reconocer la diversidad epistémica y de resistir a los procesos de homogeneización que amenazan la supervivencia de saberes alternativos.

En definitiva, esta obra constituye un aporte al debate sobre el papel de la educación en un mundo en transformación. No se limita a describir los cambios, sino que problematiza sus causas y consecuencias, invitando a investigadores, docentes y responsables de políticas públicas a repensar las condiciones bajo las cuales se produce y se transmite el conocimiento. La articulación de perspectivas diversas y la apuesta por una mirada crítica y situada permiten vislumbrar que la transformación educativa solo será posible si se asume como un proceso colectivo, atravesado por tensiones y contradicciones, pero también por la posibilidad de construir alternativas más justas y equitativas.

Capítulo 1

Inteligencia artificial, alteridad y relación pedagógica: una reflexión crítica

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). Inteligencia artificial, alteridad y relación pedagógica: una reflexión crítica. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 26-46). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1010



Inteligencia artificial, alteridad y relación pedagógica: una reflexión crítica

Resumen

El presente capítulo examina las implicancias pedagógicas de la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos educativos, problematizando su impacto sobre el reconocimiento del otro como fundamento de la relación pedagógica. El análisis se organiza en tres dimensiones principales: la transformación de la relación docente-estudiante mediante sistemas inteligentes, la automatización de la retroalimentación y la evaluación, y la personalización algorítmica del aprendizaje y sus efectos sobre la alteridad. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo-interpretativo, con un diseño narrativo de tópico inscrito en un paradigma humanista. Se sostiene que la inteligencia artificial redefine las relaciones educativas al privilegiar la clasificación, la predicción y la optimización de datos sobre el encuentro interpersonal. En conclusión, su integración representa un desafío ético y educativo que exige situar la dignidad humana, la alteridad y el reconocimiento mutuo como principios orientadores de toda innovación tecnológica.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Alteridad; Reconocimiento; Educación; Relación pedagógica.

Introducción

Durante las tres últimas décadas, la inteligencia artificial ha dejado de constituir una tecnología limitada a ámbitos especializados para convertirse en un componente cotidiano de los sistemas educativos. En este contexto, plataformas de aprendizaje adaptativo, asistentes conversacionales, sistemas de evaluación automatizada, analítica del aprendizaje y herramientas de generación de contenidos participan actualmente en múltiples procesos de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos (Holmes et al., 2019; UNESCO, 2023; Fernández, 2024; Villalobos, 2024; Radtke y Meireles, 2025). Este escenario ha sido impulsado por el desarrollo acelerado de algoritmos capaces de procesar grandes volúmenes de información, ofrecer respuestas inmediatas y personalizar experiencias de aprendizaje según las características de cada estudiante. Por esta razón, la inteligencia artificial comienza a modificar no solo las estrategias didácticas, sino también la naturaleza de las relaciones que tradicionalmente han sustentado la educación.

La incorporación de estas tecnologías suele justificarse mediante argumentos asociados al aumento de la eficiencia, la personalización del aprendizaje y la democratización del acceso al conocimiento. Organismos internacionales como la OCDE (2021) y la UNESCO (2023), sostienen que la inteligencia artificial puede favorecer trayectorias educativas más flexibles, apoyar la retroalimentación inmediata y reducir brechas de acceso a recursos educativos de calidad. Sin embargo, esta visión predominantemente instrumental tiende a concentrarse en los beneficios técnicos de la innovación, relegando a un segundo plano interrogantes relacionadas con la dimensión ética de la educación. En particular, comienza a emerger el debate acerca de cómo la creciente mediación algorítmica transforma el encuentro entre quienes enseñan y quienes aprenden.

Desde una perspectiva filosófica, la educación constituye una experiencia profundamente relacional donde cada sujeto construye su identidad a partir del encuentro con los demás. Autores como Freire (1970), Levinas (1993) y Buber (2002), coinciden en señalar que el reconocimiento del otro representa una condición esencial para toda

experiencia educativa auténtica. Educar implica escuchar, interpretar, comprender la singularidad de cada persona y asumir una responsabilidad ética frente a ella. En este sentido, la alteridad constituye mucho más que una competencia socioemocional: representa el fundamento mismo de la relación pedagógica, pues supone reconocer al estudiante como un sujeto irreductible a categorías, indicadores de desempeño o perfiles de aprendizaje.

Bajo este escenario, surge una de las principales tensiones que introduce la inteligencia artificial. Los sistemas inteligentes operan mediante procesos de clasificación, predicción y personalización sustentados en el análisis masivo de datos. Para ofrecer recomendaciones educativas, identificar dificultades de aprendizaje o adaptar contenidos, estos sistemas traducen la experiencia humana en patrones estadísticos y perfiles algorítmicos (Selwyn, 2019; Williamson, 2021; Fernández, 2024; Radtke y Meireles, 2025). Aunque tales procedimientos pueden incrementar la eficiencia de determinados procesos educativos, también pueden favorecer una comprensión cada vez más cuantificada del estudiante, donde su singularidad es sustituida progresivamente por representaciones construidas a partir de datos. De este modo, la relación educativa corre el riesgo de desplazarse desde el reconocimiento interpersonal hacia formas de interacción crecientemente mediadas por modelos predictivos.

A partir de estas tensiones emerge la siguiente pregunta: ¿La creciente incorporación de inteligencia artificial en los procesos educativos está debilitando la capacidad de reconocer al otro como fundamento de la relación pedagógica? Para responder a esta interrogante, el presente ensayo analiza críticamente tres ámbitos donde dicha transformación resulta especialmente visible: la modificación de la relación docente-estudiante mediante sistemas inteligentes; la automatización de la evaluación y de la retroalimentación pedagógica; y la personalización algorítmica de la enseñanza y sus implicancias para la alteridad. Se sostiene que la incorporación de inteligencia artificial puede debilitar las posibilidades de construir relaciones pedagógicas sustentadas en el reconocimiento mutuo cuando sus funciones de clasificación, predic-

ción y personalización sustituyen, en lugar de complementar, la interacción humana.

Metodología

El presente ensayo se desarrolla a partir de una revisión de alcance de literatura especializada, orientada a mapear el estado del conocimiento disponible sobre la problemática e identificar sus principales enfoques teóricos, debates conceptuales y vacíos de investigación (Arksey y O'Malley, 2005; Peters et al., 2020). Esta metodología resulta especialmente pertinente para abordar la relación entre inteligencia artificial, alteridad y educación, debido al carácter interdisciplinario del tema y a la creciente producción científica proveniente de ámbitos como la filosofía de la educación, la ética de la inteligencia artificial, las ciencias del aprendizaje, la sociología digital y los estudios críticos sobre tecnología. Más que evaluar la efectividad de una intervención específica, el propósito consiste en integrar y problematizar las distintas perspectivas existentes para comprender cómo la incorporación de sistemas inteligentes está transformando las relaciones pedagógicas y el reconocimiento del otro en contextos educativos.

La revisión se fundamentó en un enfoque cualitativo-interpretativo, sustentado en un paradigma humanista que privilegia el análisis de los significados atribuidos a la experiencia educativa antes que la medición de variables cuantificables. Desde esta mirada, la educación es comprendida como un fenómeno esencialmente relacional, donde el aprendizaje no depende únicamente de la adquisición de conocimientos, sino también de la construcción de vínculos éticos entre sujetos que se reconocen mutuamente. En esta línea, el análisis se orientó a interpretar las implicaciones filosóficas, pedagógicas y sociales derivadas de la progresiva incorporación de inteligencia artificial en la enseñanza, poniendo especial atención a las transformaciones que experimentan conceptos como alteridad, diálogo, reconocimiento, responsabilidad y formación humana.

Para la identificación de la literatura se consultaron investigaciones publicadas en bases de datos académicas internacionales como Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Google Académico, privilegian-

do trabajos publicados durante la última década debido al acelerado desarrollo de la inteligencia artificial generativa. Paralelamente, se incorporaron obras clásicas indispensables para fundamentar el análisis filosófico de la alteridad y la educación, particularmente aquellas desarrolladas por Emmanuel Levinas, Martin Buber, Paulo Freire, Nel Noddings y Gert Biesta. Asimismo, se revisaron informes elaborados por organismos internacionales, especialmente UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), junto con investigaciones recientes sobre inteligencia artificial educativa, analítica del aprendizaje, plataformas adaptativas, ética algorítmica y gobernanza digital desarrolladas por Holmes, Selwyn, Williamson, Luckin y otros especialistas en tecnologías educativas.

El proceso de selección consideró publicaciones que abordaran explícitamente alguno de los siguientes ejes temáticos: inteligencia artificial y educación; relaciones pedagógicas; alteridad y reconocimiento; ética de la inteligencia artificial; automatización educativa; personalización algorítmica; evaluación automatizada; analítica del aprendizaje; vigilancia digital y formación docente. Posteriormente, la información fue organizada mediante un proceso de análisis temático orientado a identificar regularidades, convergencias y tensiones presentes en la literatura especializada. Este procedimiento permitió reconocer tres grandes núcleos de discusión que estructuran el desarrollo del ensayo: la transformación de la relación docente-estudiante por efecto de la inteligencia artificial; la automatización de la retroalimentación y de la evaluación pedagógica; y las implicancias de la personalización algorítmica para el reconocimiento mutuo y la construcción de la alteridad.

Finalmente, el estudio adopta un diseño narrativo de tópico, siguiendo una lógica argumentativa que integra aportes provenientes de distintas disciplinas para construir una interpretación crítica del fenómeno estudiado. Por tanto, en lugar de ofrecer una descripción exclusivamente tecnológica de la inteligencia artificial, el análisis se orienta a comprender sus repercusiones sobre la dimensión ética de la educación y sobre las condiciones que hacen posible el reconocimiento del otro como sujeto. Este andamiaje metodológico permite problematizar la creciente tecnificación de los procesos educativos sin desconocer las

potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías, sosteniendo que su incorporación solo puede contribuir al fortalecimiento de la educación cuando permanece subordinada a principios pedagógicos que sitúan la dignidad humana, la alteridad y el encuentro interpersonal como fundamentos irrenunciables de toda experiencia educativa.

La inteligencia artificial y la transformación de la relación docente-estudiante: ¿Del encuentro con el otro a la interacción con el algoritmo?

La relación entre docentes y estudiantes ha constituido históricamente el núcleo de toda experiencia educativa. Previo a la aparición de las tecnologías digitales, la pedagogía fue comprendida como una práctica de encuentro entre sujetos que dialogan, interpretan sus experiencias y construyen conjuntamente significados. Desde esta perspectiva, enseñar nunca ha consistido únicamente en transmitir información, sino en establecer una relación ética donde cada estudiante es reconocido como una persona singular, portadora de una historia, necesidades y expectativas propias (Freire, 1970; Buber, 2002). Levinas (1993), profundiza esta idea al sostener que el rostro del otro interpela permanentemente al sujeto, generando una responsabilidad ética que antecede incluso al conocimiento. Por tanto, la educación encuentra uno de sus fundamentos esenciales en la capacidad de reconocer la alteridad como condición para el aprendizaje y la formación humana.

La incorporación masiva de inteligencia artificial comienza a modificar esta relación al introducir nuevos mediadores entre docentes y estudiantes. En este contexto, plataformas de tutoría inteligente, asistentes conversacionales, sistemas adaptativos y modelos de inteligencia artificial generativa participan progresivamente en tareas que anteriormente requerían interacción directa con el profesorado. Herramientas como Khanmigo, Duolingo Max o los asistentes basados en modelos de lenguaje ofrecen explicaciones personalizadas, responden preguntas en tiempo real y generan retroalimentación automática, configurando experiencias educativas donde una parte importante de la comunicación ocurre entre el estudiante y un sistema algorítmico

(Holmes et al., 2019; UNESCO, 2023). Si bien estas tecnologías amplían las oportunidades de acceso al aprendizaje y favorecen una atención más individualizada, también desplazan progresivamente espacios de interacción humana que históricamente permitían construir confianza, empatía y reconocimiento mutuo dentro del aula.

Diversos países ilustran esta transformación. En Estados Unidos, una buena parte de las instituciones educativas han incorporado sistemas de tutoría inteligente para apoyar cursos de matemáticas, ciencias y escritura académica, utilizando inteligencia artificial para responder consultas y acompañar el aprendizaje fuera del horario escolar. En Singapur, la estrategia nacional de transformación digital promueve plataformas adaptativas capaces de ajustar automáticamente contenidos y actividades según el desempeño del alumnado. Estonia, uno de los sistemas educativos más digitalizados del mundo, ha integrado asistentes inteligentes para fortalecer el aprendizaje personalizado y optimizar el trabajo docente. Paralelamente, en China se han implementado plataformas educativas que combinan inteligencia artificial, reconocimiento facial y analítica del aprendizaje para monitorear la participación estudiantil y adaptar las actividades según indicadores de rendimiento (Selwyn, 2019; Williamson, 2021). Estos ejemplos evidencian que la inteligencia artificial ya no constituye una tecnología complementaria, sino un actor que interviene directamente en la organización cotidiana de las relaciones educativas.

No obstante, la creciente presencia de sistemas inteligentes también plantea interrogantes respecto de la naturaleza del reconocimiento pedagógico. Los algoritmos personalizan contenidos mediante el análisis de grandes volúmenes de datos, identificando patrones de comportamiento, tiempos de respuesta, errores frecuentes y niveles de desempeño. Sin embargo, reconocer a una persona no equivale únicamente a clasificar información sobre ella. Como advierte Biesta (2020), la educación implica siempre un encuentro con la imprevisibilidad del otro, una apertura hacia aquello que no puede anticiparse ni reducirse a categorías previamente establecidas. Cuando la comprensión del estudiante depende principalmente de perfiles algorítmicos construidos a partir de datos, existe el riesgo de sustituir la singularidad de la per-

sona por representaciones estadísticas que simplifican la complejidad de su experiencia. En este escenario, el estudiante deja de ser comprendido como un interlocutor ético para convertirse progresivamente en un conjunto de variables susceptibles de ser procesadas y optimizadas.

Desde esta mirada, la inteligencia artificial no elimina necesariamente la relación pedagógica, pero sí transforma profundamente las condiciones bajo las cuales esta se desarrolla. El desafío radica en determinar qué dimensiones de la educación pueden delegarse a sistemas inteligentes sin comprometer el reconocimiento del otro como fundamento del acto educativo. La evidencia disponible muestra que la inteligencia artificial resulta altamente eficaz para organizar información, adaptar recursos y apoyar determinados procesos cognitivos; sin embargo, continúa siendo incapaz de reemplazar aspectos constitutivos de la experiencia educativa como la hospitalidad, la escucha, la sensibilidad ética, la interpretación contextual y la responsabilidad frente a la vulnerabilidad del estudiante (Noddings, 2013; UNESCO, 2023; Villalobos, 2024; Radtke y Meireles, 2025). En consecuencia, mientras mayor sea la dependencia de interacciones mediadas por algoritmos, menor puede ser la oportunidad de construir vínculos pedagógicos sustentados en la alteridad, precisamente porque el reconocimiento mutuo exige una presencia humana que ningún sistema inteligente puede reproducir plenamente.

La automatización de la retroalimentación y la evaluación: cuando el estudiante deja de ser un interlocutor para convertirse en un conjunto de datos

La evaluación constituye uno de los espacios donde la relación pedagógica adquiere mayor densidad ética, ya que supone interpretar los procesos de aprendizaje, comprender las dificultades particulares de cada estudiante y ofrecer orientaciones que favorezcan su desarrollo integral. Bajo esta mirada, evaluar consiste en establecer un diálogo que permita al estudiante comprender sus avances, reconocer sus limitaciones y proyectar nuevas formas de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998). La retroalimentación, por tanto, representa un proceso profun-

damente interpersonal, donde el docente no solo comunica información sobre el desempeño académico, sino que reconoce al estudiante como un sujeto capaz de transformar su propia trayectoria educativa. Esta dimensión resulta coherente con la pedagogía dialógica propuesta por Freire (1970), quien sostiene que toda práctica educativa auténtica exige comunicación, reciprocidad y reconocimiento mutuo, condiciones difíciles de reducir a procedimientos exclusivamente automatizados.

Sin embargo, el desarrollo reciente de la inteligencia artificial ha favorecido la expansión de sistemas capaces de corregir trabajos escritos, calificar evaluaciones, elaborar comentarios personalizados y generar retroalimentación inmediata. En la actualidad, numerosas universidades y sistemas escolares utilizan plataformas que incorporan algoritmos para evaluar respuestas de selección múltiple, ensayos, ejercicios matemáticos e incluso producciones escritas de carácter argumentativo. En Estados Unidos, diversas instituciones han integrado herramientas de evaluación automatizada para cursos masivos en línea y asignaturas introductorias, mientras que en el Reino Unido varias universidades emplean inteligencia artificial para apoyar procesos de corrección y retroalimentación formativa. De manera similar, en Australia se han desarrollado plataformas que analizan el progreso del alumnado mediante aprendizaje automático, y en Finlandia se experimenta con sistemas inteligentes orientados a fortalecer el seguimiento personalizado del aprendizaje (Holmes et al., 2019; UNESCO, 2023; Fernández, 2024; Villalobos, 2024; Radtke y Meireles, 2025). Estas iniciativas evidencian el paulatino protagonismo de la inteligencia artificial en uno de los ámbitos históricamente más vinculados a la interacción entre docentes y estudiantes.

Aunque estas tecnologías permiten disminuir tiempos de corrección y ofrecer respuestas inmediatas, también transforman el significado pedagógico de la retroalimentación. Los sistemas inteligentes producen observaciones fundamentadas en patrones previamente identificados, comparando el desempeño individual con grandes volúmenes de información obtenidos durante el entrenamiento de los algoritmos. Como consecuencia, el estudiante comienza a recibir orientaciones elabora-

das principalmente a partir de regularidades estadísticas antes que de una comprensión situada de su proceso formativo. En este contexto, la retroalimentación puede convertirse en un procedimiento técnico centrado en la optimización del rendimiento, desplazando aspectos esenciales como la comprensión de las trayectorias personales, las emociones involucradas en el aprendizaje, las condiciones socioculturales o las motivaciones individuales. Tal como advierte Biesta (2020), la educación no puede reducirse a aquello que resulta medible o cuantificable, precisamente porque su finalidad trasciende la producción de resultados y se vincula con la formación de sujetos capaces de actuar responsablemente en el mundo.

Desde una perspectiva ética, esta transformación plantea interrogantes sobre la capacidad de la inteligencia artificial para reconocer verdaderamente al otro. Los algoritmos pueden identificar errores gramaticales, inconsistencias argumentativas o patrones de desempeño académico, pero carecen de la experiencia humana necesaria para interpretar silencios, inseguridades, contextos familiares, procesos emocionales o circunstancias personales que frecuentemente condicionan el aprendizaje. Para Noddings (2013), el cuidado constituye uno de los principios fundamentales de toda relación educativa, pues implica atender a la vulnerabilidad del otro mediante una disposición ética de escucha y acompañamiento. Ningún sistema automatizado puede asumir esta responsabilidad moral, ya que sus respuestas derivan del procesamiento de datos y no de una relación interpersonal auténtica. De este modo, cuando la retroalimentación depende crecientemente de sistemas inteligentes, existe el riesgo de reemplazar el reconocimiento pedagógico por formas de comunicación técnicamente eficientes, pero insuficientes para comprender la complejidad de la experiencia humana.

Esta problemática adquiere mayor relevancia si se considera que los algoritmos utilizados para evaluar también incorporan supuestos epistemológicos y criterios de valor que no siempre permanecen visibles para docentes y estudiantes. O'Neil (2016) y Eubanks (2018), han demostrado que los sistemas algorítmicos no operan desde una neutralidad absoluta, sino que reproducen las prioridades, sesgos y limitaciones presentes en los datos con los cuales fueron diseñados. En educación,

ello implica que determinadas formas de escribir, argumentar, resolver problemas o demostrar aprendizajes pueden ser privilegiadas sobre otras, favoreciendo modelos relativamente homogéneos de desempeño académico. La consecuencia no consiste únicamente en una posible pérdida de precisión evaluativa, sino también en una disminución de las oportunidades para reconocer la diversidad de trayectorias, estilos cognitivos e identidades presentes en las aulas. En este sentido, la automatización de la evaluación redefine profundamente el modo en que la escuela comprende a quienes aprenden. Cuando el estudiante comienza a ser interpretado principalmente a través de indicadores, perfiles predictivos y métricas de rendimiento, el reconocimiento del otro como sujeto singular se debilita progresivamente, confirmando la tesis de que la creciente mediación de la inteligencia artificial puede reducir las oportunidades para construir relaciones pedagógicas basadas en la alteridad y el reconocimiento mutuo.

La personalización algorítmica del aprendizaje: Entre la adaptación tecnológica y la pérdida de la experiencia compartida

Uno de los principales argumentos utilizados para promover la incorporación de la inteligencia artificial en educación consiste en su capacidad para personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de los modelos tradicionales, donde un mismo recurso educativo es utilizado por todo el grupo, los sistemas inteligentes prometen adaptar automáticamente contenidos, actividades, niveles de dificultad y ritmos de trabajo según las características individuales de cada estudiante. En este escenario, la personalización aparece como una estrategia capaz de mejorar los aprendizajes, aumentar la motivación y responder a la diversidad presente en las aulas (Luckin et al., 2016; Holmes et al., 2019). No obstante, esta promesa tecnológica también plantea una interrogante fundamental: ¿Es posible fortalecer la educación cuando la experiencia compartida entre sujetos comienza a ser sustituida por trayectorias de aprendizaje crecientemente individualizadas y gestionadas por algoritmos? Esta pregunta resulta especialmente relevante si se considera que la educación persigue el desarrollo cognitivo

y, a su vez, la construcción de vínculos sociales, el reconocimiento de la diferencia y la formación para la vida democrática.

En diversos sistemas educativos, la personalización algorítmica ya constituye una realidad consolidada. En Corea del Sur, el Ministerio de Educación ha impulsado el desarrollo de libros de texto digitales basados en inteligencia artificial capaces de adaptar contenidos al progreso de cada estudiante. De manera similar, China ha incorporado plataformas que analizan permanentemente el rendimiento académico para recomendar actividades específicas y reorganizar las trayectorias de aprendizaje mediante sistemas predictivos. En Estados Unidos, empresas especializadas en tecnologías educativas ofrecen plataformas adaptativas que modifican automáticamente ejercicios y evaluaciones de acuerdo con el desempeño individual, mientras que varios países de América Latina comienzan a experimentar con sistemas de analítica del aprendizaje y asistentes conversacionales orientados a apoyar procesos educativos híbridos (Williamson, 2021; UNESCO, 2023; Radtke y Meireles, 2025). Estos ejemplos evidencian que la inteligencia artificial ya no se limita a proporcionar recursos complementarios, sino que participa activamente en la organización de las experiencias educativas, influyendo en las decisiones sobre qué aprender, cuándo hacerlo y de qué manera avanzar dentro del currículo.

No obstante, la lógica que sustenta estos sistemas descansa sobre una concepción específica del aprendizaje: la posibilidad de anticipar las necesidades de cada estudiante mediante el análisis de grandes volúmenes de datos. Los algoritmos identifican regularidades, estiman probabilidades de éxito, detectan dificultades y generan recomendaciones personalizadas con el propósito de optimizar el rendimiento académico. Si bien este procedimiento incrementa la capacidad de adaptación tecnológica, también transforma profundamente la comprensión del sujeto educativo. Como argumenta Williamson (2021), la inteligencia artificial construye representaciones digitales de los estudiantes a partir de indicadores de comportamiento, tiempos de respuesta, patrones de navegación y resultados académicos, configurando lo que denomina una nueva forma de gobernanza basada en datos. Así, el estudiante comienza a ser comprendido principalmente mediante perfiles algorít-

micos que simplifican la complejidad de su identidad y condicionan las oportunidades de aprendizaje futuras. La singularidad de la persona queda parcialmente sustituida por modelos predictivos cuya finalidad consiste en anticipar comportamientos antes que comprender experiencias.

Esta transformación adquiere una dimensión ética aún más profunda cuando se analiza desde la perspectiva de la alteridad. Levinas (1993), sostiene que el otro nunca puede ser reducido a categorías previamente establecidas, precisamente porque su existencia desborda cualquier intento de clasificación. Del mismo modo, Biesta (2020), afirma que uno de los propósitos fundamentales de la educación consiste en abrir espacios donde cada persona pueda aparecer como un sujeto único e irrepetible, capaz de sorprender, cuestionar y transformar a quienes interactúan con ella. Pese a lo anterior, la personalización algorítmica opera siguiendo una lógica inversa: para adaptar la enseñanza necesita clasificar, segmentar y predecir. En este sentido, el estudiante deja de ser reconocido desde la incertidumbre propia del encuentro humano para convertirse en un perfil susceptible de optimización permanente. Como advierten Han (2014) y Zuboff (2019), las sociedades digitales tienden a transformar la experiencia humana en información cuantificable, fortaleciendo formas de gestión donde la previsibilidad adquiere mayor valor que la apertura hacia la diferencia. Bajo esta racionalidad, la alteridad deja de representar una oportunidad educativa para convertirse en una variable que debe ser administrada mediante tecnologías inteligentes.

En consecuencia, la personalización algorítmica constituye una de las expresiones más visibles de las tensiones que actualmente enfrenta la educación. Aunque estas tecnologías pueden contribuir significativamente a diversificar recursos, favorecer la inclusión y ofrecer apoyos más oportunos para estudiantes con necesidades específicas, también pueden debilitar la dimensión comunitaria del aprendizaje cuando cada trayectoria educativa queda crecientemente aislada dentro de recorridos individualizados diseñados por algoritmos. La educación democrática requiere experiencias compartidas donde el diálogo, el desacuerdo, la cooperación y el reconocimiento de perspectivas dife-

rentes permitan construir ciudadanía y comprender la pluralidad humana. Bajo esta premisa, cuando la inteligencia artificial organiza la enseñanza privilegiando exclusivamente la adaptación individual y la optimización del rendimiento, disminuyen las oportunidades para que docentes y estudiantes construyan conjuntamente significados a partir del encuentro con quienes piensan, sienten y viven de manera distinta. Por ello, el reto no consiste en rechazar la personalización tecnológica, sino en impedir que esta sustituya la dimensión intersubjetiva que hace posible la alteridad.

Conclusión

La incorporación de la inteligencia artificial en los sistemas educativos representa una de las transformaciones más profundas que ha experimentado la educación durante las últimas décadas. Su capacidad para automatizar procesos, personalizar experiencias de aprendizaje y ampliar el acceso al conocimiento ha favorecido la aparición de nuevas oportunidades pedagógicas que difícilmente pueden ser ignoradas. Sin embargo, el análisis desarrollado en este ensayo demuestra que estas innovaciones modifican la naturaleza de la relación educativa. Cuando la interacción entre docentes y estudiantes comienza a depender cada vez más de sistemas inteligentes, resulta necesario preguntarse no solo qué aprendizajes se fortalecen, sino también qué dimensiones humanas pueden verse progresivamente debilitadas.

A lo largo del ensayo se ha sostenido que la educación posee una naturaleza esencialmente relacional que trasciende la transmisión de información y la adquisición de competencias. Desde las perspectivas de Levinas, Buber, Freire, Noddings y Biesta, educar implica reconocer al otro como un sujeto irreductible a cualquier clasificación técnica, estableciendo vínculos fundamentados en la responsabilidad ética, el diálogo y la hospitalidad. En este contexto, la inteligencia artificial no constituye simplemente una herramienta neutral, pues reorganiza las formas de interacción dentro de la escuela mediante procesos de automatización, clasificación y personalización sustentados en datos. Si bien estas tecnologías pueden optimizar determinadas tareas pedagógicas, también favorecen una comprensión crecientemente instru-

mental del estudiante, donde el reconocimiento interpersonal corre el riesgo de ser reemplazado por perfiles algorítmicos y métricas de desempeño.

Asimismo, el análisis de la relación docente-estudiante, de la evaluación automatizada y de la personalización algorítmica permitió constatar que la inteligencia artificial introduce una racionalidad centrada en la predicción, la eficiencia y la optimización de resultados. Esta lógica resulta especialmente problemática cuando se proyecta sobre procesos cuya finalidad principal consiste en formar personas capaces de convivir con la diferencia, comprender perspectivas diversas y construir relaciones basadas en el reconocimiento mutuo. La alteridad supone aceptar aquello que no puede ser anticipado ni completamente explicado mediante modelos estadísticos. Por este motivo, reducir la complejidad de la experiencia educativa a información procesable implica limitar uno de los rasgos más valiosos de la formación humana: la posibilidad de transformarse a través del encuentro con quienes son distintos.

No obstante, reconocer estos riesgos no significa sostener una posición tecnófoba ni rechazar la incorporación de la inteligencia artificial en educación. La evidencia disponible muestra que estas tecnologías pueden favorecer la inclusión, apoyar procesos de aprendizaje personalizados, ampliar el acceso a recursos educativos y fortalecer el trabajo docente cuando son utilizadas como herramientas complementarias y no como sustitutos de la relación pedagógica. El verdadero desafío consiste en desarrollar modelos de integración tecnológica donde la inteligencia artificial permanezca subordinada a principios éticos y pedagógicos claramente definidos. Ello exige fortalecer la formación docente en alfabetización digital crítica, promover marcos regulatorios que resguarden los derechos de estudiantes y profesores, garantizar transparencia en los sistemas algorítmicos y situar permanentemente la dignidad humana como criterio orientador del desarrollo tecnológico. La innovación educativa solo será legítima cuando contribuya a ampliar las posibilidades del encuentro humano y no cuando termine reemplazándolo.

Finalmente, este ensayo abre diversas líneas para futuras investigaciones. Resulta pertinente desarrollar estudios empíricos que analicen cómo la utilización cotidiana de inteligencia artificial modifica las relaciones entre docentes y estudiantes en distintos niveles educativos y contextos socioculturales. Asimismo, será necesario explorar las percepciones que poseen profesores y estudiantes sobre el reconocimiento interpersonal en entornos mediados por sistemas inteligentes, así como examinar las implicancias éticas de la personalización algorítmica para la inclusión, la justicia educativa y la formación ciudadana. Del mismo modo, futuras investigaciones podrían comparar las políticas públicas sobre inteligencia artificial educativa implementadas en distintos países, identificando aquellas experiencias que logran equilibrar innovación tecnológica y humanización de la enseñanza.

Referencias

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, *8*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Biesta, G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction.* Bloomsbury Academic.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice*, *5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Buber, M. (2002). *Yo y tú*. Caparrós Editores.

Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor.* St. Martin's Press.

Fernández, C. G. (2024). La inteligencia artificial desde la educabilidad. *Digital Education Review,* (45), 1-2.

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

Han, B. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

Levinas, E. (1993). *Entre nosotros: Ensayos para pensar en otro.* Pre-Textos.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson.

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral educatio*n. University of California Press.

OCDE. (2021). *Digital education outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots.* OECD Publishing.

O'Neil, C. (2016). *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. Crown.

Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., & Khalil, H. (2020). *Chapter 11: Scoping reviews.* In E. Aromataris & Z. Munn (Eds.), JBI Reviewer's Manual (pp. 407-452). JBI. https://doi.org/10.46658/JBIMES-20-12

Radtke, I., y Meireles, L. (2025). Plataformización educativa con IA Generativa: Impactos en la autonomía docente. *Alteridad. Revista de Educación*, *20*(2), 178-189.

Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education.* Polity Press.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research.* UNESCO.

Villalobos, J. (2024). Marco teórico de realidad aumentada, realidad virtual e inteligencia artificial: Usos en educación y otras actividades. *Emerging Trends in Education, 6*(12), 1-17. https://doi.org/10.19136/etie.a6n12.5695

Williamson, B. (2021). Education technology seizes a pandemic opening. *Current History, 120*(822), 15-20. https://doi.org/10.1525/curh.2021.120.822.15

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power.* PublicAffairs.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5729-3404
halvarez@ucsc.cl
humalvarezsep@gmail.com
Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas en Wos, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0002-1791-2212
cbenoit@ucsc.cl
claudbenoit@gmail.com
Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Artificial Intelligence, Alterity, and the Pedagogical Relationship: A Critical Reflection

Abstract

This chapter examines the pedagogical implications of incorporating artificial intelligence into educational processes, critically addressing its impact on the recognition of the "other" as the foundation of the pedagogical relationship. The analysis is organized around three main dimensions: the transformation of the teacher-student relationship through intelligent systems, the automation of feedback and assessment, and the algorithmic personalization of learning and its effects on otherness. Methodologically, the study is grounded in a scoping review of specialized literature, conducted using a qualitative-interpretative approach and a narrative-topical design situated within a humanistic paradigm. It argues that artificial intelligence redefines educational relationships by prioritizing data classification, prediction, and optimization over interpersonal encounters. In conclusion, its integration presents an ethical and educational challenge that necessitates placing human dignity, otherness, and mutual recognition at the core of all technological innovation.

Keywords: Artificial intelligence; Alterity; Recognition; Education; Pedagogical relationship.

Inteligência artificial, alteridade e relação pedagógica: Uma reflexão crítica

Resumo

O presente capítulo examina as implicações pedagógicas da incorporação da inteligência artificial nos processos educativos, problematizando seu impacto sobre o reconhecimento do outro como fundamento da relação pedagógica. A análise organiza-se em três dimensões principais: a transformação da relação docente-estudante mediante sistemas inteligentes, a automatização do feedback e da avaliação, e a personalização algorítmica da aprendizagem e seus efeitos sobre a alteridade. Metodologicamente, sustenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, com um delineamento narrativo de tópico inscrito em um paradigma humanista. Sustenta-se que a inteligência artificial redefine as relações educativas ao privilegiar a classificação, a predição e a otimização de dados sobre o encontro interpessoal. Em conclusão, sua integração representa um desafio ético e educativo que exige situar a dignidade humana, a alteridade e o reconhecimento mútuo como princípios orientadores de toda inovação tecnológica.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Alteridade; Reconhecimento; Educação; Relação pedagógica.

Capítulo 2

El derecho a la opacidad y la resistencia a la uniformización lingüística

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). El derecho a la opacidad y la resistencia a la uniformización lingüística. En R. Simbaña Q, (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 48-64). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1011



El derecho a la opacidad y la resistencia a la uniformización lingüística

Resumen

En un panorama planetario donde lo global tiende a confundirse con lo uniforme, este capítulo examina la resistencia de las lenguas minorizadas frente a la uniformización lingüística y reivindica el derecho a la opacidad teorizado por Édouard Glissant opuesto a la "sociedad de la transparencia" descrita por Byung-Chul Han. El capítulo parte de la presión asimilacionista del inglés sobre las demás lenguas y de la jerarquía planetaria de Calvet para situar la tensión entre hegemonía y subalternidad, y la enriquece con las voces de Adichie, Spivak, Escobar y Venuti. Su eje interpretativo es el poema "Trikuarena" de Bernardo Atxaga: el erizo, cuya armadura milenaria —sus veintisiete palabras— le permitió sobrevivir a entornos hostiles, pero no lo preparó para la transparencia cegadora de la "intemperie global". El capítulo traza así un paralelo entre el euskara y el mapuzugun: lenguas no indoeuropeas, resistentes a los imperios, disminuidas a fines del siglo XIX —por la industrialización y por las campañas genocidas contra la Nación Mapuche— y protagonistas hoy de procesos inéditos de revitalización. Sobre esa base, su propósito es esclarecer la situación actual de la lengua y de la literatura —fundamentalmente de la poesía— en mapuzugun, la actitud de la crítica y en qué medida esta ha contribuido o podría contribuir de forma más decisiva a su supervivencia.

Palabras clave: Lenguas minorizadas; uniformización lingüística; derecho a la opacidad; euskara; mapuzugun.

Introducción

En un panorama planetario donde lo global parece equivaler a lo uniforme, Michael Cronin ha defendido la necesidad de contrarrestar la predominancia avasalladora de la lengua inglesa, y ha destacado la trayectoria de resistencia de las lenguas minoritarias como pertinente y hasta necesaria para lenguas de historia imperial que se ven hoy en situación disminuida en distintos ámbitos frente a la lengua global:

> *Major languages have much to learn from minority languages. As vocabulary, syntax and cultural memory come under pressure from English, dominant languages are simply experiencing what minority languages have been experiencing for many centuries, and it would be instructive for theformer to study the responses of the latter to assimilationist translation pressures*[1]. (Cronin, 1998, p. 151)

Es cierto que esta tendencia a la uniformidad no está exenta de tensiones y resistencias. Calvet (2004), ha propuesto una clasificación de las lenguas del mundo en la que se distinguen, además de la lengua hipercentral, una decena de lenguas supercentrales (habladas por más de 100 millones de habitantes, entre ellas, por supuesto, el castellano, el francés y el portugués), seguidas por lenguas centrales y otras denominadas ya periféricas. La aspiración de las lenguas supercentrales, prosigue Calvet, centrándose en la coordinación de español, portugués y francés, no es otra que resistir coordinadamente a la predominancia del inglés, con lo que sus acciones vendrían a ser una especie de conferencia de Yalta lingüística en la que los pequeños siguen sin tener voz ni voto, de modo que a la diversidad horizontal que pretenden los grandes debería aún oponérsele una diversidad vertical que incluya también a las lenguas más pequeñas y amenazadas. Esta tensión entre hegemonía y subalternidad, entre poder avasallador y resistencia, es

1 Las lenguas principales tienen mucho que aprender de las minoritarias. Cuando vocabulario, la sintaxis y la memoria cultural se ven presionadas por el inglés, las lenguas dominantes están experimentando simplemente lo que las lenguas minoritarias han venido experimentando durante muchos siglos, y sería instructivo para aquellas estudiar las respuestas de las últimas frente a las presiones de la traducción asimilacionista.

sin duda una clave para comprender las relaciones entre las lenguas del mundo. Y la indiscutida posición del inglés como vehículo de intercambio global lo mantiene firmemente como una herramienta fenomenal para el flujo incesante de las grandes rutas planetarias.

Ya Rubén Darío, alarmado, se preguntaba a principios del siglo XX,"¿-tantos millones de hombres hablaremos inglés?", (1905). Este engranaje inflexible va de la mano de la propagación de lo idéntico, no tan distinta a lo que ya en 1930 Ortega y Gasset vio como la expansión de un modelo único que repetía al mismo molde de hombre sin profundidad ni matices por toda Europa:

> Triunfa hoy sobre toda el área continental una forma de homogeneidad que amenaza consumir por completo aquel tesoro. Dondequiera ha surgido el hombre-masa (...), un tipo de hombre hecho de prisa, montado nada más que sobre unas cuantas y pobres abstracciones y que, por lo mismo, es idéntico de un cabo de Europa al otro. A él se debe el triste aspecto de asfixiante monotonía que va tomando la vida en todo el continente. Este hombre-masa es el hombre previamente vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado (...) Más que un hombre, es sólo un caparazón de hombre constituido por meros *idola fori*; carece de un 'dentro', de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar. (Ortega y Gasset, [1930] 1983, p. 17)

Parece que se tratara de los mismos hombres grises mecánicos de los que habla Michael Ende en *Momo,* esclavos del cronómetro de la productividad, y cuya indiferenciación es también una de sus características fundamentales, "*Diese grauen Herren können ja nur ihrem finsteren Geschäft nachgehen, wenn sie unerkannt sind*." "Estos hombres grises sólo pueden hacer su oscuro negocio si nadie los reconoce" (Ende, 1973), insertos en una sociedad de la transparencia –*Transparenzgesellshaft*– que requiere de un lenguaje desambiguado, utilitario, donde todo quede expuesto, "sujeto a tenderse como objeto" (Vallejo, 2007, p. 60), explícito, cuantificable, y para el que la lengua única es el mejor aliado:

"El lenguaje transparente es una lengua formal, puramente maquinal, operacional, que carece de toda ambivalencia." (Han, 2013, p. 13).

Esta corriente homogeneizadora se parece a la Nada extendiéndose por Fantasía (Ende, 1979)-la misma nada deshumanizadora que Gómez Muller (2016), ve como ontología negativa del capitalismo- a la expansión de los no lugares (Augé, 1992) que el propio Cronin aplica a los futuros urbanos, donde sólo la traducción puede librarnos del colapso de la "civilidad poliglósica" (Cronin, 2003, p. 100).

Otro aporte significativo en la contienda entre lo uno y lo diverso es el que ha realizado la escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009), enfocada contra el reduccionismo, contra las versiones unívocas, los relatos incuestionados, que no permiten escuchar los matices, la riqueza de las diferencias. De su discurso se desprende la necesidad de escuchar al otro, que finalmente solo puede ser dibujado por su propia voz; viene así a complementar la pregunta de Gayatri Spivak (1985), sobre si el subalterno puede hablar, aunque debemos entenderla más bien en el sentido de si puede ser escuchado. Estos principios son quizá especialmente aplicables a los discursos en lenguas pequeñas, distantes y a veces ininteligibles para los hablantes de otras lenguas de mayor rango en contacto con ellos (por ello Cronin aboga por la traducción como herramienta de reconocimiento).

Siguiendo los parámetros que marca el mercado, la visión panorámica de la globalidad, podría parecer que la lucha por la supervivencia de un idioma pequeño es insignificante, banal, que es una batalla invisible, la consecuencia necesaria, inevitable, del avance de la rueda del progreso. Muchos son los que siguen la corriente de la necropolítica, llamando, por ejemplo, a evangelizar a los pueblos no contactados de la Amazonía, sin ver que una lengua, por minúscula que sea, puede contener la memoria medicinal de su entorno, algo valiosísimo para la humanidad entera, que no puede entenderse separada de todas las vidas –*ixofillmogen* en mapuzugun– sino en relación con ellas. La metáfora ecológica ha sido recurrentemente aplicada a las lenguas; no es casual; ya Glissant comenta cómo las lenguas están impregnadas en el paisaje, seres vivos, fluctuantes, alimentados también de su entorno:

> Cuando contemplamos un paisaje africano, aunque no conozcamos la lengua bantú, por ejemplo, hay una parte de esta lengua que, a través del paisaje que vemos, nos sorprende y nos interpela, aun cuando en la vida hayamos oído hablar una palabra de bantú. (Glissant, 2002, p. 113)

Si la lengua global, entendida en su dimensión de mecanismo despersonalizador facilitador del flujo de capitales, de las transacciones impersonales y automáticas, una lengua en lo posible reducible a lo numérico y hasta binario, que diga solamente blanco y negro, sí y no, reduciendo la comunicación a semáforos que se abren y se cierran, ha acabado convirtiéndose en herramienta facilitadora de la destrucción del planeta, quizá la diversidad lingüística, las lenguas ligadas aún a un territorio, conectadas con el entorno, pueden también devolvernos a otro tipo de relación con la naturaleza y, por qué no, a ser significativas para salvar el planeta.

La lengua inglesa, no obstante, con ser la lengua global, también es rica en diversidad y variantes, y convive, en su propia cuna, con poblados gálicos -gaélicos- que se resisten, a duras penas, todo hay que decirlo, a ser inundados por la gran marea, de modo que también en ella son perceptibles las tensiones entre lo local y lo global, entre los lugares y los no lugares, entre las lenguas que tienen aún un componente identitario y la aparente o supuesta neutralidadde lo que a veces ha dado en denominarse universal; la estandarización, la simplificación mecánica sería una desnaturalización empobrecedora, inadmisible:

> *Ce que le sabir anglo-américain menace d'abord, c'est les surprises, les sautes, la vie organique et énergique, les faiblesses précieuses et les retirements secrets de la langue anglaise et américaine et canadienne et australienne, etc. La simplification, qui facilite les échanges, les dénature aussitôt*[2]. (Glissant, 1997, p. 27)

---

2 ***[Lo que la amalgama anglo-americana amenaza, antes que nada, son las sorpresas, los saltos, la vida orgánica y enérgica, las debilidades preciosas y los retiros secretos de la lengua inglesa y estadounidense, y canadiense y australiana, etc. La simplificación que facilita los intercambios también los desnaturaliza]***

A este respecto, podríamos oponer a la noción de universalidad la de pluriverso, "un mundo donde quepan muchos mundos", la famosa expresión zapatista tan cara a Escobar (2014, p. 100), entre otros. Y dejamos explayarse a Glissant para que nos hable del *tout-monde* y de las lenguas que se habitan unas a otras, algo no tan distante de lo que Grutman (2006, p. 14), ha dado en llamar heterolingüismo[3]:

> Si algún día esa estandarización se produjera en el mundo, no serían sólo el francés o el italiano o el créole los que estarían amenazados, sino primeramente el inglés; porque la lengua inglesa se verá despojada de sus oscuridades, sus flaquezas, sus éxitos, sus estímulos, sus energías, sus retrocesos y sus variedades, perdería su carácter de lengua del campesino, del escritor, del estibador, etc. Todo eso desaparecería, la lengua perecería y se vería abocada a convertirse en una suerte de código internacional, en un esperanto. Si la lengua inglesa fuera la mía, me causaría una enorme inquietud la universalización y la estandarización del anglonorteamericano. (Glissant, 2002, pp. 43-44)

Frente a la transparencia que analiza Bjung-Chul Han, de la que resulta el infierno de lo igual (la sociedad de la transparencia requiere también una lengua transparente (HAN, 2013, p. 12), formal, maquinal, operacional, sin ambivalencia, sin escollos, basada no en la narración sino en la acumulación, al modo memorístico funesto -si se permite el juego de palabras- del borgiano Funes el memorioso), Edouard Glissant opone el derecho a la opacidad, una resistencia a la homogeneización, una diferencia que no es asimilable por la rueda de lo idéntico: "*le droit d'opposer à la transparence des modèles l'opacité ouverte des existences non reductibles*"[4] (Glissant, 1997, p. 25). La exigencia de transparencia, nos

3 Grutman definió así el heterolingüismo: "la presencedans un texted'idiomesetrangers, sousquelque forme que ce soit, aussi bien que de varietes (sociales, regionales ouchronologiques) de la langueprincipale". [la presencia en un texto de idiomas extranjeros, en la forma que sea, y también en las variedades (sociales, regionales o cronológicas) de la lengua principal (Grutman 1997, p 37).

4 [el derecho de oponer a la transparencia de los modelos la opacidad abierta de las existencias no reductibles]

dice el pensador surcoreano, recordando a Humboldt, es en todo caso inalcanzable, pues nadie es transparente, ni siquiera para sí mismo; y sin embargo, las herramientas de la banalización y difusión voluntaria de lo cotidiano están a diario disponibles en las redes sociales, de modo que la vigilancia de los panópticos antipáticos de Bentham y Foucault, el gran ojo de Sauron que todo lo ve, hoy en día muestran un rostro mucho más amigable a través de Facebook, Instagram, Twitter y muchas otras plataformas que nos exponen y reducen a pixeles y a datos operacionales.

Dentro de los estudios de traducción, hacia donde que nos van encaminando estas reflexiones, la transparencia también ha sido criticada por Lawrence Venuti en su clásico *Translator's Invisibility*. La transparencia y la fluidez serían las características más valoradas en las traducciones al inglés que considera -fijándose en las reseñas de algunos textos significativos- de modo que el encubrimiento de la diferencia supondría el mayor logro del traductor, su adaptación perfecta a otra lengua al punto de suplantar el original, que no debería dejar ninguna marca, ningún rastro:

> *An illusionism produced by fluent translating, the translator's invisibility at once enacts and masks an insidious domestication of foreign texts, rewriting them in the transparent discourse that prevails in English and that selects precisely those foreign texts amenable to fluent translating*[5]. (Venuti, 1995, p. 17)

Esta transparencia que se busca en las traducciones sería una expresión más de la exigencia de transparencia en otros ámbitos: "*The dominance of transparency in English-language translation reflects comparable trends in other cultural forms*"[6] (Venuti, 1995, p. 5).

Algo no tan distinto del derecho a la opacidad que reclama Glissant,

5 *." [Ilusionismo producido por la traducción fluída, la invisibilidad del traductor lleva a cabo y enmascara una domesticación insidiosa de lso textos extranjeros, reescribiéndolos en el discurso transparente que prevalece en inglés y que selecciona precisamente los textos más propicios para una traducción fluída]*

6 *[La dominación de la transparencia en la traducción en lengua inglesa refleja tendencias similares en otras formas culturales]*

el derecho al espacio propio, derecho a la diferencia, derecho a ser, al fin, opuesto a ese reclamo de transparencia universal que estudia eficazmente Han, y que también denuncia Glissant (1997, p. 122) "*une transparence faussement universelle*"[7],es presentado también lúcida y dramáticamente por Bernardo Atxaga en su poema "*Trikuarena*" (El erizo):

TRIKUARENA

Esnatu da trikua habi hosto lehorrez egindakoan,

eta dakizkien hitz guztiak ekartzen ditu gogora;

gutxigorabehera, aditzak barne, hogeitazazpi hitz.

Eta gero pentsatzen du: Amaitu da negua,

Ni trikua naiz, Bi sapelaitz gora dabiltza hegaletan;

Marraskilo, Zizare, Zomorro, Armiarma, Igel,

Zein putzu edo zulotan ezkutatzen zarete?

Hor dago erreka, Hau da nire erresuma, Goseak nago.

Eta berriro dio: Hau da nireerresuma, Goseaknago,

Marraskilo, Zizare, Zomorro, Armiarma, Igel,

Zein putzu edo zulotan ezkutatzen zarete?

Ordeabertangelditzen da bera ere hosto lehor balitz,

arteanez baita eguerdia baino, lege zaharbatek

galerazi egiten baitizkio eguzkia, zerua eta sapelaitzak.

Baina gaua dator, joan dira sapelaitzak, eta trikuak,

Marraskilo, Zizare, Zomorro, Armiarma, Igel,

Erreka utzi eta mendiaren pendizari ekiten dio,

7 *[una transparencia falsamente universal]*

Bere arantzetan seguru nola egon baitzitekeen

Gerlari bat bere eskutuaz, Espartan edo Corinton;

Eta bapatean, zeharkatu egiten du

belardiaren eta kamio berriaren arteko muga,

Zure eta nire denboran sartzen da pauso bakar batez;

Eta nola bere hiztegi unibertsala ez den

Azkeneko zazpi mila urteeotan berritu,

Ez ditu ezagutzen gure automobilaren argiak,

ez da ohartzen bere heriotzaren hurbiltasunaz ere. (Atxaga, 1996)

La mera lectura del poema original nos puede dar una idea de la distancia lingüística que lo separa del castellano, de su diferencia. Ininteligibilidad emparentada con la opacidad que Glissant confiesa que encontraba en los términos de las narraciones en *créole*escuchadas en su infancia, en las que algunos términos incomprensibles despertaban no sólo su fascinación, sino que son también, nos dice, la fuente probable de sus teorías al respecto. Y, sin embargo, aunque no siempre fácilmente perceptibles, ahí están también los préstamos latinos que la lengua vasca ha acogido con naturalidad: *putzu* (pozo); *seguru* (seguro); *gerlari* (guerrero); *denbora* (tempora, tiempo); *pauso* (paso); *mila* (mil), *unibertsal(a), automobil(a).*

El erizo

El erizo despierta al fin en su nido de hojas secas,

y acuden a su memoria todas las palabras de su lengua,

que, contando los verbos, son poco más o menos veintisiete.

Luego piensa: El invierno ha terminado,

Soy un erizo, Dos águilas vuelan sobre mí;

Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,

¿En qué parte de la montaña os escondéis?

Ahí está el río, Es mi territorio, Tengo hambre.

Y vuelve a pensar: Es mi territorio, Tengo hambre,

Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto

¿En qué parte de la montaña os escondéis?

Sin embargo, permanece quieto, como una hoja seca más,

porque aún es mediodía, y una antigua ley

le prohíbe las águilas, el sol y los cielos azules.

Pero anochece, desaparecen lás águilas, y el erizo,

Rana, Caracol, Araña, Gusano, Insecto,

Desecha el río y sube por la falda de la montaña,

Tan seguro de sus púas como pudo estarlo

un guerrero de su escudo, en Esparta o en Corinto;

Y de pronto atraviesa el límite, la línea

que separa la tierra y la hierba de la nueva carretera,

de un solo paso entra en tu tiempo y el mío;

y como su diccionario universal

no ha sido corregido ni aumentado

en estos últimos siete mil años,

no reconoce las luces de nuestro automóvil,

y ni siquiera se da cuenta de que va a morir.

"Las luces de nuestro automóvil" pueden muy bien estar representando ese mismo deslumbramiento de la transparencia universal de las lenguas globales. Todas las lenguas, nos dice Glissant (2002, p. 14), cohabitan, se habitan unas a otras, y es bueno que así sea; el Caribe, que fue en algún momento identificado como el Mar del Perú por más que Perú estuviera distante, fue por un lapso de tiempo un mar administrado por el Imperio Español, hasta que se fueron infiltrando en él otras potencias europeas y los distintos *créoles* surgieran con sus particularismos y su especificidad; Glissant, describiendo este proceso, se muestra tan en contra de los partidarios del uso exclusivo del *créole* (de un determinado *créole*, sea cual sea) como de quienes pretenden remitir todo a una sola transparencia –la de una lengua hegemónica, imperial en su día, y pretendidamente suficiente. El caos del todo-mundo, como él lo denomina, se enriquece con la profusión de otredades, con las opacidades que hacen posible convivir con el otro sin suplantarlo.

El erizo, su armadura, forjada durante miles de años, que le sirvió para enfrentarse con un entorno hostil y sobrevivir, representa cabalmente a lenguas como el mapuzugun o el euskara, que salieron victoriosas de circunstancias desfavorables, pero que no están preparadas para la transparencia cegadora de la intemperie global, representada por esa nueva carretera, por esas ruedas con las que es impensable cualquier negociación.

Pero, nos dice Atxaga en otro texto, en el siglo XX el erizo despertó. Voy a dejar que él mismo dé cuenta de la historia de la lengua y la literatura vasca –entendiendo por vasca la que se expresa en euskara:

> Escribo en una lengua extraña. Sus verbos, la estructura de sus oraciones de relativo, las palabras con que designa las cosas antiguas –los ríos, las plantas, los pájaros– no tienen hermanas en ningún otro lugar de la Tierra. Casa se dice etxe; abeja erle; muerte heriotz. El sol de los largos inviernos, eguzki o eki; el sol de las suaves y lluviosas primaveras, también eguzki o eki, como es natural. Es una lengua extraña, pero no tanto. Nacida, dicen, en la época de los megalitos sobrevivió, lengua terca, retirándose, ocultándose como un erizo en este lugar que aho-

> ra, gracias precisamente a ella, muchos llamamos País Vasco o Euskal Herria. Sin embargo, su aislamiento no fue absoluto: gato es katu; pipa es pipa; lógica es logika. Como concluiría el príncipe de los detectives, el erizo, querido Watson, salió de su madriguera y visitó muchos lugares, y sobre todo Roma. Lengua de una nación diminuta, lengua de un país que no se ve en el mapa, nunca pisó los jardines de la Corte ni el mármol de los edificios de gobierno; no produjo, en cuatro siglos, más de un centenar de libros: El sueño fue largo, la biblioteca breve. Pero en el siglo veinte, el erizo despertó. (Atxaga, 1996, pp. 17-18)

Hemos de decir, como recuerda Manterola (2012, pp. 11-12), que las condiciones de la lengua vasca no son las mismas en todos los territorios. Cuando hablamos de lenguas en contacto puede parecer, en principio, que las condiciones para ambas lenguas son similares, pero en el caso de las lenguas minorizadas esto no suele ser así. La lengua vasca, que sobrevivió –milagrosamente, podría decir alguien- al poderoso Imperio Romano –como el bretón de Astérix (*), vio su vida seriamente amenazada por las herramientas forjadas por sus herederos lingüísticos (el francés y el castellano), de modo similar a cómo el pueblo mapuche –y su lengua- habían resistido el empuje primero del Imperio Inca y después del Imperio Español o Winka (we inka, nuevo inka), para ver drásticamente reducido su poderío lingüístico y territorial tras la campaña militar chilena que despojó el país mapuche bajo el infamante nombre de "Pacificación de la Araucanía". El declive que muchos pensaron agónico, inevitable y definitivo –ahí están los testimonios agoreros de Unamuno para la lengua vasca, o de Moesbach para el mapuzugun (Aguirre, 2016, pp. 45-46)– comenzó en fechas similares, a fines del s. XIX, cuando la industrialización en el País Vasco y el despojo en Wallmapu redujeron a su mínima expresión las lenguas en otro tiempo mayoritarias de ambas tierras. No deberíamos pensar, no obstante, siendo siempre las circunstancias de cada territorio particulares, que este no haya sido el destino común de gran parte de las lenguas habladas en el planeta. Es más, si aún hoy estamos hablando del mapuzugun y del euskara es porque ambas lenguas han manifestado una capacidad de resistencia fuera de lo común.

A este respecto no deja de ser alentador el pensamiento de Édouad Glissant acerca del panorama global de las lenguas:

> Allá donde pongamos los ojos, vemos agonía, catástrofe. Nos desespera ese mundo-caos. Pero esto se debe a que todavía buscamos un orden soberano que todavía querría devolver a ese mundo-totalidad a una unidad reductora. El caos es bello cuando concebimos todos sus elementos como igualmente necesarios. En el encuentro de las culturas del mundo, necesitamos la fuerza imaginativa de concebir a todas las culturas ejerciendo a un tiempo una acción de unidad y de diversidad liberadoras. Es por eso que reclamo para todos el derecho a la opacidad. Ya no es necesario "comprender" al otro, es decir, reducirle al modelo de mi propia transparencia, para vivir con este otro o construir con él. (Glissant, 2002, pp. 71-72).

El mapuzugun, el euskara, como el erizo, necesitan de un entorno propicio para poder desarrollarse; las circunstancias hoy no son las más alentadoras, pero hemos de ser conscientes de que para que el erizo despierte –como ocurrió con la lengua vasca- debemos, en lo posible, facilitar las cosas en vez de entorpecerlas; nuestro propósito será esclarecer en algún punto cuál es la situación hoy de la lengua y de la literatura –fundamentalmente de la poesía– en mapuzugun, cuál ha venido siendo la actitud de la crítica y en qué medida ha podido ser un aporte o podría serlo de forma más decisiva.

Referencias

Adichie, C. N. (2009, julio). *The danger of a single story* [Video]. TED Conferences. https://lix.li/NDjEWD

Atxaga, B. (1990). *Poemas & híbridos: Selección y versiones del propio autor, 1974-1989*. Visor.

Atxaga, B. (1996). *Nueva Etiopía*. El Europeo.

Calvet, L. J. (2004). La diversité linguistique: Enjeux pour la francophonie. *Hermes, La Revue*, 40(3), 287–293.

Cronin, M. (2003). *Translation and globalization*. Routledge.

Darío, R. (1905). *Cantos de vida y esperanza*. Tipografía de Revistas, Archivos y Bibliotecas.

Ende, M. (1973). *Momo*. Thienemann.

Ende, M. (1979). *Die unendliche Geschichte*. Thienemann.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Unaula.

Glissant, E. (1997). *Traité du tout-monde*. Gallimard.

Glissant, É. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Ediciones del Bronce.

Gómez, A. (2016). *Nihilismo y capitalismo*. Desde abajo.

Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.

Manterola, E. (2012). *Euskal literatura beste hizkuntza batzuetara itzulia* [Tesis doctora, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].

Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Orbis.

Spivak, G. C. (1985). Can the subaltern speak? En C. Nelson & L. Grossberg, (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility*. Routledge.

Javier Aguirre Ortiz
Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5996-0987
jaguirre@uct.cl
jagirreortiz@gmail.com

Nacido en Bilbao (1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y en Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022). Se desempeña como investigador para la UCT.

The Right to Opacity and Resistance to Linguistic Uniformization

Abstract

In a planetary panorama where the global tends to be confused with the uniform, this chapter examines the resistance of minoritized languages against linguistic uniformization and vindicates the right to opacity theorized by Édouard Glissant as a counterweight to the "society of transparency" described by Byung-Chul Han. The chapter starts from the assimilationist pressure of English on other languages and from Calvet's planetary hierarchy in order to situate the tension between hegemony and subalternity, and enriches it with the voices of Adichie, Spivak, Escobar, and Venuti. Its interpretive axis is Bernardo Atxaga's poem "Trikuarena": the hedgehog, whose millenary armor—its twenty-seven words—allowed it to survive hostile environments, but did not prepare it for the blinding transparency of the "global exposure." The chapter thus traces a parallel between Euskara and Mapuzugun: non-Indo-European languages, resistant to empires, diminished at the end of the 19th century—by industrialization and by the genocidal campaigns against the Mapuche Nation—and today protagonists of unprecedented revitalization processes. On that basis, its purpose is to clarify the current situation of the language and literature—fundamentally poetry—in Mapuzugun, the attitude of criticism, and the extent to which it has contributed or could contribute more decisively to its survival.

Keywords: Minoritized languages; linguistic uniformization; right to opacity; Euskara; Mapuzugun.

O direito à opacidade e a resistência à uniformização linguística

Resumo

Em um panorama planetário onde o global tende a se confundir com o uniforme, este capítulo examina a resistência das línguas minorizadas frente à uniformização linguística e reivindica o direito à opacidade teorizado por Édouard Glissant como contrapeso à "sociedade da transparência" descrita por Byung-Chul Han. O capítulo parte da pressão assimilacionista do inglês sobre as demais línguas e da hierarquia planetária de Calvet para situar a tensão entre hegemonia e subalternidade, e a enriquece com as vozes de Adichie, Spivak, Escobar e Venuti. Seu eixo interpretativo é o poema "Trikuarena", de Bernardo Atxaga: o ouriço, cuja armadura milenar —suas vinte e sete palavras— permitiu-lhe sobreviver a ambientes hostis, mas não o preparou para a transparência ofuscante da "intempérie global". O capítulo traça assim um paralelo entre o euskara e o mapuzugun: línguas não indo-europeias, resistentes aos impérios, diminuídas no final do século XIX —pela industrialização e pelas campanhas genocidas contra a Nação Mapuche— e protagonistas hoje de processos inéditos de revitalização. Sobre essa base, seu propósito é esclarecer a situação atual da língua e da literatura —fundamentalmente da poesia— em mapuzugun, a atitude da crítica e em que medida esta tem contribuído ou poderia contribuir de forma mais decisiva para sua sobrevivência.

Palavras-chave: Línguas minorizadas; uniformização linguística; direito à opacidade; euskara; mapuzugun.

Capítulo 3

La regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial: un modelo conceptual para la educación superior

Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano, Amelia Yolanda Huamani-Mallgui, Jossy Cledy Saboya-Gonzales

Estrada-Araoz, E. G., Huanca-Arohuanca, J. W., Cruz-Laricano, E. O., Huamani-Mallgui, A. Y., & Saboya-Gonzales, J. C. (2026). La regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial: un modelo conceptual para la educación superior. En R. Simbaña Q, (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 66-87). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1012



La regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial: un modelo conceptual para la educación superior

Resumen

El uso de la inteligencia artificial en la educación superior ha ampliado las posibilidades de apoyo a distintas tareas académicas y ha modificado la participación del estudiante en actividades que antes requerían una intervención intelectual directa. Este capítulo presenta el Modelo de Regulación Crítica de la Interacción Estudiante–Inteligencia Artificial (MRCI-IA), que explica cómo los estudiantes regulan su actividad intelectual al trabajar con estas herramientas. El modelo integra aportes de la alfabetización en inteligencia artificial, la autorregulación del aprendizaje y la delegación cognitiva, y comprende tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y ética. Durante una tarea, el estudiante decide qué operaciones delegar, cuáles realizar directamente y cómo evaluar, verificar o reelaborar la información generada. Delegar parte del trabajo puede ser compatible con la autonomía intelectual cuando el estudiante conserva el control sobre la comprensión, la valoración de la información y la elaboración de conclusiones. El MRCI-IA dirige la atención hacia estas decisiones y hacia el grado de participación intelectual que el estudiante mantiene durante el aprendizaje.

Palabras clave: Inteligencia artificial; Alfabetización en inteligencia artificial; Autorregulación del aprendizaje; Delegación cognitiva; Autonomía intelectual; Educación superior.

Introducción

La inteligencia artificial (IA) generativa se utiliza actualmente como apoyo para distintas actividades académicas en la educación superior. Estudios realizados con universitarios muestran su uso con fines académicos y en tareas como la escritura y la programación (Baek et al., 2024; Johnston et al., 2024). Durante una tarea académica, la IA puede asumir parte del trabajo cognitivo mediante la generación de respuestas, alternativas o soluciones. La interacción modifica así la distribución del esfuerzo cognitivo y el grado de participación directa que mantiene el estudiante durante la actividad (Hou et al., 2025; Misiejuk et al., 2026).

Utilizar IA con frecuencia o manejar sus funciones no implica necesariamente comprender sus limitaciones ni contar con criterios para valorar sus respuestas. Un estudiante puede desenvolverse con soltura frente a una herramienta y, aun así, tener dificultades para juzgar la calidad de los resultados obtenidos. La alfabetización en inteligencia artificial comprende capacidades para entender estas tecnologías, utilizarlas y evaluar críticamente sus resultados (Long & Magerko, 2020; Ng et al., 2021). También abarca criterios éticos que orientan su uso y permiten examinar sus implicaciones (Ng et al., 2021; Chiu, 2025).

Gran parte de los modelos de alfabetización identifica las competencias que debería desarrollar un usuario de IA (Chee et al., 2025; Reicho et al., 2026). Trabajos recientes han comenzado a examinar cómo estas capacidades intervienen durante la interacción con la IA, con atención a la metacognición, la autorregulación y la agencia del estudiante (Anders & Dux Speltz, 2025; Yan et al., 2025). Sin embargo, aún falta explicar con mayor precisión cómo se regula la distribución del trabajo cognitivo entre el estudiante y la IA durante una tarea académica. El estudiante debe decidir si acepta, contrasta o modifica una respuesta, qué parte del problema resuelve por cuenta propia y cuánto trabajo intelectual cede a la herramienta.

El presente capítulo se ocupa de ese proceso. La alfabetización crítica se entiende como una regulación continua de las decisiones tomadas

durante la interacción con la IA. No todas las operaciones requieren el mismo grado de participación del estudiante ni toda delegación supone una pérdida de aprendizaje. La cuestión es qué se delega, bajo qué criterios y cuánto control conserva el estudiante sobre aquello que finalmente interpreta, argumenta o incorpora como conocimiento propio.

El objetivo del presente capítulo es proponer un modelo conceptual de regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial. La propuesta toma aportes de la alfabetización en inteligencia artificial, la autorregulación del aprendizaje y los estudios sobre delegación cognitiva. Se comienza con una revisión de la evolución de la alfabetización en inteligencia artificial y de los límites de sus principales enfoques. Después se examinan los problemas cognitivos, epistemológicos, éticos y pedagógicos vinculados con una interacción poco regulada. Los últimos apartados presentan el modelo y discuten sus alcances para la educación superior.

El capítulo adopta un enfoque de síntesis conceptual. Para construir la propuesta se examinaron aportes teóricos y estudios recientes sobre alfabetización en inteligencia artificial, autorregulación del aprendizaje y delegación cognitiva, seleccionados por su relación con las decisiones que toman los estudiantes durante el uso académico de estas herramientas. El análisis se orientó a identificar conceptos complementarios, límites explicativos y relaciones útiles para comprender la distribución del trabajo intelectual entre el estudiante y la inteligencia artificial. A partir de esta integración se formuló el MRCI-IA. Por su carácter conceptual, el capítulo no pretende ofrecer una revisión sistemática ni exhaustiva de la producción científica disponible.

La alfabetización en inteligencia artificial: evolución y alcances

La alfabetización en inteligencia artificial comenzó a discutirse ante la necesidad de contar con capacidades específicas para comprender y utilizar sistemas basados en IA. El manejo técnico de una herramienta representa solo una parte de esa formación (Almatrafi et al., 2024). Comprender de manera general cómo funciona, valorar la informa-

ción que produce y reconocer las consecuencias de su uso también forman parte del concepto. Por esta razón, la alfabetización en IA reúne conocimientos, habilidades y criterios aplicables a la relación de las personas con estas tecnologías (Biagini, 2025).

Long & Magerko (2020), propusieron una de las formulaciones más influyentes de la alfabetización en inteligencia artificial al definirla como un conjunto de competencias para evaluar críticamente las tecnologías de IA, comunicarse y colaborar con ellas y utilizarlas como herramientas. Su propuesta incluyó conocimientos sobre qué es la inteligencia artificial y cómo funciona, junto con capacidades para reconocer sus fortalezas y limitaciones e interpretar críticamente la información. La alfabetización quedó así definida a partir de varias competencias y no únicamente del dominio operativo de una herramienta.

El concepto incorporó después componentes que no se limitan al conocimiento técnico de la IA. Los marcos recientes incluyen capacidades relacionadas con el pensamiento crítico y el razonamiento ético, junto con componentes técnicos, sociales y vinculados con la aplicación de estas tecnologías (Hackl et al., 2026). También se han documentado procesos metacognitivos, evaluación crítica de las respuestas y establecimiento de límites éticos durante el trabajo con IA (Yan et al., 2025). Los conocimientos técnicos forman así parte de un conjunto más amplio de capacidades relacionadas con el uso y la evaluación de estas tecnologías.

El uso frecuente de la IA no garantiza, por sí mismo, un mayor nivel de alfabetización. Incluso entre estudiantes que utilizan estas herramientas habitualmente pueden mantenerse concepciones imprecisas sobre sus capacidades y limitaciones (Rismanchian et al., 2026). Un estudiante puede recurrir a la IA para realizar distintas actividades académicas y, al mismo tiempo, no supervisar adecuadamente sus resultados o pasar por alto sus deficiencias (Wang et al., 2025). Manejar una herramienta con soltura no garantiza que el estudiante pueda juzgar adecuadamente lo que esta produce.

La literatura ha delimitado con bastante detalle las competencias asociadas con la alfabetización en IA. Las revisiones recientes identifican

componentes relacionados con el conocimiento y uso de estas tecnologías, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la ética, entre otros (Chee et al., 2025; Reicho et al., 2026). Durante una tarea académica, sin embargo, el estudiante también toma decisiones sobre las respuestas obtenidas y sobre el grado de participación que mantiene frente a la herramienta (Misiejuk et al., 2026). Examinar esas decisiones permite abordar la alfabetización desde el uso que el estudiante hace de sus capacidades mientras trabaja con IA, aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado.

Los límites de los modelos actuales de alfabetización en inteligencia artificial

Los modelos de alfabetización en inteligencia artificial describen los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para trabajar con estas tecnologías de manera crítica y responsable (Pinski & Benlian, 2024). Gracias a ellos se han identificado capacidades relacionadas con la comprensión de la inteligencia artificial, la evaluación de sus resultados, el pensamiento crítico y los criterios éticos que deben orientar su uso (Barrios & Carazas, 2025).

La caracterización anterior permite explicar con menor detalle lo que ocurre mientras el estudiante trabaja con inteligencia artificial. Conocer las competencias que debería poseer no permite saber cómo las utiliza al interpretar una respuesta, contrastar información o resolver una tarea (Kim et al., 2025; Nguyen et al., 2024). Tampoco explica cómo decide cuándo recurrir a la herramienta, cuánto de la actividad deja en sus manos o cuándo necesita intervenir directamente (Anders & Dux Speltz, 2025).

Durante una misma tarea, el estudiante puede aceptar una respuesta de la inteligencia artificial, modificarla o descartarla (Lee et al., 2026). También puede encargar a la herramienta una parte del trabajo y realizar personalmente otra (Zhu et al., 2026). La distribución del trabajo cognitivo puede cambiar a medida que avanza la actividad y según la forma en que el estudiante utiliza el apoyo de la inteligencia artificial (Liu et al., 2026). Por ello, conocer las capacidades del estudiante no

basta para explicar qué hace con ellas ni cuánto control mantiene sobre el trabajo intelectual realizado con apoyo de inteligencia artificial.

Este capítulo dirige la atención hacia ese proceso. La alfabetización aporta recursos para trabajar con inteligencia artificial, mientras que la regulación se refiere a cómo el estudiante los utiliza para decidir qué delega, qué supervisa y qué mantiene bajo su responsabilidad. Esta diferencia permite estudiar la interacción no solo a partir de las competencias disponibles, sino también de las decisiones mediante las cuales el estudiante conserva o transfiere parte del trabajo cognitivo. Sobre esta relación se formula el modelo presentado más adelante.

Implicaciones de una interacción no regulada entre estudiantes e inteligencia artificial

La inteligencia artificial permite que el estudiante traslade a la herramienta parte de actividades como buscar información, elaborar explicaciones, relacionar ideas o resolver problemas. Esta externalización puede involucrar operaciones cognitivas de distinta complejidad y modificar el grado de participación directa del estudiante en la tarea (Atchley et al., 2024). Al mismo tiempo, el uso de estas herramientas se ha relacionado con el rendimiento académico y el pensamiento de orden superior (Chen & Cheung, 2025).

Esta posibilidad puede reducir el esfuerzo mental necesario para completar determinadas actividades (Deng et al., 2025; Urban et al., 2024), aunque ello no siempre favorece el aprendizaje. Barcaui (2025), encontró, en un ensayo controlado aleatorizado, una menor retención del conocimiento a largo plazo entre quienes utilizaron ChatGPT sin restricciones durante el estudio. Asimismo, una mayor dependencia de la inteligencia artificial se ha asociado con menores niveles de pensamiento crítico (Tian & Zhang, 2025).

La información generada por inteligencia artificial también requiere valoración por parte del estudiante. Una respuesta puede resultar convincente y, aun así, contener errores o afirmaciones sin sustento. Incluso las explicaciones proporcionadas por estos sistemas pueden

aumentar la confianza del usuario sin mejorar su capacidad para diferenciar respuestas correctas de incorrectas (Steyvers et al., 2025; Kim et al., 2026). Este problema se observa en el ámbito universitario: Alimardani (2025), documentó la incorporación de información fabricada o inexacta en trabajos académicos, pese a que los estudiantes habían recibido indicaciones para verificar los resultados generados. Contrastar las respuestas, revisar las evidencias y comprobar la procedencia de la información mantiene esa valoración bajo responsabilidad del estudiante.

El uso de estas herramientas también involucra decisiones sobre autoría, transparencia y responsabilidad (Formosa et al., 2025; Qu et al., 2025). Un estudiante puede utilizarlas para explorar ideas, revisar un texto, generar contenido o desarrollar partes de un trabajo. Cada uso supone una participación diferente de la herramienta y del propio estudiante (Formosa et al., 2025). A ello se suman la declaración del apoyo recibido, el tratamiento de los datos introducidos en el sistema y la responsabilidad por la información que finalmente se presenta como parte de un trabajo académico (An et al., 2025; Qu et al., 2025).

La evaluación también necesita considerar estas formas de participación. Un texto bien elaborado, una respuesta correcta o la solución de un ejercicio ya no permiten atribuir con facilidad todo el proceso al estudiante (Kofinas et al., 2025). El resultado final informa poco sobre cuánto comprendió, qué información revisó, cómo llegó a una conclusión o qué operaciones realizó con ayuda de la inteligencia artificial (Oliveira et al., 2025; Walton et al., 2025). Conocer el proceso seguido permite valorar mejor el razonamiento desarrollado y el grado de participación que mantuvo durante el trabajo (Oliveira et al., 2025).

Regular el uso de la inteligencia artificial implica atender a las decisiones que el estudiante toma durante la interacción. Puede recurrir a la herramienta y conservar actividades de análisis, verificación y elaboración propia, o transferir parte de ellas y reducir su participación en el trabajo realizado. Estas decisiones afectan qué operaciones cognitivas conserva, cómo valora la información generada y qué responsabilidad mantiene sobre el resultado. El presente trabajo propone el Modelo de Regulación Crítica de la Interacción Estudiante–Inteligencia Artifi-

cial (MRCI-IA) para explicar cómo el estudiante decide qué delegar, qué supervisar y qué mantener bajo su control.

Modelo conceptual de regulación crítica de la interacción entre estudiantes e inteligencia artificial

El MRCI-IA busca explicar cómo los estudiantes regulan su actividad intelectual durante el uso de inteligencia artificial (Figura 1). El modelo toma como base la alfabetización en inteligencia artificial, la autorregulación del aprendizaje y la delegación cognitiva. El foco está en las decisiones del estudiante sobre qué tareas delega, cuáles supervisa y en cuáles mantiene una participación directa, así como en sus implicaciones para la construcción del conocimiento y la autonomía intelectual.

Figura 1. Modelo de Regulación Crítica de la Interacción Estudiante–Inteligencia Artificial (MRCI-IA).



Nota: elaboración propia.

La regulación crítica es el componente central del MRCI-IA y toma como referencia la teoría de la autorregulación del aprendizaje. Desde diferentes formulaciones, Zimmerman (2000, 2002) y Winne & Hadwin (1998), sitúan la planificación, el seguimiento y el control entre los procesos mediante los cuales el estudiante regula su aprendizaje. Con la integración de la inteligencia artificial, estos procesos incluyen nuevas decisiones durante la realización de una tarea. Así, el estudiante

debe decidir si acepta una respuesta, la verifica o la modifica, así como cuánto del trabajo realiza por sí mismo y cuánto delega a la herramienta. La regulación crítica permite mantener bajo su control las decisiones que determinan su grado de participación durante la interacción.

El MRCI-IA comprende tres dimensiones: cognitiva, metacognitiva y ética. La dimensión cognitiva se refiere a la valoración de la calidad, pertinencia y confiabilidad de la información generada por la inteligencia artificial (Yan et al., 2025). La dimensión metacognitiva corresponde a la supervisión del propio aprendizaje e incluye valorar cuánto se comprende, reconocer cuándo es necesario revisar el razonamiento y decidir qué parte del trabajo puede delegarse a la herramienta (Dai, 2026). La dimensión ética comprende la autoría académica, la transparencia en el uso de inteligencia artificial, los sesgos algorítmicos y la responsabilidad por las decisiones tomadas (Ganguly et al., 2025). Las tres dimensiones forman parte de la regulación propuesta por el MRCI-IA durante la interacción con inteligencia artificial.

La dimensión ética del MRCI-IA interviene en las decisiones que el estudiante toma durante el uso de inteligencia artificial. No todo lo que la herramienta puede hacer resulta aceptable en una tarea académica. Resumir un texto, proponer una estructura o corregir la redacción puede estar permitido en una actividad y restringido en otra. También puede ocurrir que una respuesta sea conceptualmente adecuada, pero genere problemas de autoría si se incorpora sin una elaboración propia (Ganguly et al., 2025). A esto se añaden cuestiones de privacidad cuando se introducen datos personales, información institucional sensible o producciones de terceros. La declaración del uso de inteligencia artificial tampoco exime al estudiante de responsabilidad sobre el trabajo presentado (Crompton et al., 2026). Debe poder explicar qué delegó, qué revisó y qué parte del resultado reconoce como elaboración propia.

El MRCI-IA considera la delegación cognitiva y el control como dos aspectos del trabajo del estudiante con inteligencia artificial. Parte del razonamiento puede realizarse con apoyo de la herramienta, con una reducción del esfuerzo mental requerido (Jain et al., 2026). Sin embargo, delegar parte del trabajo no supone necesariamente una menor participación intelectual. La diferencia está en qué parte rea-

liza la inteligencia artificial y qué hace el estudiante con la respuesta obtenida: aceptarla con escasa evaluación implica una mayor transferencia del trabajo cognitivo, mientras que comprobarla, contrastarla o reelaborarla permite conservar una participación más activa en el razonamiento (Zhu et al., 2026). Así, la regulación crítica se refiere a las decisiones que el estudiante toma sobre el grado de participación que mantiene a lo largo de la tarea. Estas decisiones pueden revisarse durante la tarea y reajustarse en interacciones posteriores de acuerdo con las exigencias del aprendizaje.

El apoyo de la inteligencia artificial puede formar parte de la construcción del conocimiento y favorecer un papel activo del estudiante en este proceso (Juan et al., 2026). El estudiante examina la información generada y decide cómo incorporarla a su propio razonamiento, mientras conserva la responsabilidad sobre las interpretaciones y conclusiones que elabora (Crompton et al., 2026). La autonomía intelectual exige mantener ese control, incluso cuando una parte del trabajo se realiza con inteligencia artificial.

El MRCI-IA amplía la alfabetización crítica más allá del dominio de conocimientos y competencias sobre inteligencia artificial. Saber utilizar una herramienta o reconocer sus limitaciones no indica cómo actuará el estudiante durante una tarea. Puede revisar una respuesta, cuestionarla y reelaborarla, pero también aceptarla con escasa valoración propia. El modelo centra la alfabetización crítica en la regulación de estas decisiones y en el grado de participación intelectual que el estudiante conserva durante el trabajo con inteligencia artificial.

Implicaciones conceptuales y proyecciones para la educación superior

El MRCI-IA centra la atención en el control que mantiene el estudiante durante el uso de la inteligencia artificial. Las competencias necesarias para interactuar con estas tecnologías y evaluarlas críticamente forman parte de las conceptualizaciones de la alfabetización en inteligencia artificial (Long & Magerko, 2020), pero su identificación no explica por sí misma cómo se toman decisiones durante la interacción

ni qué ocurre con la construcción del conocimiento. Desde el modelo, la alfabetización crítica comprende la capacidad del estudiante para regular su actividad intelectual mientras trabaja con inteligencia artificial.

La delegación cognitiva forma parte de este proceso. El uso de inteligencia artificial para realizar determinadas operaciones puede reducir el esfuerzo mental requerido, aunque también puede favorecer formas de dependencia cuando sustituye operaciones que requieren la participación del estudiante (Jain et al., 2026). Transferir algunas operaciones a la inteligencia artificial no supone por sí mismo una pérdida de autonomía. La delegación también puede funcionar como apoyo cuando el estudiante conserva la evaluación y el control de su propio razonamiento (Zhu et al., 2026). Por ello, importa tanto qué operaciones transfiere a la herramienta como en cuáles mantiene una participación directa.

En el currículo universitario, la alfabetización crítica puede desarrollarse a partir de las propias actividades en las que los estudiantes utilizan inteligencia artificial. Analizar las respuestas generadas, valorar críticamente su contenido y reflexionar sobre su uso ofrecen oportunidades para desarrollar esta capacidad (Ngo & Hastie, 2025). Estas actividades pueden incorporarse en diferentes asignaturas y adaptarse a las características de cada campo de formación (Hackl et al., 2026). La alfabetización crítica se desarrolla así durante el trabajo académico con inteligencia artificial y no únicamente mediante la enseñanza de conocimientos y habilidades sobre estas tecnologías.

La evaluación del aprendizaje también puede atender al proceso seguido por el estudiante. La inteligencia artificial puede generar textos, análisis, resúmenes o propuestas de solución, por lo que el producto final ofrece información limitada sobre el aprendizaje alcanzado (Oliveira et al., 2025). Examinar cómo el estudiante llegó a ese resultado permite conocer qué criterios utilizó para valorar las respuestas generadas, qué decisiones tomó y qué parte del razonamiento mantuvo bajo su control (Walton et al., 2025). La evaluación puede incorporar estas evidencias del proceso junto con el producto elaborado.

El MRCI-IA también puede orientar nuevas investigaciones. Una de ellas corresponde al desarrollo de instrumentos para evaluar la regulación crítica durante la interacción con inteligencia artificial. El modelo puede examinarse mediante estudios longitudinales, diseños experimentales o modelos de ecuaciones estructurales que permitan contrastar las relaciones entre sus componentes. También puede estudiarse si la regulación varía según la disciplina, el nivel de formación o el tipo de tarea. Estos trabajos permitirían determinar en qué situaciones los estudiantes mantienen el control de su actividad intelectual y cuándo la delegación comienza a sustituir operaciones necesarias para el aprendizaje.

El MRCI-IA aborda la alfabetización crítica en inteligencia artificial desde la actividad intelectual del estudiante durante una tarea. Los conocimientos y competencias descritos en otros modelos sirven de base, pero no explican qué hace el estudiante con ellos mientras utiliza estas herramientas. Durante ese trabajo formula preguntas, valora evidencias, construye argumentos y elabora conclusiones con distintos niveles de apoyo de la inteligencia artificial. La supervisión de su razonamiento y la responsabilidad por el conocimiento elaborado permanecen a cargo del estudiante.

Conclusión

El uso de inteligencia artificial en la educación superior ha llevado a definir los conocimientos y capacidades que los estudiantes necesitan para utilizar estas tecnologías de manera crítica y responsable. Conocer esas competencias, sin embargo, no permite explicar completamente qué ocurre cuando un estudiante trabaja con IA y decide qué parte de una tarea realiza directamente y cuál delega. El MRCI-IA aborda estas decisiones mediante una regulación cognitiva, metacognitiva y ética de la interacción. Delegar parte del trabajo a la IA puede ser compatible con la autonomía intelectual mientras el estudiante conserve la responsabilidad sobre operaciones necesarias para comprender, valorar información y elaborar una respuesta propia.

Referencias

Alimardani, A. (2025). Borderline disaster: An empirical study on student usage of GenAI in a law assignment. *IEEE Transactions on Technology and Society*, 6(2), 210–219. https://doi.org/10.1109/TTS.2025.3540978

Almatrafi, O., Johri, A., & Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023). *Computers and Education Open*, 6. https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173

An, Y., Yu, J. H., & James, S. (2025). Investigating the higher education institutions' guidelines and policies regarding the use of generative AI in teaching, learning, research, and administration. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00507-3

Anders, A. D., & Dux Speltz, E. (2025). Developing generative AI literacies through self-regulated learning: A human-centered approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100482

Atchley, P., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M., & Atchley, R. A. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9. https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9

Baek, C., Tate, T., & Warschauer, M. (2024). "ChatGPT seems too good to be true": College students' use and perceptions of generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100294

Barcaui, A. (2025). ChatGPT as a cognitive crutch: Evidence from a randomized controlled trial on knowledge retention. *Social Sciences & Humanities Open*, 12. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102287

Barrios, F., & Carazas, C. R. (2025). Alfabetización desde la inteligencia artificial en universitarios: Un artículo de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4). https://doi.org/10.5281/zenodo.14934489

Biagini, G. (2025). Towards an AI-literate future: A systematic literature review exploring education, ethics, and applications. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 35, 2616–2666. https://doi.org/10.1007/s40593-025-00466-w

Chee, H., Ahn, S., & Lee, J. (2025). A competency framework for AI literacy: Variations by different learner groups and an implied learning pathway. *British Journal of Educational Technology*, 56, 2146–2182. https://doi.org/10.1111/bjet.13556

Chen, S., & Cheung, A. C. K. (2025). Effect of generative artificial intelligence on university students learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 49. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100737

Chiu, T. K. F. (2025). AI literacy and competency: Definitions, frameworks, development and future research directions. *Interactive Learning Environments*, 33(5), 3225–3229. https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2514372

Crompton, H., Burke, D., Nickel, C., Bozkurt, A., Miao, F., Sharples, M., Greene, J. A., Parsons, D., Gill-Simmen, L., Edmett, A., Pegrum, M., de Waard, I., Bonk, C. J., Garcia, M. B., Curry, J. H., Lindsey, L., Yang, M., Marshall, S., Bali, M., … & Yu, S. (2026). Governing generative AI in higher education: A global Delphi study on policy and practice. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 23. https://doi.org/10.1186/s41239-026-00602-z

Dai, Y. (2026). Metacognitive strategy use in GenAI-supported academic reading: A qualitative study of postgraduate students in UK higher education. *Frontiers in Psychology*, 17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1787647

Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y., & Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105224

Formosa, P., Bankins, S., Matulionyte, R., & Ghasemi, O. (2025). Can ChatGPT be an author? Generative AI creative writing assistance and perceptions of authorship, creatorship, responsibility, and disclosure. *AI & Society*, 40(5), 3405–3417. https://doi.org/10.1007/s00146-024-02081-0

Ganguly, A., Johri, A., Ali, A., & McDonald, N. (2025). Generative artificial intelligence for academic research: Evidence from guidance issued for researchers by higher education institutions in the United States. *AI and Ethics*, 5(4), 3917–3933. https://doi.org/10.1007/s43681-025-00688-7

Hackl, V., Müller, A. E., & Sailer, M. (2026). The AI literacy heptagon: A structured approach to AI literacy in higher education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100540

Hou, C., Zhu, G., Sudarshan, V., Lim, F. S., & Ong, Y. S. (2025). Measuring undergraduate students' reliance on generative AI during problem-solving: Scale development and validation. *Computers & Education*, 234. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105329

Jain, P., Shajit, D., Maini, A., Shahin, Y., & Panda, A. (2026). Cognitive offloading, critical thinking and attitudes towards artificial intelligence in the era of ChatGPT: A comparative study of artificial intelligence-assisted and manual task performance in young adults. *Cognitive Processing*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10339-026-01375-z

Johnston, H., Wells, R. F., Shanks, E. M., Boey, T., & Parsons, B. N. (2024). Student perspectives on the use of generative artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). https://doi.org/10.1007/s40979-024-00149-4

Juan, Y.-C., Lee, Y.-H., & Wu, J.-Y. (2026). Generative artificial intelligence augments social interactivity and learning outcomes: Advancing the framework of a scaffolded human–GenAI shared agency. *Computers & Education*, 247. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2026.105564

Kim, J., Lee, S.-S., Detrick, R., Wang, J., & Li, N. (2026). Students-generative AI interaction patterns and its impact on academic writing. *Journal of Computing in Higher Education*, 38(1), 504–525. https://doi.org/10.1007/s12528-025-09444-6

Kim, S. S. Y., Vaughan, J. W., Liao, Q. V., Lombrozo, T., & Russakovsky, O. (2025). Fostering appropriate reliance on large language models: The role of explanations, sources, and inconsistencies. *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. https://doi.org/10.1145/3706598.3714020

Kofinas, A. K., Tsay, C.-H., & Pike, D. (2025). The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessments within a higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 56, 2522–2549. https://doi.org/10.1111/bjet.13585

Lee, Y.-J., Parrila, R., & Colenbrander, D. (2026). Adopt, adapt, or reject? Analysing student-AI interaction in university curriculum-aligned writing tasks. *Applied Language Sciences*, 2. https://doi.org/10.65553/ALS.260102

Liu, D., Fan, G., & Pan, L. (2026). Tool, tutor, or crutch? A grounded theory of cognitive scaffolding and offloading in AI-assisted programming education. *International Journal of STEM Education*, 13. https://doi.org/10.1186/s40594-025-00592-w

Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. https://doi.org/10.1145/3313831.3376727

Misiejuk, K., López-Pernas, S., Kaliisa, R., & Saqr, M. (2026). Cognitive offloading in student–AI collaboration: A longitudinal analysis of prompting strategies. *Computers in Human Behavior Reports*, 22. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2026.101130

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Ngo, T. N., & Hastie, D. (2025). Artificial intelligence for academic purposes (AIAP): Integrating AI literacy into an EAP module. *English for Specific Purposes*, 77, 20–38. https://doi.org/10.1016/j.esp.2024.09.001

Nguyen, A., Hong, Y., Dang, B., & Huang, X. (2024). Human-AI collaboration patterns in AI-assisted academic writing. *Studies in Higher Education*, 49(5), 847–864. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2323593

Oliveira, M., Zednik, C., Bombaerts, G., Sadowski, B., & Conijn, R. (2025). Assessing students' DRIVE: A framework to evaluate learning through interactions with generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100497

Pinski, M., & Benlian, A. (2024). AI literacy for users – a comprehensive review and future research directions of learning methods, components, and effects. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 2(1). https://doi.org/10.1016/j.chbah.2024.100062

Qu, Y., Loo, H. E., & Wang, J. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Emotional tensions and ethical declaration. *British Journal of Educational Technology*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/bjet.70029

Reicho, M., Otrel-Cass, K., Ebner, M., Brünner, B., Freinhofer, D., & Irfan, J. (2026). Generative AI literacy across education and business: Competencies, obstacles, and benefits—a systematic literature review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 23(1). https://doi.org/10.1186/s41239-026-00596-8

Rismanchian, S., Babar, E. T. R., & Doroudi, S. (2026). What undergraduate students need to know and actually know about generative AI. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 10. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100554

Steyvers, M., Tejeda, H., Kumar, A., Belem, C., Karny, S., Hu, X., Mayer, L. W., & Smyth, P. (2025). What large language models know and what people think they know. *Nature Machine Intelligence*, 7(2), 221–231. https://doi.org/10.1038/s42256-024-00976-7

Tian, J., & Zhang, R. (2025). Learners' AI dependence and critical thinking: The psychological mechanism of fatigue and the social buffering role of AI literacy. *Acta Psychologica*, 260. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105725

Urban, M., Děchtěrenko, F., Lukavský, J., Hrabalová, V., Svacha, F., Brom, C., & Urban, K. (2024). ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. *Computers & Education*, 215. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031

Walton, J., Bearman, M., Crawford, N., Tai, J., & Boud, D. (2025). How university students work on assessment tasks with generative artificial intelligence: Matters of judgement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2570328

Wang, F., Li, N., Cheung, A. C. K., & Wong, G. K. W. (2025). In GenAI we trust: An investigation of university students' reliance on and resistance to generative AI in language learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00547-9

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser, (eds.). *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.

Yan, W., Nakajima, T., & Sawada, R. (2025). Beyond tool use: Tracking the evolution of generative AI literacy among university students through a process-oriented investigation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100465

Zhu, Q., Li, X., Dong, Y., Chang, P., & Fan, M. (2026). Not all cognitive offloading is equal: Distinguishing dependent and autonomous offloading to generative AI. *Frontiers in Psychology*, 17. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1878629

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Edwin Gustavo Estrada-Araoz
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0003-4159-934X
gestrada@unamad.edu.pe
Docente universitario e investigador. Desarrolla actividades académicas relacionadas con la educación, la salud mental y las ciencias sociales. Participa en proyectos de investigación y publicación científica en estas áreas.
Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca
Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa | Arequipa | Perú
https://orcid.org/0000-0002-7353-1166
jhuancaar@unsa.edu.pe
jeswilhuanca610@gmail.com
Investigador en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales. Es Maestro en Investigación y Docencia Universitaria y candidato a Doctor en Educación. Sus intereses académicos abarcan la ética, la epistemología, la educación y los estudios críticos sobre sociedad y poder.
Elizabeth Orfelia Cruz-Laricano
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0009-0003-0266-4126
22230024@unamad.edu.pe
Investigadora que desarrolla actividades académicas relacionadas con la salud mental y el bienestar de estudiantes y docentes. Actualmente, participa en proyectos relacionados con la promoción de la salud mental y el desarrollo socioemocional.
Amelia Yolanda Huamani-Mallgui
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0002-3440-6602
yhuamani@unamad.edu.pe
Docente e investigadora. Es Doctora en Educación y Magíster en Administración de la Educación. Cuenta con publicaciones de investigación en el ámbito de la educación primaria y temas de salud y saberes locales en Madre de Dios, abordando aspectos de prevención, percepciones y prácticas socioculturales en la comunidad educativa rural.
Jossy Cledy Saboya-Gonzales
Universidad Andina del Cusco | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0003-3863-9574
jossysaboya23@gmail.com
Doctora en Educación y Magíster en Administración de la Educación. Ha desarrollado investigaciones centradas en la educación ambiental, promoviendo el fortalecimiento de la conciencia ecológica y las buenas prácticas de sostenibilidad en estudiantes universitarios y de educación básica.

Critical Regulation of Student–Artificial Intelligence Interaction: A Conceptual Model for Higher Education

Abstract

The use of artificial intelligence in higher education has expanded the possibilities for supporting a range of academic tasks and has changed students' participation in activities that previously required direct intellectual engagement. This chapter presents the Critical Regulation of Student–Artificial Intelligence Interaction Model (MRCI-IA), which explains how students regulate their intellectual activity when working with these tools. The model draws on contributions from artificial intelligence literacy, self-regulated learning, and cognitive offloading and comprises three dimensions: cognitive, metacognitive, and ethical. During a task, students decide which operations to delegate, which to perform themselves, and how to evaluate, verify, or rework the information generated. Delegating part of the work can be compatible with intellectual autonomy when students retain control over comprehension, information evaluation, and the formulation of conclusions. The MRCI-IA focuses on these decisions and on the degree of intellectual participation that students maintain throughout the learning process.

Keywords: Artificial intelligence; Artificial intelligence literacy; self-regulated learning; cognitive offloading; intellectual autonomy; higher education.

A regulação crítica da interação entre estudantes e inteligência artificial: um modelo conceitual para a educação superior

Resumo

O uso da inteligência artificial na educação superior ampliou as possibilidades de apoio a distintas tarefas acadêmicas e modificou a participação do estudante em atividades que antes requeriam intervenção intelectual direta. Este capítulo apresenta o Modelo de Regulação Crítica da Interação Estudante–Inteligência Artificial (MRCI-IA), que explica como os estudantes regulam sua atividade intelectual ao trabalhar com essas ferramentas. O modelo integra aportes da alfabetização em inteligência artificial, da autorregulação da aprendizagem e da delegação cognitiva, e compreende três dimensões: cognitiva, metacognitiva e ética. Durante uma tarefa, o estudante decide quais operações delegar, quais realizar diretamente e como avaliar, verificar ou reelaborar a informação gerada. Delegar parte do trabalho pode ser compatível com a autonomia intelectual quando o estudante conserva o controle sobre a compreensão, a valoração da informação e a elaboração de conclusões. O MRCI-IA direciona a atenção para essas decisões e para o grau de participação intelectual que o estudante mantém durante a aprendizagem.

Palavras-chave: Inteligência artificial; Alfabetização em inteligência artificial; Autorregulação da aprendizagem; Delegação cognitiva; Autonomia intelectual; Educação superior.

Capítulo 4

Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2026). Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 89-106). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1013



Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar en torno a la escucha como una dimensión constitutiva de la enseñanza. La premisa postula que la enseñanza implica un encuentro pedagógico en el que las voces, experiencias e interpretaciones participan en la construcción de los aprendizajes. Al respecto, el escuchar deviene una disposición pedagógica para comprender al estudiantado, encauzar las decisiones didácticas y enriquecer las dinámicas de interacción en aula. Desde una mirada reflexiva, se examina la escucha en tres dimensiones interconectadas: como una condición del encuentro pedagógico, como una práctica capaz de transformar la experiencia de enseñar y como un fundamento para el reconocimiento. El análisis releva la importancia de la escucha para la comunicación dialógica, la participación del estudiantado y la planificación de la acción docente. Las conclusiones ponen de manifiesto que el escuchar no representa una competencia complementaria, sino una condición ética, comunicativa y pedagógica para una enseñanza situada e integral. Como desafío, se plantea la necesidad de formar una disposición genuina hacia la escucha, a fin de incidir positivamente en la transformación de realidades y el reconocimiento del otro.

Palabras clave: Capacidad de escucha; comunicación; enseñanza; identidad docente; participación estudiantil.

Introducción

Las interacciones generadas dentro del aula suponen un involucramiento con el espacio instalado y con los otros significativos. Al concebir la enseñanza como un proceso integral, se hace un llamado a observar cada dinámica como parte de la creación de sentidos. El rol del docente, a este respecto, involucra no solo la transmisión de aspectos teóricos, conocimientos, organización de actividades o la dirección del aprendizaje hacia el logro de resultados específicos, sino, sobre todo, su injerencia en la consolidación de entornos para el encuentro con otros, el conocimiento de experiencias, la interpretación de requerimientos y la apertura de espacios que brinden la oportunidad de escucharse y comprenderse. En contextos de aula, la escucha reviste una importancia que trasciende su valor como habilidad comunicativa: en sentido amplio, se erige como una disposición pedagógica que posibilita al profesorado una comprensión de sus estudiantes y, al mismo tiempo, un entendimiento de todo aquello que se plasma en la experiencia de enseñar o, según este ensayo, en la experiencia de escuchar.

Para enmarcar lo anterior, se hace indispensable reconocer los alcances y limitaciones del escuchar: esta habilidad y competencia conlleva prestar atención no únicamente a las palabras, sino también a aquellos elementos que no se nombran ni se definen, como, por ejemplo, los silencios, los cuestionamientos, las contradicciones, las dudas y las diversas manifestaciones, a través de las cuales el estudiantado expresa lo que conoce, siente o requiere. En esta escucha y enseñanza, la comunicación pedagógica no puede ser vislumbrada desde la unidireccionalidad ni las relaciones jerárquicas, sino debe ser concebida desde una concepción estratégica bidireccional, puesto que la enseñanza logra una construcción de significados en interacción con quienes se aprende (Fraver, 2025; Conner et al., 2024; Ahmedov & Oyatulloh, 2022).

El valor de la escucha deviene especialmente importante en escenarios educativos caracterizados por la diversidad de puntos de vista y opiniones, que desencadenan en una necesidad de participación y una incesante búsqueda de interacciones pedagógicas dialógicas (Scarparolo & MacKinnon, 2024; Holquist et al., 2023; Conner, 2022). En el acto de

escuchar, un docente adquiere información de su entorno para diseñar sus clases y ajustar las estrategias de enseñanza, pero, sobre todo, para comunicar al estudiantado el significado que poseen sus palabras y experiencias en el contexto formativo. Este acto no es aleatorio ni carente de sentidos; por el contrario, configura realidades y determina la manera en que se forja la comunicación pedagógica. Tal situación lleva a la generación de condiciones que propician aprendizajes más dinámicos y significativos, porque el escuchar implicaría atención, dedicación y un vínculo pedagógico centrado en la valoración de sí mismos y de otros.

Aunque dicha perspectiva de análisis puede comportar beneficios para los procesos de enseñanza y aprendizaje, también puede plantear algunas tensiones: primeramente, se destaca la importancia de la participación del estudiantado en el aula; sin embargo, no siempre las experiencias pedagógicas conllevan oportunidades para escuchar de manera efectiva, considerando todas las voces de quienes están en proceso de aprender. En segundo, lugar, ese escuchar no siempre es recíproco ni con la misma entrega hacia la comprensión del otro. En tercer lugar, la experiencia de escuchar no transforma la enseñanza ni genera un reconocimiento del otro como un sujeto de valor.

El cuestionamiento que emerge, así, no es solo cómo escuchar de mejor manera o con mayor compromiso en el aula, sino especialmente qué significado posee para la enseñanza el asumir la escucha como un factor constitutivo de la relación pedagógica. Esta mirada sobre la habilidad de escuchar pone de relieve su potencial formativo, que rebasa la idea de acción complementaria al acto de enseñar, imponiéndose como un modo de comprender y ejercer la labor docente. A partir de esta problemática, el presente ensayo se plantea el objetivo de reflexionar sobre la escucha como una dimensión inherente a la enseñanza, que refuerza su poder para el desarrollo de encuentros pedagógicos fundados en la comunicación efectiva y el reconocimiento del estudiantado como sujetos cuyas experiencias inciden en la construcción de los aprendizajes.

En consistencia con el objetivo propuesto, se expone una reflexión teórico-interpretativa fundamentada en la integración del conocimiento

proveniente de las ciencias de la educación, la didáctica y la comunicación lingüística (Hennessy et al., 2023; Goodwin et al. 2021). Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la revisión de la literatura especializada disponible en bases de datos como Scopus y SciELO, lo que hizo posible la identificación de categorías analíticas fundamentales.

Desarrollo

En los siguientes apartados, se discuten las principales implicaciones del escuchar en la comunicación efectiva y en el enseñar. Para esto, el análisis se organiza en tres momentos fundamentales: en primer lugar, se analiza la escucha como una condición necesaria para el encuentro pedagógico (Murdoch et al., 2020; Motta, 2017). En segundo lugar, se reflexiona en torno a la escucha como una práctica capaz de impactar en la enseñanza (English et al., 2025; Conner et al., 2025; Tyson et al., 2022). En tercer término, se expone la convergencia entre ambas perspectivas relevando la idea de que enseñar es sinónimo de escuchar, sobre todo si se analiza, más que como una competencia comunicativa, como una posicionamiento ético y pedagógico que reconoce al otro en su rol activo durante la construcción de aprendizajes (Paju et al., 2022; Pham, 2021).

La escucha como condición del encuentro pedagógico

Un encuentro pedagógico que deja huella en el estudiantado se caracteriza por una confluencia de distintos factores emocionales, sociales e interpersonales. No se trata solo de que el profesorado y estudiantado compartan un mismo ambiente formativo, sino, con especial énfasis, que construyan un vínculo para (re)conocerse, expresarse y construir de manera conjunta los significados que den valor a sus experiencias de aprendizaje. Esta mirada supone, entonces, una relación intrínseca y, a la vez, intencionada con personas que traen vivencias diversas y que han formado, expectativas, saberes y modos heterogéneos de comprender e interpretar aquello que acontece en aula. Este proceso no está exclusivamente focalizado en la acción del profesorado, dado que

también emergen en un rol esencial el estudiantado y las interacciones que se producen en ambientes de colaboración. Al respecto, adquieren un valor decisivo las preguntas y respuestas, el diálogo con sentido y la legitimación del aprendizaje en dicho espacio relacional. Así, la comunicación efectiva se configura como un requisito del encuentro pedagógico, puesto que, por su intermediación, profesorado y estudiantado se expresan, negocian perspectivas y generan una resignificación de sentidos (Dammert et al., 2026; Böheim et al., 2021; Davies et al., 2017).

Es en el referido encuentro que el escuchar deviene una condición ineludible para su realización. Solo cuando se escucha desde todos sentidos es posible encontrarse para un acto pedagógico que desemboque en aprendizajes perdurables a lo largo de la vida. La escucha se amplía a una concepción que la vislumbra como una disposición activa para comprender aquello que la otredad intenta comunicar y darle un sitial al interior de la relación pedagógica. Esta disposición no se limita a percibir lo que el estudiantado desea expresar, tampoco a esperar el momento propicio para brindar las respuestas requeridas. Sus alcances son aún mayores: implica una atención consciente tanto a aquellos elementos explícitos del discurso, como a los factores no patentes, tales como los silencios, la gestualidad, las dudas, las emociones y las variadas formas de participación. Analizada desde esta perspectiva, la escucha impulsa al estudiante a una posición en la cual puede incidir en el desarrollo de experiencias educativas valiosas y, por consiguiente, en sus aprendizajes. El docente que escucha/enseña identifica problemas y desafíos que no siempre son evidentes, comprendiendo perspectivas que cuestionan las propias interpretaciones de lo que le rodea (Philp-Clark & Grieshaber, 2024; Keisu & Ahlström, 2020).

A pesar de su valoración como una condición del encuentro pedagógico, el escuchar no siempre es un acto con plena definición, ya que implica, en su apertura, que no en todos los casos coincide con las expectativas del profesorado. En ocasiones, la escucha introduce incertidumbres, dubitaciones o cuestionamientos, porque el discurso del estudiante lleva a interpelar los modos de enseñar. Esta disposición puede entrar en tensión con las prácticas docentes, condicionadas por el control de los tiempos, los requerimientos comunicativos y la forma

en que se materializa la participación. En el aula, esta situación está mediada, a su vez, por la diversidad, las exigencias curriculares y la necesidad de responder a múltiples demandas del medio educacional, lo que refuerza la idea de que escuchar no es solo una competencia comunicativa, sino una posición pedagógica estratégica. En consecuencia, la disposición a la escucha permite comprender que el encuentro y el reconocimiento transforma a quien aprende y a quien enseña (Bragg, 2024; Gillett-Swan & Baroutsis, 2024).

La escucha como una práctica que transforma la experiencia de enseñar

La integración de la escucha a la práctica pedagógica debe realizarse de forma paulatina y planificada, en especial si se asume su carácter condicionante del encuentro con otros. En el diseño de actividades, el profesorado debe analizar el modo que se comprende y lleva a cabo la enseñanza, teniendo en cuenta las interacciones dialógicas y la correspondiente escucha (Magirius et al., 2023; Zook-Howell et al., 2020; Kuhn, 2018). Dentro de las consideraciones, se contempla que, en el acto-práctica de escuchar, se recoja información sobre el estudiantado y sobre todo aquello que surja en la dinámica comunicativa. Un aspecto que deriva de ello tiene su centro en las consecuencias sobre las decisiones pedagógicas, que, si se canalizan adecuadamente, pueden impactar positivamente los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la enseñanza adquiere un carácter dinámico donde la planificación dialoga de forma permanente con lo que ocurre en el aula.

Los planteamientos previos instalan la idea de que la escucha es una práctica que transforma la experiencia de enseñar. Esta redefinición se observa con particular claridad en el uso del lenguaje y en los intercambios comunicativos que tienen lugar durante la clase. Ante estas dinámicas, el estudiantado puede formular preguntas, ofrecer respuestas, interpretaciones, reflexiones; incluso, pueden presentarse dificultades y desacuerdos, que pueden emplearse como insumos para ajustar las explicaciones o flexibilizar las estrategias, generando nuevas oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación

dialógica y la construcción de significados con otros reconfiguran el discurso docente mostrándolo como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento. Consecuentemente, la escucha modifica la función que desempeña el discurso del estudiantado. Sobre este punto, cada intervención es valorada como una oportunidad para indagar en los razonamientos, argumentar, reconocer saberes y aprender con otros.

Si bien la escucha implica interpretar pedagógicamente el discurso del estudiantado, una enseñanza basada en esa competencia no supone prescindir de la orientación docente ni delegar en el estudiantado la responsabilidad de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, el desafío consiste en equilibrar la intencionalidad pedagógica con la apertura a las voces que emergen durante la clase. Esta demanda cobra relevancia ante las exigencias vinculadas a la atención y apertura, condiciones tensionadas por la presión curricular y la multiplicidad de tareas profesionales. El escenario descrito remite a la escucha como una práctica reflexiva: el profesorado brinda atención, escucha activa y empáticamente, interpreta los discursos, toma decisiones y retoma su intervención, aportando a un ciclo comunicativo donde el enseñar implica hacer de las voces del estudiantado un referente para la acción pedagógica (Caslin, 2023; Skerritt et al., 2023; Benoit Ríos, 2023; Metsäpelto et al., 2022). De este modo, la escucha, aparte de sustentar la comunicación, reconfigura la enseñanza al situar la interacción como base para las decisiones didácticas.

Enseñar es escuchar: una pedagogía basada en el reconocimiento

La comprensión de la enseñanza como una práctica de escucha conduce a una afirmación que excede su consideración como una estrategia comunicativa: enseñar es también reconocer. Un docente que escucha no se circunscribe únicamente en la obtención de insumos útiles para encauzar los aprendizajes, sino que identifica en el estudiante a una persona capaz de producir sentidos, expresarse para dar cuenta de sus necesidades e involucrarse de manera activa en la construcción del conocimiento. A la luz de estas ideas, la palabra del estudiante alcanza un potencial formativo, aun cuando no coincida con la respuesta previamente anticipada. Escuchar entraña, por lo tanto, un reconocimiento de la legitimidad de su esencia, sus vivencias y experiencias, las cuales ocupan un lugar preponderante en la interacción educativa. Tal interacción se desplaza, así, desde una lógica transmisiva hacia un ambiente pedagógico de diálogo y construcción compartida (Kahne et al., 2022; Goodwin et al., 2021).

Los postulados precedentes ponen de relieve que la escucha no se reduce a una acción aislada, una estrategia o una competencia adicional, sino, por el contrario, es una apertura integral, una disposición que permea las diversas dimensiones de la enseñanza. En aula, se escucha para conocer y comprender los modos en que aprende el estudiantado, para identificar sus vacíos conceptuales y oportunidades de mejora. La escucha es clave para impulsar su comunicación, su competencia discursiva, pero, sobre todo, para reconocer el significado de sus silencios. De igual manera, se escucha no solo para analizar las respuestas, sino también para lograr una interpretación de sus preguntas y los argumentos que las fundamentan (Wilkinson et al., 2023; Rapanta & Macagno, 2023). Lingüísticamente, conlleva considerar que el significado no se forja tan solo en las palabras enunciadas, sino en cada nueva interacción con otros y su contexto. La escucha pedagógica requiere, entonces, una lectura situada del discurso y una respuesta que amplíe las posibilidades de expresión y aprendizaje.

Este ensayo sostiene la consigna de que enseñar es escuchar, lo que no significa una idealización de la relación pedagógica, caracterizada por un docente atento a todo lo que ocurre a su alrededor. Si bien no se desconoce su responsabilidad para orientar y contribuir a la toma de decisiones, el enseñar/escuchar significa comprender que la autoridad pedagógica puede ejercerse desde la apertura al otro, sin debilitar la intencionalidad docente. Esta pedagogía basada en el reconocimiento posibilita que la enseñanza responda a las particularidades del estudiantado y a las situaciones concretas que emergen en el espacio de aprendizaje (Morentin-Encina & Ballesteros-Velázquez, 2024; Chung, 2024). Así, el encuentro, la comunicación, la acción pedagógica y el reconocimiento dejan de entenderse como dimensiones independientes y se integran en una concepción articulada de la práctica educativa: una aproximación donde el enseñar es el mismo acto de escuchar, porque únicamente mediante la escucha real, activa y empática es viable la comprensión del otro y la construcción de una experiencia formativa en la que aprender y enseñar se enriquezcan mutuamente.

Conclusiones

El desarrollo hasta acá planteado pone de manifiesto el valor de la enseñanza desde la escucha, un acto pedagógico que desplaza la atención desde la acción docente hacia el vínculo que se construye con quienes aprenden. A lo largo de la reflexión, se ha sostenido que escuchar no es una habilidad complementaria ni una estrategia destinada a promover la participación del estudiantado, sino una condición del encuentro pedagógico significativo. Escuchar entraña la interpretación de las palabras, los silencios, las preguntas y las respuestas como manifestaciones que orientan la acción docente. Bajo esta perspectiva, la escucha influye y transforma la enseñanza al instanciar la apertura ante lo emergente, posibilitando la revisión de decisiones didácticas y el reconocimiento del educando como interlocutor válido en la construcción del conocimiento. El enseñar consiste, en consecuencia, en propiciar las condiciones para brindar respuestas, cuestionar, generar significados y sentirse reconocido dentro de la experiencia de aprendizaje.

Esta mirada plantea, asimismo, un desafío para la formación del profe-

sorado y su ejercicio profesional docente: no basta con enseñar al futuro profesorado técnicas para la formulación de preguntas, el diálogo o la participación. Se hace indispensable formar una disposición genuina hacia la escucha. Aquello implica un aprendizaje acerca de cómo interpretar la diversidad de voces y discursos en aula, abrirse a lo inesperado del diálogo y, en virtud de los requerimientos del estudiantado, adaptar lo previamente planificado. Bajo esta lógica, una pedagogía de la escucha propone un docente capaz de desarrollar su intencionalidad de manera flexible, situada y reflexiva. Al respecto, dado que enseñar significa encontrarse con otro, el encuentro solo se dota de sentido cuando existe reconocimiento y se es capaz de escuchar: escuchar para una mejor comprensión, para la transformación de realidades y, especialmente, para reconocer que en cada proceso formativo hay una voz valiosa que reclama una atención integral.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

Referencias

Ahmedov, Y. & Oyatulloh, E. (2022). Developing the communicative competence of future teachers is an effective measurement for self- organization. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal, 12*(1), 302-304. https://doi.org/10.5958/2249-7137.2022.00039.8

Benoit Ríos, C. (2023). La escucha empática, una habilidad fundamental para el trabajo colaborativo docente. *Revista San Gregorio, 1*(54), 165-182. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i54.2213

Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A., Alles, M., & Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to changes in students' activation, motivation and cognitive engagement. *Learning Culture and Social Interaction,* 28. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450

Bragg, S. (2024). A logic of care in / of / for voice: tuning-in, enacting and assembling in student voice practices and education. *Education 3-13, 52*(6), 843-855. https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331955

Caslin, M. (2023). We may be listening but are we ready to hear? A reflection of the challenges encountered when seeking to hear the educational experiences of excluded young people within the confines of the English education system. *International Journal of Research & Method in Education, 46*(1), 83-97. https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2093848

Conner, J., Mitra, D., Holquist, S., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change,* 26, 89-118. https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0

Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education,* 142. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540

Conner, J. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching, 28*(1), 12-25. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.20166

Dammert, Y., Gasser, L. & Murphy, P. (2026). Effects of a literary intervention on teachers' monologic and dialogic practices and the quality of students' contributions. *Instructional Science, 54*(57). https://doi.org/10.1007/s11251-026-09809-z

Davies, M., Kiemer, K., & Meissel, K. (2017). Quality Talk and dialogic teaching-an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal,* 43, 968-987. https://doi.org/10.1002/berj.3293

English, A., Tyson, K., Hintz, A., Murdoch, D., & Anderson, J. (2025). Pedagogical listening: understanding how teachers listen to student struggle during mathematical sense-making discussions. *Teachers and Teaching, 31*(2), 238-262. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738

Fraver, B. (2025). The Teacher as Listener: A Theory of Pedagogical Listening in the Literature Classroom. *Changing English, 32*(2), 105-124. https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2397576

Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995-2020. *Oxford Review of Education, 50*(4), 533-551. https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132

Goodwin, A., Cho, S., Reynolds, D., Silverman, R., & Nunn, S. (2021). Explorations of classroom talk and links to reading achievement in upper elementary classrooms. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 27-48. https://doi.org/10.1037/edu0000462

Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education, 37*(2), 186-211. https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943

Holquist, S., Mitra, D., Conner, J., & Wright, N. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly, 59*(4), 703-743. https://doi.org/10.1177/0013161X231178023

Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgin, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education, 128*(3). https://doi.org/10.1086/719121

Keisu, B., & Ahlström, B. (2020). The silent voices: Pupil participation for gender equality and diversity. *Educational Research, 62*(1), 1-17. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1711436

Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi, 37*(1), 121-128. https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4

Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2023). Instructive dialogues on literary texts: A framework for dialogic teaching promoting high-level comprehension in the literature classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 23*(2), 1-27. https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.584

Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 34*(2), 143-172. https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9

Morentin-Encina, J., & Ballesteros-Velázquez, B. (2024). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. *Revista Complutense de Educación*, *35*(1), 139-149. https://doi.org/10.5209/rced.82902

Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192

Murdoch, D., English, A.R., Hintz, A. and Tyson, K. (2020). Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle. *Educ Theory*, 70, 653-679. https://doi.org/10.1111/edth.12449

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 427-440. https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087

Pham, V. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, *11*(1). https://doi.org/10.1177/21582440211998363

Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: what can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher*, 51, 697-717. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7

Rapanta, C., & Macagno, F. (2023). Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, *11*(3), 65-87. https://doi.org/10.5195/dpj.2023.546

Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, *76*(4), 774-791. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617

Skerritt, C., Brown, M., & O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: How students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy Culture & Society, 31*(5), 955-974. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086

Tyson, K., Hintz, A., English, A., Murdoch, D. (2022). Hearing Silence: Understanding the Complexities of Silence in Democratic Classrooms and Our Responsibility as Teachers and Teacher Educators. A Response to "Creating a Democratic Mathematics Classroom: The Interplay of the Rights and Responsibilities of the Learner". *Democracy & Education, 30*(1). https://doi.org/10.65214/2164-7992.1582

Wilkinson, I., Reznitskaya, A., & D'Agostino, J. (2023). Professional development in classroom discussion to improve argumentation: Teacher and student outcomes. *Learning and Instruction,* 85, 101732. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101732

Zook-Howell, D., Matsumura, L., Walsh, M., Correnti, R., & Bickel, D. (2020). Developing adaptive expertise at facilitating dialogic text discussions. *The Reading Teacher, 74*(2), 179-189. https://doi.org/10.1002/trtr.1921

Claudine Glenda Benoit Ríos
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0002-1791-2212
cbenoit@ucsc.cl
claudbenoit@gmail.com
Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.
Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5729-3404
halvarez@ucsc.cl
humalvarezsep@gmail.com
Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a Wos, Scopus y Scielo.

Teaching is Listening: Effective Communication as an act of Recognition Towards the Other

Abstract

This essay aims to reflect on listening as a constitutive dimension of teaching. The premise posits that teaching involves a pedagogical encounter in which voices, experiences, and interpretations participate in the construction of learning. In this regard, listening becomes a pedagogical disposition for understanding students, guiding didactic decisions, and enriching classroom interaction dynamics. From a reflective perspective, listening is examined in three interconnected dimensions: as a condition of the pedagogical encounter, as a practice capable of transforming the teaching experience, and as a foundation for recognition. The analysis highlights the importance of listening for dialogic communication, student participation, and the planning of teaching actions. The conclusions demonstrate that listening is not a supplementary skill, but rather an ethical, communicative, and pedagogical condition for situated and holistic teaching. As a challenge, the essay proposes the need to cultivate a genuine disposition toward listening in order to positively influence the transformation of realities and the recognition of the other.

Keywords: Listening skills; communication; teaching; teacher identity; student participation.

Ensinar é escutar: a comunicação efetiva como uma ação de reconhecimento em relação ao outro

Resumo

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a escuta como uma dimensão constitutiva do ensino. A premissa postula que o ensino implica um encontro pedagógico no qual as vozes, experiências e interpretações participam da construção das aprendizagens. A esse respeito, o escutar torna-se uma disposição pedagógica para compreender o corpo discente, orientar as decisões didáticas e enriquecer as dinâmicas de interação em sala de aula. A partir de um olhar reflexivo, examina-se a escuta em três dimensões interconectadas: como uma condição do encontro pedagógico, como uma prática capaz de transformar a experiência de ensinar e como um fundamento para o reconhecimento. A análise evidencia a importância da escuta para a comunicação dialógica, a participação do corpo discente e o planejamento da ação docente. As conclusões mostram que o escutar não representa uma competência complementar, mas sim uma condição ética, comunicativa e pedagógica para um ensino situado e integral. Como desafio, propõe-se a necessidade de formar uma disposição genuína para a escuta, a fim de incidir positivamente na transformação de realidades e no reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Capacidade de escuta; comunicação; ensino; identidade docente; participação estudantil.

Capítulo 5

Teoría de la evidencia cognitiva progresiva: fundamentos para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje

Luis Angel Vega Palomino

Vega Palomino, L. A. (2026). Teoría de la evidencia cognitiva progresiva: fundamentos para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje. En R. Simbaña Q, (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 108-118). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1014



Teoría de la evidencia cognitiva progresiva: fundamentos para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje

Resumen

La evaluación del aprendizaje requiere superar la valoración exclusiva de los resultados finales e incorporar el análisis del proceso mediante el cual los estudiantes construyen el conocimiento, especialmente en un contexto caracterizado por el uso creciente de tecnologías digitales e inteligencia artificial. En este marco, el presente ensayo tiene como objetivo proponer los fundamentos conceptuales de la Teoría de la Evidencia Cognitiva Progresiva (TECP) como un nuevo modelo para la evaluación del aprendizaje. Se fundamenta en aportes de la Psicología del Aprendizaje y de la Teoría de la Evaluación, considerando que el aprendizaje se interpreta a partir de la progresión de las evidencias cognitivas generadas durante su propio desarrollo. La TECP se estructura mediante un postulado central, cinco principios, un constructo y seis dimensiones orientadas a fortalecer la comprensión y evaluación del aprendizaje desde una perspectiva procesual.

Palabras clave: Evaluación del aprendizaje; Evidencia cognitiva progresiva; Progresión del aprendizaje; Teoría de la evaluación; Aprendizaje significativo.

Introducción

La evaluación es una función básica de la enseñanza para el aprendizaje que aporta información a la toma de decisiones de mejora. Es decir, tiene características diferentes a las de verificación de logros, puesto que influye en las decisiones de tipo pedagógico, en la organización del proceso en aula y en las oportunidades de aprendizaje (Josephine, 2024). Por lo tanto, su diseño y aplicación afectan directamente la equidad y la calidad de la educación (Levy, 2025). Asimismo, durante los últimos años, la evaluación educativa ha transitado desde enfoques tradicionales, centrados en pruebas estandarizadas y en la valoración del rendimiento académico final, hacia modelos que incorporan estrategias de evaluación formativa, retroalimentación continua e instrumentos más flexibles para responder a la diversidad de los estudiantes (Meylani, 2024).

Recientemente, conmociones provocadas por el desarrollo tecnológico e implementación de sistemas informáticos capaces de generar textos similares a los humanos desde parámetros programados expusieron las falencias de algunos sistemas tradicionales basados exclusivamente en productos finales atribuibles a los estudiantes como evidencia única y excluyente del aprendizaje (Corbin et al., 2025). Aunque la evaluación ha sumado modelos formativos y formas de hacer más flexibles, la mayoría de ellos siguen dando prioridad a los resultados finales o a las conductas visibles, relegando el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje y la información que este proporciona para orientar la evaluación (Vegliante, 2025).

La literatura señala que las progresiones del aprendizaje son pertinentes como insumo de evaluación y enseñanza (Shepard, 2018). En esa misma línea, la evaluación debe estar basada en progresiones del aprendizaje y no solo en modelos de certificación de resultados (Kulasegaram & Rangachari, 2018). A lo anterior se suman aportaciones conceptuales que relacionan evaluación, procesos cognitivos, retroalimentación y aprendizaje significativo (Brown, 2019), de forma aislada, sin observar un constructo teórico que explique su progresiva articulación como evidencias cognitivas desde el proceso de aprendi-

zaje subyacente a la evaluación (Ayón et al., 2020). Esta situación da cuenta de la necesidad de un modelo teórico conceptual que articule la progresión de las evidencias cognitivas como base para comprender y valorar el aprendizaje.

El hecho de no contar con un modelo de evaluación del aprendizaje que permita comprender y evaluar de manera integral la progresión de las evidencias cognitivas generadas en el proceso de aprendizaje, impide considerar el aprendizaje más allá del resultado obtenido y justificar la necesidad de elaborar un nuevo marco teórico. Entonces, ¿cómo sustentar un modelo de evaluación basado en las evidencias cognitivas progresivas generadas en el proceso de aprendizaje y no en los resultados obtenidos? Con el objetivo de dar respuesta a esta pregunta, en este artículo se presenta la Teoría de la Evidencia Cognitiva Progresiva (TECP) como modelo teórico de explicación y fundamentación de la evaluación del aprendizaje desde la progresión de las evidencias cognitivas. Así, el objetivo del artículo fue presentar los fundamentos conceptuales de la TECP como fundamento para un nuevo modelo de evaluación del aprendizaje.

Desarrollo

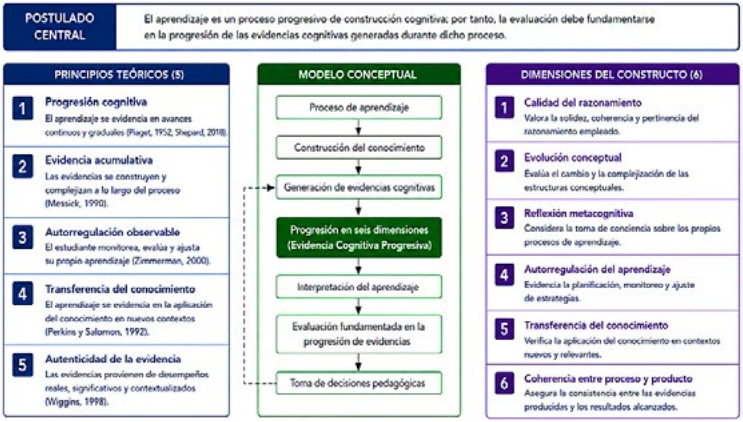
La siguiente propuesta se fundamenta en la idea de que el aprendizaje no es un producto, sino un proceso de construcción cognitiva que da lugar a evidencias cognitivas que pueden ser registradas durante el proceso (Shepard, 2018; Brown, 2019). Por lo tanto, la evaluación debería centrarse en el análisis de la progresión de las evidencias y no en la valoración del producto final (Kulasegaram & Rangachari, 2018). Por otro lado, la estructura de la TECP se organiza en diferentes niveles conceptuales. Toma como postulado básico la noción de aprendizaje que van definiendo y argumentando en el desarrollo, y propone una evaluación centrada en el seguimiento de las evidencias del pensar. A partir de este postulado se derivan cinco principios que explican la progresión del aprendizaje desde la evidencia acumulativa, la autorregulación, la transferencia y la autenticidad de las manifestaciones cognitivas (Piaget, 1952; Messick, 1989; Perkins & Salomon, 1992; Wiggins, 1998; Zimmerman, 2000; Shepard, 2018).

El constructo Evidencia Cognitiva Progresiva representa el núcleo de la teoría y se entiende como el conjunto de evidencias cognitivas que emergen, evolucionan y se articulan durante el proceso de aprendizaje. Este constructo se operacionaliza mediante seis dimensiones: calidad del razonamiento, evolución conceptual, reflexión metacognitiva, autorregulación del aprendizaje, transferencia del conocimiento y coherencia entre proceso y producto (Piaget, 1952; Ausubel, 2002; Flavell, 1979; Zimmerman, 2000; Perkins & Salomon, 1992; Wiggins, 1998). En conjunto, estos elementos configuran una propuesta teórica que amplía la comprensión de la evaluación del aprendizaje y proporciona una base conceptual para futuras investigaciones orientadas al desarrollo de modelos e instrumentos fundamentados en la progresión de las evidencias cognitivas. En efecto, el sustento epistemológico de los principios que configuran la TECP enunciados anteriormente se fundamenta de referencias clásicas de la psicología del aprendizaje y la teoría de la evaluación:

El principio de progresión cognitiva se basa en lo indicado por Piaget (1952), que asimila aprendizaje a reestructuración progresiva de las estructuras cognitivas más que a una más o menos simple adición de elementos nuevos a las existentes, en combinación con las progresiones del aprendizaje para evaluación planteadas por Shepard (2018). Por otro lado, el principio de evidencia acumulativa se apoya en el modelo de validez de Messick (1990), que plantea las evaluaciones como decisiones multidimensionales basadas en múltiples evidencias y no en una única medida. Por otra parte, el principio de autorregulación observable es tenido en cuenta en Zimmerman (2000), al declarar que los estudiantes pueden supervisar, regular y evaluar su propio aprendizaje. Seguidamente, el principio de transferencia tiene como base a Perkins & Salomon (1992), al plantear que el nivel óptimo del aprendizaje es aquel donde éste transfiere su uso para los mismos fines, pero en diferentes contextos. Por último, el principio de autenticidad retoma la propuesta de Wiggins (1998), sobre evaluación auténtica considerados desempeños reales que demuestren la comprensión y el uso eficaz del conocimiento en situaciones reales donde debe ser utilizado.

A continuación, la estructura conceptual de la TECP se resume en la siguiente figura:

Figura 1. Estructura conceptual de la Teoría de la Evidencia Cognitiva Progresiva (TECP)



Nota: elaboración propia

La TECP propone una nueva forma de entender la evaluación del aprendizaje que deja de centrar la mirada en el resultado final para pasar a analizar la progresividad de las evidencias cognitivas generadas en el proceso de construcción del conocimiento. Esta mirada es coherente en Piaget (1952), con el aprendizaje como transformación progresiva de las estructuras cognitivas; en Vygotsky (1981), con el desarrollo por procesos de interacción y mediación; en Ausubel (1980), con el aprendizaje significativo como integración de nuevos conocimientos a las estructuras cognoscitivas previas. También, se suma la incorporación de la metacognición (Flavell, 1979) y la autorregulación del aprendizaje (Bandura, 1991), que amplían la mirada hacia evidencias cognitivas sobre reflexión, decisiones y regulación del propio aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación es mirada que no se entiende como un mecanismo en donde sólo se busque comprobar resultados, sino más bien como un proceso interpretativo que busca observar la evolución cognitiva del estudiante, pero que también aporta información respecto a la construcción del aprendizaje e incrementa la validez de las decisiones pedagógicas (Szokol, 2016).

La propuesta de la TECP representa una nueva mirada y una nueva forma de interpretar la evaluación del aprendizaje en el contexto educativo actual. El aporte más importante de esta propuesta es cambiar el foco de atención desde la valoración del producto educativo final por sí mismo, hacia la consideración de las evidencias cognitivas generadas por el estudiante durante el proceso de aprendizaje. Además, comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, continuo y progresivo de construcción de conocimiento que se puede interpretar a partir de evidencias progresivas de razonamiento, reflexión y autorregulación. La TECP no busca reemplazar los modelos de evaluación mencionados, sino proponer un nuevo marco teórico y pedagógico que considera la progresión de las evidencias cognitivas como subcategoría relevante para la toma de decisiones pedagógicas. Su pertinencia cobra relevancia en un contexto en el que el uso de herramientas digitales y sistemas de inteligencia artificial hacen que el producto final no sea exclusivamente atribuible al estudiante, y por lo tanto la consideración del proceso de construcción del aprendizaje realizado por esta cobra mayor importancia.

Se aprecia que se trata de una hipótesis de trabajo que deberá pasar sucesivas etapas de validación conceptual y empírica que contrarresten las asunciones y verifiquen la estabilidad y pertinencia de las dimensiones en diferentes escenarios educativos. Los lineamientos para futuras investigaciones deberían orientarse hacia la elaboración de instrumentos para evaluar basados en los postulados de la TECP y líneas nuevas e innovadoras sobre evaluación del aprendizaje basado en evidencias cognitivas progresivas.

Conclusiones

La TECP constituye una propuesta de base teórica que amplía la mirada hacia la evaluación del aprendizaje centrando su desarrollo en la progresión de las evidencias cognitivas, más allá de la valoración final. La estructura de la TECP se desarrolla desde un supuesto, principios, constructo y dimensiones que enuncian una base teórica que interpreta el aprendizaje, como un proceso continuo e irreversible que puede evaluarse según la progresión de las evidencias cognitivas del estudiante. Desde lo teórico, la propuesta se suma al debate sobre evaluación del aprendizaje aportando ideas relacionadas al razonamiento, evolución conceptual, metacognición, autorregulación, transferencia y coherencia proceso y producto que los escritos revisados aparecen o por separado o poco conectados entre sí. Finalmente, se considera pertinente plantear líneas de investigación futuras orientadas a la validación conceptual y empírica de la TECP, así como al diseño y evaluación de instrumentos que permitan operacionalizar sus dimensiones en diversos contextos de enseñanza.

Referencias

Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

Ayón, E., Toala, J., Quevedo, R., & Pazmiño, M. (2020). The cognitive process and influence in learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 6(2), 59–66. https://doi.org/10.21744/ijllc.v6n2.875

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Brown, G. (2019). Is assessment for learning really assessment? *Frontiers in Education*, 4. https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064

Corbin, T., Bearman, M., Boud, D., & Dawson, P. (2025). The wicked problem of AI and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 51(4), 736–752. https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2553340

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Josephine, E. (2024). *Educational assessment: Principles, policy & practice*. Infinity Publication Pvt. Ltd.

Kulasegaram, K., & Rangachari, P. (2018). Beyond "formative": Assessments to enrich student learning. *Advances in Physiology Education*, 42(1), 5–14. https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017

Levy, I. (2025). The role of assessment in improving education and promoting educational equity. *Education Sciences*, 15(2). https://doi.org/10.3390/educsci15020224

Messick, S. (1990). *Validity of test interpretation and use*. Educational Testing Service. https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.1990.tb01343.x

Meylani, R. (2024). A comparative analysis of traditional and modern approaches to assessment and evaluation in education. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 520–555. https://doi.org/10.51460/baebd.1386737

Perkins, D., & Salomon, G. (1992). *Transfer of learning*. Pergamon Press.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press. https://doi.org/10.4324/9781315006260

Shepard, L. (2018). Learning progressions as tools for assessment and learning. *Applied Measurement in Education*, 31(2), 165–174. https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408628

Szokol, I. (2016). *The theory of educational evaluation*. Eszterházy Károly College.

Vegliante, R. (2025). Formative assessment and educational benefits. *Encyclopedia*, 5(2). https://doi.org/10.3390/encyclopedia5020068

Vygotsky, L. S. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. https://doi.org/10.3928/0048-5713-19850401-09

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass. https://openlibrary.org/books/OL701468M/Educative_assessment

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, (eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Luis Angel Vega Palomino
Universidad César Vallejo | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0003-0595-4463
lavegap@ucvvirtual.edu.pe
lavegap27@gmail.com
Psicólogo y magíster en Docencia Universitaria por la Universidad César Vallejo. Investigador en evaluación del aprendizaje, psicología educativa y metodología de la investigación. Autor de la Teoría de la Evidencia Cognitiva Progresiva (TECP).

Theory of Progressive Cognitive Evidence: Foundations for a New Model of Learning Assessment

Abstract

Learning assessment requires moving beyond the exclusive evaluation of final results and incorporating an analysis of the process by which students construct knowledge, especially in a context characterized by the increasing use of digital technologies and artificial intelligence. Within this framework, this essay aims to propose the conceptual foundations of the Theory of Progressive Cognitive Evidence (TPCE) as a new model for learning assessment. It is based on contributions from the Psychology of Learning and Assessment Theory, considering that learning is interpreted through the progression of cognitive evidence generated during its development. TPCE is structured around a central postulate, five principles, a construct, and six dimensions designed to strengthen the understanding and assessment of learning from a processual perspective.

Keywords: Learning assessment; Progressive cognitive evidence; Learning progression; Assessment theory; Meaningful learning.

Teoria da Evidência Cognitiva Progressiva: fundamentos para um novo modelo de avaliação da aprendizagem

Resumo

A avaliação da aprendizagem requer superar a valoração exclusiva dos resultados finais e incorporar a análise do processo mediante o qual os estudantes constroem o conhecimento, especialmente em um contexto caracterizado pelo uso crescente de tecnologias digitais e inteligência artificial. Nesse marco, o presente ensaio tem como objetivo propor os fundamentos conceituais da Teoria da Evidência Cognitiva Progressiva (TECP) como um novo modelo para a avaliação da aprendizagem. Fundamenta-se em aportes da Psicologia da Aprendizagem e da Teoria da Avaliação, considerando que a aprendizagem se interpreta a partir da progressão das evidências cognitivas geradas durante seu próprio desenvolvimento. A TECP se estrutura mediante um postulado central, cinco princípios, um construto e seis dimensões orientadas a fortalecer a compreensão e avaliação da aprendizagem desde uma perspectiva processual.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Evidência cognitiva progressiva; Progressão da aprendizagem; Teoria da avaliação; Aprendizagem significativa.

Capítulo 6

COIL as a teaching-innovation practice for European–Latin American cooperation around shared educational challenges

Daniel Ruiz Romera, Belén Martín Castro

Ruiz Romera, D., & Martín Castro, B. (2026). COIL as a teaching-innovation practice for European–Latin American cooperation around shared educational challenges. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 120-139). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1015



COIL as a teaching-innovation practice for European–Latin American cooperation around shared educational challenges

Abstract

COIL (Collaborative Online International Learning) is a documented methodology that connects students and teachers from at least two partner universities inside an existing course for a module of five to fourteen weeks, with each home institution grading the shared work under its own standards. Developed at the State University of New York in the early 2000s, it now reaches more than two hundred higher education institutions across different geographies. The question this chapter asks is not whether COIL works; it does. The question is whether the European alliance instruments that finance COIL planning also reach the Latin American universities that share the educational challenges COIL is suited to — student disengagement, artificial intelligence in the classroom, the gender gap in science and technology, and the impact of trauma on learning, together with a wider set the volume itself can extend. Opening a Latin American line in each alliance's COIL funding, with AUIP and AUGM as the contact points, would close the loop, and is offered here as an agenda for the years ahead.

Keywords: Teaching innovation; Internationalization of higher education; Educational cooperation; Transdisciplinarity; Collaborative Online International Learning; European–Latin American cooperation.

Introduction

The book to which this chapter belongs starts from a premise. Education is a border territory that no discipline owns. The problems now reaching schools and universities demand transdisciplinary answers. The chapter takes that framing as given. Inside it, the chapter asks a narrower question. What is the operational format through which European and Latin American universities could organise work on problems of this kind, rather than on the institutional metrics that currently shape cooperation between them?

The four problems do not belong to any one discipline. Each mixes cognition, culture, economy, and technology in ways that no single field can handle alone. A researcher studying trauma soon meets the neuroscientist, the public-health worker, and the school. An engineer building a classroom tool soon meets the teacher, the ethicist, and the family. The conventional university response is to assign each problem to a faculty and trust that adjacent disciplines will keep up. The four problems make that trust harder to extend, because they all sit at the seams between fields. The word transdisciplinarity is older than its current fashion. Klein (2004) traces it to a 1970 OECD conference, where it first meant a common system of axioms across a set of disciplines. She notes that this original definition was later supplanted by one of problem-solving across disciplinary cultures, which is closer to what the present chapter needs. The book's image of education as a border territory follows from this, and the chapter takes it as its starting point. The chapter also reads Collaborative Online International Learning, the format it proposes to widen, as a teaching-innovation practice. COIL is treated here as one of the documented innovations in university pedagogy of the last twenty years, the kind a section on innovation in higher education would name as a working example rather than as a future promise.

The chapter is written from inside an Andalusian university that coordinates one of the European alliances, and it keeps the Latin American dimension in view throughout. The challenges that cross the Atlantic are not European. They play out differently in each context, in

ways that make reciprocal cooperation more illuminating than either side's internal debate. The chapter treats the challenges the book takes up as illustrative of a wider set of shared problems that the volume itself can extend. It argues that Collaborative Online International Learning, usually known by its acronym COIL, is the operational form a reorientation could take. COIL connects existing courses across partner institutions. It embeds students and teachers in shared virtual collaboration for a module rather than a programme, and is documented, financed, and running. The chapter reads COIL through the lens of the challenges the book treats. It follows the format across the Atlantic in one direction and finds the infrastructure that could carry it the rest of the way. It is a reflection and a proposal rather than a report. It does not present original empirical data. It reads policy documents, the public records of alliances and university networks, the declarations of Latin American regional conferences, and a set of bilateral programmes. It asks what cooperation between European and Latin American universities could become if it organised itself around shared problems and a format that is already suited to them.

The chapter proceeds in four moves. The first introduces COIL as a transdisciplinary format and shows why it fits problems of this kind, drawing on the challenges the book treats as illustration. The second traces how the format already crosses the Atlantic in one direction and stops at Europe's border in the other. The third reads the AUIP, AUGM, and CRES 2018 architecture, together with the double degrees the University of Sevilla already runs with several Latin American universities, as the infrastructure that could carry COIL across. The fourth proposes the operational step that would close the loop. A short conclusion and a note on positionality close the chapter. The four moves are the four substantive sections that follow, and the conclusion gathers them.

COIL as a transdisciplinary format for shared educational challenges

Collaborative Online International Learning is a defined methodology rather than a brand name. It was developed at the State University of New York in the early 2000s. Since then it has been consolidated as a methodology with documented design principles and pedagogical goals (Rubin, 2019). It is now in use at more than two hundred higher education institutions in over thirty countries. Mexico runs it through the USA-Mexico Multistate COIL Program. Conceptual frameworks continue to extend its application to intercultural competence development (Borger, 2022). A COIL connects students and teachers from at least two partner universities. It is embedded inside an existing course rather than offered as a new one. It runs for a module of five to fourteen weeks, and is graded by each home institution under its own standards. The format does not produce a joint qualification. It produces a shared learning experience within courses that already exist.

COIL sits inside the wider catalogue of teaching innovations that have reshaped university practice in the last two decades. It shares with problem-based learning, service learning, and project-based learning the move from a transmissive lecture model to a collaborative, task-centred one. The literature on teaching innovation in higher education treats these formats as a single family, identifiable by the role the student takes inside the course and the change in assessment that follows from that role. COIL adds one element the others do not. The classroom is distributed across borders, the collaboration crosses languages and institutional cultures, and each side grades the shared work under its own standards rather than under a common rubric. It is a teaching innovation that can only run in partnership.

Three features of the format make it a good fit for problems of this kind. The book takes a set of challenges as illustration — student disengagement, AI in the classroom, the gender gap in science and technology, the impact of trauma on learning, and others the volume

itself extends. The chapter reads them as examples of a wider class of shared educational challenges. The first feature is the format's transdisciplinarity at the scale of a single course. The Ulysseus COIL Handbook specifies that teachers from different fields can meet around a common point of intersection rather than requiring disciplinary alignment (Ulysseus European University, 2025). The point of intersection is where the format lives. Shared educational challenges are themselves points of intersection that cross disciplinary cultures. Student disengagement asks why undergraduates detach from their studies. It runs through the labour market, mental health, and the digital environments that now mediate academic life. Artificial intelligence in the classroom is the inverse problem. It is a tool that can generate competent text on demand, and it forces a renegotiation of what teaching and assessment are for. A 2023 OECD–Education International discussion paper notes that general-purpose tools such as generative AI can be extremely powerful despite not necessarily being educational in purpose. The paper warns that the rapid arrival of such tools has outpaced the curriculum, assessment, and teacher-training response in most education systems (OECD & Education International». Unificar en ambos sitios (preferimos «OECD & Education International, 2023). The gender gap in science and technology is older and more stubborn. Statistics can measure the pattern, but it only changes when curriculum, professional culture, and the formation of teachers move together. Trauma and learning join neuroscience to university pastoral care and public health. Each is a problem that resists being assigned to a single faculty.

The second feature is speed. COIL is fast, light, and replicable. It sits inside a course rather than above it, and a well-designed module can be agreed, run, and assessed within a single academic term. The Seed Fund Call that finances COIL planning inside the Ulysseus European University, in its April 2026 edition (Call V), offered up to two thousand five hundred euros per applicant. It opened the call to teachers from any discipline at any of the eight Ulysseus partners, and added support for in-person planning meetings with two-way mobility (Ulysseus European University, 2026). The instrument has run every

year since 2024. A format that can be financed at this scale and at this rhythm is one that an alliance, a network, or a pair of universities can adopt without negotiating a multi-year programme.

The third feature is reciprocity at low cost. Leask and Bridge (2013) make the corresponding point at the level of curriculum design. Internationalisation of the curriculum cannot be achieved by adding international content or a study-abroad experience. It must engage the discipline-specific way each programme is taught and learned, and it requires academic staff working in partnership at the level of each programme rather than declarations made at the level of policy. COIL operationalises that observation. Two teachers from different universities meet around a question neither could pose alone. The students join the question online, and the result is read by the home institution under its own standards. The instrument is light, but the partnership model it embodies is not.

The conceptual frame behind COIL connects it to the broader turn in internationalisation theory. Knight (2003), whose working definition is still the most cited, describes internationalisation as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions, or delivery of postsecondary education. The revised definition that emerged in 2015 added the language of intentionality and social contribution, signalling that internationalisation should be judged by what it does for students and for society, not by how many agreements a university can sign (De Wit et al., 2015). COIL is one of the formats that already operationalises that social-contribution reading at the scale of a single course. Whether the format can cross the Atlantic on the European side is the question the next section takes up.

COIL already runs across the Atlantic — and stops at Europe's border

Inside the Ulysseus European University, COIL is operationalised through a recurring Seed Fund Call for Teachers. The April 2026 edition financed COIL planning for teachers from any discipline at any of the eight Ulysseus partners. The eight partner universities are

all European, and the Seed Fund Call finances collaborations between them (Ulysseus European University, 2026). A COIL funded through Ulysseus is built around an existing course at a Ulysseus partner. The partner that joins must already be a member of the alliance. The Latin American dimension that the alliance format talks about at the level of strategy has not yet been wired into the Ulysseus Seed Fund. The handbook frames the alliance's purpose as shaping global citizens equipped for the challenges of the future (Ulysseus European University, 2025). The alliance's mission statement names Asia, Latin America, and Africa as the three regions in which it intends to open branches (Ulysseus European University, 2023). The published goals page commits Ulysseus to an open-to-the-world model extending beyond European borders, without naming the regions itself (Ulysseus European University, n.d.). The first such branch, formalised in May 2024, is the University of Da Nang in Vietnam (Ulysseus European University, 2024). Latin America remains at the stage of intention.

The pattern is consistent across the European alliance landscape. Latin American institutions appear in European alliances, when they appear at all, in the softer categories of associated, global, or strategic partner. UNITA, an alliance built around Romance-language universities, runs a non-EU partner programme called Geminae. It includes institutions in Argentina, Brazil, Colombia, Cuba, the Dominican Republic, Mexico, Peru, and Uruguay (UNITA, n.d.). EELISA, an alliance led by the École des Ponts ParisTech and centred on engineering and science, recently added the University of São Paulo among its new associate partners (EELISA, 2024). EUTOPIA, coordinated by the Université Paris-Saclay, counts the Universidad de los Andes in Colombia among a small group of global partners listed on its public site (EUTOPIA, n.d.). The Geminae programme shows that a European alliance can build a substantial Latin American partner network without making those partners full members. What it does not show is that the partner can access the pooled alliance budget, take a seat in the governing bodies, or shape the joint programmes that carry the European Degree Label. The agenda is set by the full members, who are European. The partner is invited into projects the full members have already shaped.

The arrangement can be productive. It is not, however, an arrangement in which COIL is financed across the Atlantic.

Two sub-arguments pull apart here. The first. European university alliances close to non-European applicants at the level of the instruments that finance COIL. The second. The European instruments that do reach Latin America do not finance a COIL. They finance programmes, projects, and mobility. The European Universities initiative is now consolidated policy. The European Commission frames it as a key pillar of the European Education Area and counts sixty-four alliances under Erasmus+ (European Commission, 2024). The Erasmus+ Capacity Building in Higher Education action treats Latin America as one of the regions of the current call cycle. It funds multilateral projects that pair European and Latin American institutions around curricular reform, governance, and internationalisation (European Commission, n.d). The priorities of the instrument are close to the educational challenges named earlier, but they are not identical with them, and the gap is telling. Capacity Building speaks the language of transitions and governance. The challenges facing young people speak the language of classrooms and lives. The instrument is also time-limited and project-based. It builds capacity and then it ends. Much of the institutional learning dissolves when the funding stops. The Erasmus Mundus Joint Master Degree has, between 2014 and 2019, included thirteen universities from Argentina, Brazil, Chile, Colombia, Ecuador, and Mexico as full hosting partners in nine masters, with eighty-nine of two hundred and four programmes including a Latin American associate role (European Commission, 2019). The format reaches Latin America in two ways. It shows that the European-Latin American cooperation the alliances have struggled to formalise at their core is already routine one layer down. The Jean Monnet EULAS network adds a different layer. EULAS connects European and Latin American higher education institutions with the Caribbean and works on European-Latin American academic and policy synergies (EULAS, 2024). It is a network for research and teaching on the relationship, not an alliance that restructures its members. None of these instruments finances a

COIL. They finance programmes, projects, and mobility. They do not finance the five-to-fourteen-week module inside an existing course that COIL is built around.

The Latin American cooperation architecture is already substantial

The bridge is closer than the alliance-level picture suggests. Latin America is not waiting for a European invitation. The Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, AUIP, gathers universities across Latin America, Spain, and Portugal. It runs mobility scholarships for postgraduate students and staff, including a dedicated line for double-degree programmes (AUIP, 2026). AUIP is a practical operator of academic mobility. It has the quiet virtue of treating the Ibero-American space as a normal environment for postgraduate cooperation rather than as an exception. The Asociación de Universidades Grupo Montevideo, AUGM, is an association of public universities across six South American countries founded in 1991. It operates a credit-recognising mobility programme for students and staff and has built its identity around the proposition that higher education is a social public good (Asociación de Universidades Grupo Montevideo, n.d.). AUGM brings its own networks, its own principles, and its own thirty-five-year experience of cooperation among equals. The regional architecture is already substantial on its own terms.

The declaration of the 2018 Regional Conference on Higher Education in Latin America and the Caribbean (CRES 2018) is the political frame within which AUIP and AUGM operate. The 2018 declaration reaffirmed higher education as a social public good and a human right, rejected its commodification, and called for internacionalización solidaria, paired with regional integration and intercultural dialogue (Conferencia Regional de Educación Superior, 2018). Its core claim, that internationalisation should serve society and strengthen regional cooperation rather than markets, is close to the social-contribution language that the revised definition of internationalisation introduced

on the European side (De Wit et al., 2015). Both traditions are responding to the same unease about an internationalisation that measures itself by student flows and signed agreements rather than by what it does for knowledge and for society. Bringing the two repertoires together is the move the chapter proposes.

The bilateral double degree is the second bridge. The University of Sevilla maintains a web of them with Latin American partners. Three examples illustrate what integration already achieves at the level of single programmes. In May 2026 the Governing Council of the University of Sevilla approved, among five new double degrees, an agreement linking its Master's in Advanced Auditing and Accounting with the Master's in Accounting and Auditing of the Universidad Nacional del Litoral in Argentina. The agreement draws on AUIP mobility scholarships, so a bilateral signature draws on multilateral infrastructure (Andalucía Informa, 2026; AUIP, 2026; Universidad de Sevilla, 2026; Universidad Nacional del Litoral, n.d.). With the Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) the University of Sevilla offers a double master's degree. It links the Master's in Gender Studies and Professional Development with the PUCP's Master's in Gender Studies. Students spend their first semester in Sevilla and their second in Lima. The programme speaks directly to the gender gap the book names as a transdisciplinary challenge (Universidad de Sevilla, 2021). At the doctoral level, in 2019 the rectors of the University of Sevilla and the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) signed a cotutela. It covers the forty-one postgraduate programmes UNAM offers, with an arrangement administered through CONAHCYT, Mexico's federal science and humanities council, supporting Mexican students' mobility (Universidad de Sevilla, 2019). What ties these cases together is not a shared discipline but a shared infrastructure of AUIP, CONAHCYT, and Fundación Carolina funding, and the accumulation of mutual recognition, staff familiarity, and student trajectories in both directions (Escuela Internacional de Doctorado, Universidad de Sevilla, n.d.). Each bilateral agreement already produces the mutual recognition, staff familiarity, and student trajectories that an alliance-level structure would otherwise have to create from scratch. AUGM's

cooperative model among equals is, in some respects, a closer fit with the CRES 2018 principle of solidarity than the European alliance format is. AUIP's daily operational experience of postgraduate mobility across the Ibero-American space is something the European alliances have not had to develop. The aim is to bring these two repertoires together, so that each side recognises what the other already knows rather than assuming what the other lacks.

Wiring COIL through the Latin American networks

The proposal that follows from this reflection has two elements. The first is to wire COIL into the European Seed Fund Calls that finance it, opening a Latin American line in each one, and to use AUIP and AUGM as the Latin American contact points through which partner applications arrive. The second is to make transdisciplinarity the criterion of relevance, so that each cluster is built around a shared educational challenge rather than around a disciplinary pairing. The operational form both elements take is COIL, one cluster per challenge, with the bilateral double degree as its long arc and its complement.

The operational form is concrete. Each cluster would be a Collaborative Online International Learning initiative organised around a single question, built between one teacher at a European university and one teacher at a Latin American university. The question might be student dropout and engagement in first-year university courses, or AI literacy and assessment redesign in undergraduate programmes, or women's under-representation in STEM master's and doctoral programmes, or wellbeing and mental health among university students from high-violence contexts. The student cohorts of both courses join the question online for the duration of a module. The handbook specifies that teachers from different fields can meet around a common point of intersection rather than requiring disciplinary alignment (Ulysseus European University, 2025); the challenge becomes that common point. A double degree in gender studies, of the kind already running with the PUCP, becomes the slow-moving backbone of a wider cluster on

the gender gap in science, technology, engineering, and mathematics; the COIL is its fast-moving edge. A joint doctoral supervision in the sciences, of the kind already running with UNAM, becomes the long arc of a cluster on artificial intelligence in the classroom; the COIL is the place where the question first appears in undergraduate teaching.

The missing step is small and procedural rather than structural. It is to use COIL as the entry point through which Latin American universities integrate into the European alliances already constituted, by opening a Latin American line in each Seed Fund Call that finances COIL planning, once such an instrument exists. Whether it is already running as in Ulysseus or is adopted by other alliances that finance COIL planning through their own internal instruments, the instrument is the same shape. The line would finance a Latin American teacher to plan and run a COIL with a teacher at an alliance partner. AUIP or AUGM acts as the Latin American contact point through which partner applications arrive and are checked. Ulysseus is the worked example because its Seed Fund Call is the most clearly documented. A Latin American university that already runs a double degree with a Spanish or Portuguese partner can use that partnership as the institutional backbone of a cluster and reach the European alliance instrument through it. A pair of universities without an alliance or a bilateral agreement can still run a COIL, just without the Seed Fund line. The format is the vehicle for integration. The alliance is the host institution. The Latin American partner enters the cooperation on equal terms, rather than as a recipient of a frame designed elsewhere.

The challenges that the book takes as illustrative, together with the climate-and-sustainability transitions that already structure both regions' educational agendas, stand here for a wider horizon of shared problems against which this chapter argues cooperation should be organised. Marginson and Rhoades (2002) make the more general point that higher education cooperation has to be read through the simultaneous interaction of global, national, and local layers of agency, and that no single layer is enough on its own. Whether any single challenge becomes the focus of a concrete cluster is a question the chapter does not pretend to settle; what it argues is that the organising

principle, and the test of whether cooperation is doing the work it is for, has to come from problems of this kind rather than from institutional visibility.

Conclusion

The instruments are already there. The European Universities initiative has built the deepest transnational cooperation between universities that the region has known; the AUIP and AUGM networks have done the same for Ibero-America; the bilateral double degrees run by Andalusian universities with several Latin American partners carry much of the day-to-day work. What is missing is the connection, and the reorientation from institutional and disciplinary logic toward shared educational challenges. Read as a teaching innovation, the proposal extends a practice that has been running for twenty years, rather than asking either region to invent something new.

The argument can be stated in shorter form. COIL is a documented methodology that already crosses the Atlantic in one direction and stops at Europe's border in the other. The Seed Fund Calls that finance it inside the European alliances are closed to non-European applicants. The Latin American cooperation architecture, anchored in AUIP, AUGM, and CRES 2018, and the European alliance architecture, anchored in the European Universities initiative and its Erasmus+ funding, have evolved separately and have complementary strengths. Bringing them together needs neither new money nor new institutions. What it does ask is that each European alliance open a Latin American line in the Seed Fund Call that finances COIL planning, that AUIP or AUGM act as the Latin American contact point for the line, and that each cluster be built around one challenge with the bilateral double degree as its long arc. The format carries the integration. The alliance hosts it. Each side builds on what the other already knows, rather than on what the other is presumed to need.

None of this is structural. A format designed for collaboration across borders is, by construction, suited to the cooperation between Europe and Latin America that the educational challenges demand. The missing step is procedural rather than structural. Each cluster built

around a chosen question, whether on student engagement, AI in the classroom, the gender gap in science and technology, the impact of trauma on learning, or the climate-and-sustainability transitions already on both regions' agendas, would let the format do what it was designed to do. It would let the Latin American partner join the cooperation on equal terms.

Disclaimer

This chapter expresses the personal views of its authors. It does not represent the position of the University of Sevilla, the Ulysseus European University, or any other institution with which the authors are affiliated. The arguments, claims, and recommendations offered here are written in a personal capacity and should be read as one situated reading rather than as an institutional assessment.

References

Andalucía Informa. (2026, June 1). *La Universidad de Sevilla refuerza su oferta académica con cinco nuevas titulaciones internacionales dobles*. https://lix.li/jlupW

Asociación de Universidades Grupo Montevideo. (n.d.). *Plan estratégico 2020-2030*. https://grupomontevideo.org/site/plan-estrategico-2020-2030/

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado [AUIP]. (2026). *Becas AUIP*. https://auip.org/es/becasauip

Borger, J. G. (2022). Getting to the CoRe of collaborative online international learning (COIL). *Frontiers in Education*, 7. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.987289

Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la CRES 2018*. UNESCO-IESALC.

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education*. European Parliament.

EELISA. (2024). *EELISA expands its horizons and signs a joint statement on enlargement*. École des Ponts ParisTech. https://acortar.link/FCYHYx

Escuela Internacional de Doctorado, Universidad de Sevilla. (n.d.). *Internacionalización*. https://doctorado.us.es/internacional

EULAS. (2024). *United in knowledge: EU-Latin America academic synergies*. https://www.eulas.network/

European Commission. (n.d.). *Capacity building in higher education: Latin America*. Erasmus+. https://lix.li/8qk2sP

European Commission. (2019). *EU-Latin America cooperation through Erasmus+*. https://acortar.link/B2469s

European Commission. (2024). *European Universities: A key pillar of the European Education Area* [Factsheet]. https://acortar.link/bvZf9C

EUTOPIA. (n.d.). *Global partners*. https://lix.li/VA7yC

Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36(4), 515–526. https://doi.org/10.1016/j.futures.2003.10.007

Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*, 33, 2–3. https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391

Leask, B., & Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79–101. https://doi.org/10.1080/03057925.2013.746566

Marginson, S., & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43(3), 281–309. https://doi.org/10.1023/A:1014699605875

OECD & Education International. (2023). *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. OECD Publishing. https://acortar.link/NEpFiU

Rubin, J. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL). In *Internationalization and employability in higher education* (pp. 189–199). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351254885-15

Ulysseus European University. (n.d.). *Goals*. https://ulysseus.eu/goals/

Ulysseus European University. (2023). *Mission statement*. https://acortar.link/6FI3Am

Ulysseus European University. (2024). *Ulysseus European University signs its first strategic partnership beyond Europe*. https://acortar.link/coHPTu

Ulysseus European University. (2025). *Ulysseus COIL handbook: A practical guide for educators*. https://lix.li/q65bd

Ulysseus European University. (2026, April). *Seed Fund call for teachers V* [Call for applications]. https://ulysseus.eu/calls/seed-fund-call-for-teachers-v/

UNITA. (n.d.). *Non-EU partners: Geminae programme*. https://acortar.link/ufAno1

Universidad de Sevilla. (2019). *El alumnado de la US y la UNAM podrá conseguir el doctorado por ambas instituciones*. https://acortar.link/nOtdID

Universidad de Sevilla. (2021). *Doble titulación internacional: Máster Universitario en Estudios de Género y Desarrollo Profesional (US)–Maestría en Estudios de Género (PUCP)*.

Universidad de Sevilla. (2026). *Máster Universitario en Auditoría y Contabilidad Superior*. https://acortar.link/ciKC6H

Universidad Nacional del Litoral. (n.d.). *Maestría en Contabilidad y Auditoría*. https://acortar.link/DCXFN8

Daniel Ruiz Romera
Universidad de Sevilla | Sevilla | España
https://orcid.org/0009-0005-6133-9774
druiz8@us.es
PhD candidate at the Universidad de Sevilla. His research sits at the intersection of entrepreneurial ecosystems, regional economic development, and the econometric evaluation of public policy.

Belén Martín Castro
Universidad de Sevilla | Sevilla | España
https://orcid.org/0009-0002-7636-9798
bmartin3@us.es
PhD candidate at the Universidad de Sevilla. Her work sits at the intersection of sustainability and regional economic development, with applications to marketing.

COIL como práctica de innovación docente para la cooperación entre Europa y América Latina en torno a desafíos educativos compartidos

Resumen

COIL (Collaborative Online International Learning, aprendizaje internacional colaborativo en línea) es una metodología documentada que conecta a estudiantes y docentes de al menos dos universidades socias dentro de una asignatura ya existente, durante un módulo de cinco a catorce semanas, en el que cada institución de origen califica el trabajo conjunto según sus propios criterios. Desarrollada en la State University of New York a comienzos de los años 2000, hoy llega a más de doscientas instituciones de educación superior de distintas regiones del mundo. La pregunta que plantea este capítulo no es si COIL funciona, porque funciona, sino si los instrumentos de las alianzas europeas que financian la planificación de COIL llegan también a las universidades latinoamericanas que comparten los desafíos educativos para los que COIL resulta adecuado, como la desvinculación del estudiantado, la inteligencia artificial en el aula, la brecha de género en ciencia y tecnología y el impacto del trauma en el aprendizaje, junto con otros que el propio volumen puede añadir. Abrir una línea latinoamericana en la financiación de COIL de cada alianza, con la AUIP y la AUGM como puntos de contacto, cerraría el círculo, y se propone aquí como agenda para los próximos años.

Palabras clave: Innovación docente; Internacionalización de la educación superior; Cooperación educativa; Transdisciplinariedad; Aprendizaje internacional colaborativo en línea; Cooperación entre Europa y América Latina.

COIL como prática de inovação docente para a cooperação euro-latino-americana em torno de desafios educacionais compartilhados

Resumo

COIL (Collaborative Online International Learning, ou Aprendizagem Internacional Online Colaborativa) é uma metodologia documentada que conecta estudantes e professores de pelo menos duas universidades parceiras dentro de um curso existente, por um módulo de cinco a quatorze semanas, com cada instituição de origem avaliando o trabalho compartilhado segundo seus próprios critérios. Desenvolvido na State University of New York no início dos anos 2000, atualmente alcança mais de duzentas instituições de ensino superior em diferentes geografias. A questão que este capítulo coloca não é se o COIL funciona; ele funciona. A questão é se os instrumentos das alianças europeias que financiam o planejamento do COIL também alcançam as universidades latino-americanas que compartilham os desafios educacionais aos quais o COIL é adequado — desengajamento estudantil, inteligência artificial em sala de aula, a lacuna de gênero em ciência e tecnologia e o impacto do trauma na aprendizagem, juntamente com um conjunto mais amplo que o próprio volume pode estender. Abrir uma linha latino-americana no financiamento de COIL de cada aliança, tendo a AUIP e a AUGM como pontos de contato, fecharia o ciclo, e é oferecido aqui como uma agenda para os próximos anos.

Palavras-chave: Inovação docente; Internacionalização do ensino superior; Cooperação educacional; Transdisciplinaridade; Aprendizagem Internacional Online Colaborativa; Cooperação euro-latino-americana.

Capítulo 7

English Language Anxiety and Proficiency among Peruvian University Students: A Cross-Sectional Comparison across Five Years of Study

Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Miliam Quispe-Vargas, Ruthy Merla Pilco-Velasquez, Gina Berenice Urquizo-Tarqui

Manzur-Vera, G., Zapana-Aguilar, P. V., Rodriguez-Palumbo, C. K., Condori-Chacolli, M. E., Quispe-Vargas, M., Pilco-Velasquez, R. M., & Urquizo-Tarqui, G. B. (2026). English Language Anxiety and Proficiency among Peruvian University Students: A Cross-Sectional Comparison across Five Years of Study. En R. Simbaña Q, (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 141-162). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1016



English Language Anxiety and Proficiency among Peruvian University Students: A Cross-Sectional Comparison across Five Years of Study

Abstract

This chapter examines anxiety as an educational and mental-health factor in English language learning among undergraduate students enrolled in a foreign-language teacher education program at a public university in southern Peru. The discussion is organized around the Common European Framework of Reference for Languages and the four communicative skills of reading, writing, listening, and speaking. It presents the conceptual relationship between somatic and affective manifestations of anxiety and language performance, then describes a quantitative, cross-sectional correlational study conducted with students from the first through fifth years of the program. The chapter explains the participant profile, the use of a Zung-based anxiety questionnaire, the administration of an internationally aligned English sample test, and the nonparametric analytical strategy used to examine associations. Descriptive evidence is consolidated to compare anxiety levels, overall English proficiency, skill-specific profiles, and differences across years of study. The inferential section focuses on the associations between English proficiency and overall, somatic, and affective anxiety. The final sections interpret the findings in relation to language-learning research, identify implications for emotionally supportive instruction and institutional services, and clarify the limitations of a single-site, convenience-sample, cross-sectional design. The chapter is intended to support university teachers, program directors, researchers, and student-support professionals seeking to integrate language development with attention to learners' emotional well-being.

Keywords: Anxiety; English as a foreign language; Language proficiency; University students; Mental health.

Introduction

English fluency is essential to academic mobility, professional engagement and access to international information. Language acquisition is not an optional curricular component but a defining feature of the academic identity of university students who prepare to teach or use English professionally. But the growth is more than a result of exposure to grammar and vocabulary. Learners are to read, write, listen and talk and to tolerate ambiguity, public review, correction and potential of error. Such expectations set the emotional circumstances of learning on the same level as the cognitive and linguistic demands of the curriculum.

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provides a common framework for describing proficiency in terms of observable communicative performance. Its levels offer institutions a way to interpret what learners can achieve throughout reception, production, interaction and mediation, rather than reporting competency as a single, homogeneous score (Council of Europe, 2020). The framework is of particular use when considering teacher education, as students need to go from simple use of language to independent performance and to gain confidence to speak the target language in public.

Anxiety may interfere with that trajectory. Foreign language anxiety has been described as a situation-specific response connected with communication apprehension, test pressure, and fear of unfavorable assessment (Horwitz et al., 1986). In higher education, anxiety may also mirror larger academic, social, economic and personal demands. Studies on university students have reported that anxiety is related to academic stress, perceived self-efficacy, and mental-health vulnerability (Castillo Pimienta et al., 2016; Chávez Márquez, 2021; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). When these pressures arise during language activities they might lower motivation to engage, limit attention, increase self-monitoring and make retrieval more difficult.

The research was carried out in 2024 with students of a professional Foreign Language program at Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann in Tacna, Peru. The aim was to investigate if anxiety was connected with English competence and if somatic and affective anxiety had comparable correlations with performance. Due to the cross-sectional methodology, the data are viewed as associations rather than evidence that worry causes low proficiency. Anxiety may also work in both directions – anxiety may inhibit performance, and recurrent difficulties or poor perceived competence can increase anxiety.

The synthesis covers general and skill-specific competence distributions, anxiety profiles, cohort comparisons, effect direction, amplitude and uncertainty. Longitudinal progress is distinguishable from descriptive variations among years of research since one point in time was observed for distinct cohorts. The sampled groups are thus characterized by cross-year tendencies, but cannot inform us about how the same pupils evolved throughout the five years.

Anxiety and language learning

Anxiety is the cognitive, emotional and physiological response to perceived threat. Affective expressions in an academic situation might include concern, apprehension, fear or continuous negative anticipation. Somatic symptoms may include tension, tremor, palpitations, exhaustion, perspiration, gastrointestinal upset, sleep disturbance or other physical feelings. These aspects are analytically separable yet may be mutually reinforcing. The anxious learner may sense bodily arousal, perceive this arousal as an indication of probable failure, and disengage from the work.

This cycle is especially pertinent to language acquisition since performance is usually immediate and observable. Speaking involves such real-time processes as content formulation, vocabulary retrieval, pronunciation management, interlocutor interpretation, and accuracy monitoring. Listening requires sustained concentration when time is short. Reading and writing need more time for processing but also make their own demands on fresh language, content organization and

standards of assessment. Thus, the emotional components define not only the perseverance of the students, but also the efficiency in the distribution of attention and the use of strategies over skills (López & Maya Retamar, 2022).

Anxiety's instructional impact is a function of its severity, context and duration. Preparation and focused effort may result in moderate activation but persistent or severe symptomatology may interfere with concentration, sleep, attendance, involvement and confidence. University data, also indicates that anxiety is not evenly distributed and may be affected by workload, transition needs, social support and perceived control (Arrieta Vergara et al., 2014; Pinilla et al., 2020). So the proper institutional response is not to pathologize all suffering, or to ignore sorrow. Programs require methods to identify children that need professional support and set regular classroom routines that reduce needless harm.

Another performance lens is the Common European Framework. A1 and A2 = basic proficiency B1 Grade C and B1 Grade B = independent performance at a higher level B2 Grade A = greatest outcome available on the sample exam mapped to B1. Reading, writing, listening and speaking were scored separately and interpreted using these bands. This structure allows to analyze the relationship between the emotional pattern and general competency and lets to determine which abilities are comparatively stronger and weaker in the sample.

Method

Design and participants

The investigation used a quantitative, basic-research approach with a nonexperimental, cross-sectional correlational design. Data were collected during the second academic semester of 2024. The target group consisted of students from the first through fifth years of the Foreign Language professional program at a public university in Tacna. The intended convenience sample comprised 135 students, while the final analyzable dataset contained 101 participants. Recruitment and nonparticipation were not documented in sufficient detail; conse-

quently, the analysis is limited to the 101 complete cases without assuming reasons for the difference.

The final sample included 18 first-year, 24 second-year, 21 third-year, 20 fourth-year, and 18 fifth-year students. This distribution allowed descriptive comparisons across all years of the program, but the nonprobability procedure limits generalization beyond the participating students.

Table 1.
Distribution of the analyzed sample by year of study

Year of study	n	%
First	18	17.8
Second	24	23.8
Third	21	20.8
Fourth	20	19.8
Fifth	18	17.8
Total	101	100.0

Note: prepared by the author.

Measures and procedure

Anxiety was evaluated using the 20-item Zung questionnaire. The scoring algorithm identified 13 items as somatic symptoms and 7 items as affective symptoms. Responses were recorded using a five-point frequency scale from never to always. Total scores were grouped as no anxiety, moderate anxiety and severe anxiety. Administration of the device took roughly 15 minutes.

The English proficiency was tested via a sample test of an international B1 examination. It consisted of reading, writing, listening and speaking assignments and took roughly 120 minutes. Outcomes reported were classed as A1, A2, B1 Grade C, B1 Grade B, or B2 Grade A. Institutional approval was acquired from the academic unit and the students were made aware of the study and the assessment method. Authors should add any appropriate ethical approval identifier and

informed-consent data to the final submission record before submission for external publishing.

Data analysis

SPSS version 25 was used to generate frequencies, percentages, cross-tabulations, normality tests, and bivariate correlations. Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests were statistically significant for anxiety, proficiency, and every reported dimension, supporting the use of a rank-based procedure for the inferential analysis. Spearman rank-order correlations were therefore used to examine English proficiency in relation to overall anxiety, somatic anxiety, and affective anxiety. Statistical significance was evaluated with two-sided tests at alpha = .05.

Values exported as p = .000 are reported correctly as p < .001. Percentages and year labels were verified against the underlying frequency counts. Approximate 95% confidence intervals for Spearman coefficients were derived through Fisher z transformation to make the precision of the estimates explicit. The analysis remains correlational: rho values describe the direction and strength of monotonic association, not causal influence.

Results

Anxiety profile

Most of the students were categorized in the no-anxiety group on the overall scale: 81 out of 101 participants (80.2%). Seventeen (16.8%) pupils expressed mild anxiety and three (3.0%) experienced severe anxiety. Overall, 19.8% of the sample reported moderate or severe anxiety. This distribution does not mean that the other students were devoid of any situational discomfort, but just that their total ratings were not higher than the cut-off points utilized in the study.

In the somatic dimension, 85 students (84.2%) had no anxiety, 13 (12.9%) moderate anxiety and three (3.0%) severe anxiety. In terms of the affec-

tive dimension, 81 pupils (80.2%) were without anxiety, 19 (18.8%) had moderate anxiety and one (1.0%) had severe anxiety. Thus, mild symptoms were more frequent in the emotional domain than in the somatic domain, although severe categories were rare in both.

Table 2.
Distribution of overall, somatic, and affective anxiety

Measure	No anxiety n (%)	Moderate n (%)	Severe n (%)
Overall anxiety	81 (80.2)	17 (16.8)	3 (3.0)
Somatic symptoms	85 (84.2)	13 (12.9)	3 (3.0)
Affective symptoms	81 (80.2)	19 (18.8)	1 (1.0)

Note: prepared by the author. N = 101. Percentages may not total 100 because of rounding.

Overall English proficiency and skill profiles

The most common overall classification was A2 obtained by 40 pupils (39.6%). There were 18 pupils (17.8%) at A1, 21 (20.8%) at B1 Grade C, 12 (11.9%) at B1 Grade B, and 10 (9.9%) at B2 Grade A. 58 pupils (57.4%) belonged to the combined A1-A2 band and 43 (42.6%) to B1 or B2.

The distributions of skills were different. A1-A2 65.3% in reading and 60.4% in listening B1-B2 66.3% in writing and 72.3% in speaking These are relative strengths in this evaluation profile, not proof that productive talents are intrinsically simpler. Other contributions might be due to task design, scoring, curricular focus, and rater circumstances.

Table 3.
English proficiency distributions overall and by skill

Domain	A1 n (%)	A2 n (%)	B1 C n (%)	B1 B n (%)	B2 A n (%)
Overall	18 (17.8)	40 (39.6)	21 (20.8)	12 (11.9)	10 (9.9)
Reading	30 (29.7)	36 (35.6)	15 (14.9)	10 (9.9)	10 (9.9)
Writing	20 (19.8)	14 (13.9)	33 (32.7)	19 (18.8)	15 (14.9)
Listening	38 (37.6)	23 (22.8)	15 (14.9)	9 (8.9)	16 (15.8)
Speaking	10 (9.9)	18 (17.8)	34 (33.7)	21 (20.8)	18 (17.8)

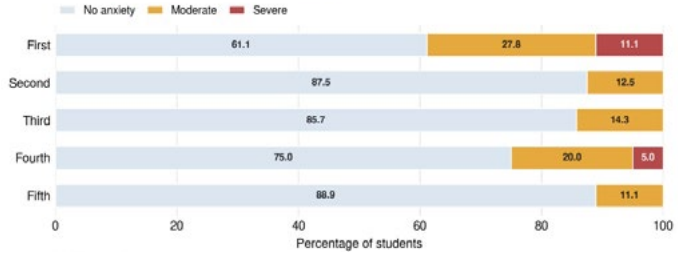
Note: prepared by the author. N = 101 for each domain. B1 C and B1 B denote Grades C and B; B2 A denotes the B2 outcome associated with Grade A on the B1-aligned sample test.

Differences across years of study

Anxiety levels were highest among first-year students. Seven out of 18 first-year participants (38.9%) were found to have moderate or severe anxiety compared to 12.5%, 14.3%, 25.0%, and 11.1% in the second, third, fourth, and fifth years, respectively. Severe anxiety was noted in first year (two students, 11.1%) and fourth year (one student, 5.0%). The pattern shows that admittance to university may be a time of special susceptibility, while the fourth year finding demonstrates that heightened anxiety is not restricted to the first move.

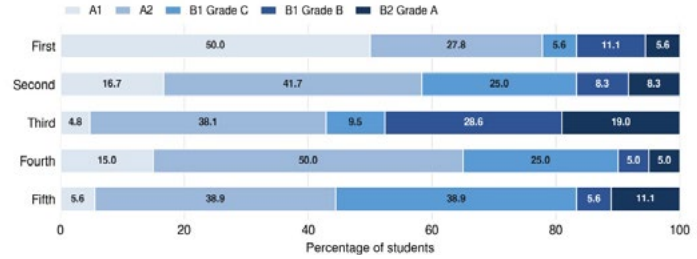
English levels also varied by cohort. In the first year half of the first year students were A1, whereas A1 was 4.8% to 16.7% in the other years. The proportion at B1 or B2 was 22.2% at the first year, 41.7% at the second year, 57.1% at the third year, 35.0% at the fourth year and 55.6% at the fifth year. The decline in the A1 proportion in advanced years is consistent with increasing proficiency in subsequent cohorts. The B1-or-higher percentages are not always monotonically increasing. These cohort differences are presented in Figure 1 and should be read with caution and not as continuous individual growth.

Figure 1. Anxiety classification by year of study



Note: prepared by the author.

Figure 2. Overall English proficiency by year of study



Note: prepared by the author.

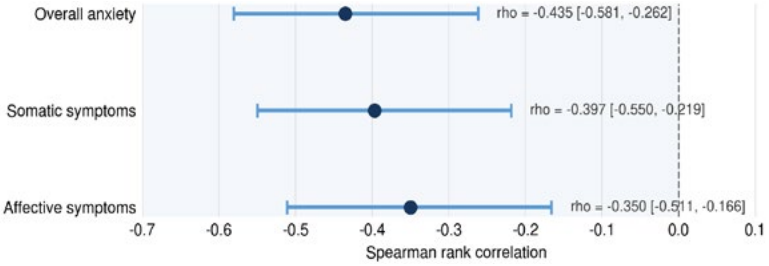
Associations between anxiety and English proficiency

There was a moderate and negative correlation between English proficiency and anxiety (Spearman rho = -.435, 95% CI [-.581, -.262], p < .001). Higher anxiety rankings were linked to poorer proficiency rankings. Proficiency was negatively correlated with somatic anxiety, rho = -.397, 95% CI [-.550, -.219], p < .001, as well as with affective anxiety, rho = -.350, 95% CI [-.511, -.166], p < .001. The confidence intervals do not include zero, which suggests that the negative pattern is robust, and the breadth of the intervals demonstrates the accuracy gained from 101 observations.

The whole scale showed the highest absolute coefficient, followed by somatic and emotional symptoms (Figure 2). But none of these estimates is large enough to make a case for anxiety as the sole explanation of proficiency. Other factors may include exposure to language, instructional history, learning styles, motivation, past schooling, socioeconomic situations, and experience with assessment. Moreover, simul-

taneous assessment of anxiety and competence prohibits identification of chronological order.

Figure 3. Associations between anxiety measures and overall English proficiency



Note: prepared by the author. Points represent Spearman rho estimates and horizontal lines represent approximate 95% confidence intervals. The dashed vertical line indicates no association. All coefficients were negative and statistically significant at $p < .001$.

Table 4.

Spearman correlations with overall English proficiency

Anxiety measure	Spearman rho	Approx. 95% CI	p	N	Interpretation
Overall anxiety	-.435	[-.581, -.262]	< .001	101	Moderate negative
Somatic symptoms	-.397	[-.550, -.219]	< .001	101	Moderate negative
Affective symptoms	-.350	[-.511, -.166]	< .001	101	Moderate negative

Note: prepared by the author. Two-sided tests. Confidence intervals are approximate and were calculated through Fisher z transformation. Negative coefficients indicate that higher anxiety ranks were associated with lower English proficiency ranks.

Discussion

The main finding is a consistent negative association between anxiety and English competence. The link was observed on the total scale and persisted when anxiety was split into physical and emotional aspects. This consistency is important, since it implies that the link was not limited to one type of symptom. Both physical arousal and negative emotional anticipation were associated with poorer performance scores. However, the study was unable to determine whether anxiety was a precursor to the problems, a consequence of the problems, or part of a reciprocal process.

This is congruent with the traditional explanation of anxiety in the foreign language classroom where anticipation, evaluative pressure and communication demands can interfere with performance (Horwitz et al., 1986). It also parallels other recent research that point to the relevance of emotional experience on motivation, perseverance and skill growth in university English learning (López & Maya Retamar, 2022; Tixi et al., 2023). A learner who feels humiliation may speak less, ask fewer questions, avoid challenging activities, or use their concentration on self-monitoring. With less practice, confidence and skill may decline with time.

The overall profile of preponderance calls for subtlety at the same time. Severe anxiety was infrequent and four in five pupils were in the no-anxiety group. Universal clinical anxiety is not the greatest way to express it. The institutional problem Instead, the data suggest a smaller but educationally crucial group of students, with around one in five students feeling moderate or severe overall anxiety, with the first-year cohort most highly represented. Universal low-threat instructional techniques are useful to the entire class, while screening, counseling and referral systems offer more substantive aid to children with persistent or severe issues.The skill profile adds another dimension. Reading and listening were mostly at A1-A2, but writing and speaking had larger proportions at B1-B2. One explanation is that the curricula incorporated practice in productive skills or the assessment issues enabled pupils to utilize rehearsed forms. Another is that the receptive regions placed

additional lexical or processing demands on participants. As the study did not examine task difficulty, rater reliability or hours of training by competence, the trend should be seen as a suggestion to research rather than definitive explanation. The program assessment may also consider if enough emphasis is being placed on hearing input, substantial reading, vocabulary development, and familiarity with the test format.

Cross-year comparison is also aided by restriction. The steep fall in A1 after the first year is positive and following cohorts tended to have more students at B1 or B2. However, fourth-year students had lower B1-or-higher rates than third- and fifth-year students. This may be a reflection of cohort makeup, sequencing of the curriculum, unequal prior exposure, sampling variability or assessment settings. The cross-sectional sample cannot reveal the pace of movement forward. A longitudinal strategy tracking one group, with repeated evaluations of proficiency and anxiety, would give greater evidence of change and chronological sequence.

First year anxiety demands special attention since the move to university involves new academic expectations, unexpected social groups, public language performance and adjustment to institutional norms. The trend of first-year students aligns with studies that has demonstrated university anxiety might be connected to academic demands and perceived self-efficacy (Chávez Márquez, 2021; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018). But the fourth-year moderate and severe cases indicate that assistance should not terminate after induction. Later in the program, several types of pressure may arise, such as advanced curriculum, teaching practice, certification demands, and concerns about graduation and employment.

The size of the correlations matters in practice but is not deterministic. greater anxiety explained an ordering tendency, not a definite outcome: Some greater anxiety students can still do well, while some low anxiety students can still be at basic proficiency. The data should consequently influence a tiered educational response. Language development involves emotional support, but this should not replace specific teaching, practice, feedback, and equal access to learning materials.

Pedagogical and institutional implications

The study supports an integrated response in which language instruction and student well-being are planned together. The following actions are consistent with the evidence while remaining proportionate to a correlational design:

- Provide a low danger environment for participation. Teachers can normalize mistake as part of language development, provide a little preparation period before an oral response, employ pair rehearsal before whole-class speaking, and provide feedback that distinguishes communicative success from correctable form.
- Enhance first-year transition help. Early diagnostic evaluation, orientation on proficiency requirements, peer mentorship and brief seminars on study routines and anxiety control may lessen ambiguity before avoidance tendencies become established.
- Use a variety of assessment forms. to lessen the strain of one high stakes event while preserving clear standards through the use of formative activities, tiered assignments, portfolios and guided oral practice.
- Receptive skills improvement. The A1-A2 concentration of reading and listening emphasizes the requirement for graded input, intensive reading, repetitive hearing, vocabulary recycling and specific comprehension tactics.
- Establish a clear referral channel Faculty require training in recognizing the signs of chronic suffering, in expressing concern without making diagnoses, and in referring students to appropriate psychological or psychiatric care when necessary.
- Monitor progress over time. Programs can administer brief anxiety and proficiency tests at predetermined intervals and use aggregate data to evaluate whether curricular and support activities increase both performance and well-being.

These practices are compatible with active and inclusive language teaching. They do not lower academic expectations; they reduce avoidable

threat so that assessment more accurately reflects what students know and can do. Innovative methodology is most useful when it combines meaningful communication, scaffolded challenge, and attention to emotional conditions (Palacios Terán & Zambrano Rosero, 2024).

Limitations and directions for future research

The extent of the findings is limited by many restrictions. The results should not be applied to all Peruvian university students, as the convenience sample was taken from a single professional program at one public institution. The final data set of 101 was lower than the expected sample of 135. Participant flow, nonparticipation, and missing-data management were not documented in a reproducible manner. Future research should include data on participant flow and compare respondents with nonrespondents when available.

The cross-sectional design precludes causal inferences or individual advancement. Self-reported anxiety may be affected by response style and unwillingness to express suffering. The published methodological record did not give enough detail to independently examine internal consistency in the sample analyzed, inter-rater reliability for productive abilities, or the entire validity argument for converting section scores into proficiency bands. Future studies should describe these qualities, as well as the use of validated measures of language anxiety, and multivariable models that account past exposure to English, age, gender, socioeconomic circumstances, motivation, self-efficacy and instructional factors.

A longitudinal mixed methods design would be particularly useful. Repeated measures of proficiency might determine if changes in anxiety precede changes in performance. Interviews or observations of classroom activity could reveal whether anxiety is facilitative, disruptive, or skill-specific. Intervention studies might then evaluate if low-threat education, counseling, peer support, mindfulness or cognitive-behavioural methods increase results relative to ordinary practice.

Conclusion

Among the 101 students studied, higher overall, somatic, and affective anxiety was consistently associated with lower English proficiency. The correlations were negative and modest, indicating an educationally important pattern, but not a causative assertion. Most students did not reach the research thresholds for moderate or severe anxiety, but the minority impacted, especially in the first year, need targeted care.

The profile in English showed that more than half the respondents were still in overall A1 or A2, with reading and hearing as the respective weak regions. Later-year cohorts tended to have higher competency than first-year learners but differences were not linear and should not be regarded as longitudinal growth. The takeaway here is that effective language programs demand intense teaching and affectively sensitive learning environments. The combination of planned skill development, formative evaluation, low-threat involvement, early transition help, and professional referral channels may better protect student well-being while growing communicative competence.

References

Arrieta Vergara, K. M., Díaz Cárdenas, S., & González Martínez, F. (2014). Symptoms of depression and anxiety in young university students: Prevalence and related factors. *Revista Clínica de Medicina de Familia, 7*(1), 14-22. https://doi.org/10.4321/S1699-695X2014000100003

Castillo Pimienta, C., Chacón de la Cruz, T., & Díaz-Véliz, G. (2016). Anxiety and sources of academic stress among health-sciences students. *Investigación en Educación Médica, 5*(20), 230-237. https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.03.001

Chávez Márquez, I. L. (2021). Anxiety among university students during the COVID-19 pandemic: A quantitative study. *Psicumex, 11*, 1-26. https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.420

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Academic self-efficacy and anxiety as a critical incident among female and male university students. *Revista Costarricense de Psicología, 37*(1), 1-25. https://doi.org/10.22544/rcps.v37i01.01

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125-132. https://doi.org/10.2307/327317

López, M., & Maya Retamar, G. (2022). The influence of emotions on English language learning: An analysis of different language skills. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 38*(2), 1-25. https://doi.org/10.1590/1678-460X202238249046

Palacios Terán, G. A., & Zambrano Rosero, S. A. (2024). Innovative methodological strategies for teaching a foreign language. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(3), 1-12. https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2035

Pinilla, L. M., López, O. J., Moreno, D. A., & Sánchez, J. C. (2020). Prevalence and risk factors for anxiety among medical students at Fundación Universitaria Juan N. Corpas: A cross-sectional study. *Revista Cuarzo, 26*(1), 22-27. https://doi.org/10.26752/cuarzo.v26.n1.493

Tixi, D. L. D., Niama, M. P. C., & Morocho, A. E. F. (2023). The influence of anxiety on motivation for learning English among university students. *South Florida Journal of Development, 4*(5), 2043-2056. https://doi.org/10.46932/sfjdv4n5-016

Gabriela Manzur-Vera
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0002-6352-3015
gmanzurv@unjbg.edu.pe

Docente de inglés con experiencia en la enseñanza de jóvenes y adultos. Se especializa en la creación de materiales educativos y en el desarrollo de actividades dinámicas para el aprendizaje del idioma. Actualmente continúa fortaleciendo su práctica profesional en el ámbito educativo.

Pilar Valeria Zapana-Aguilar
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0009-0000-5882-7412
pzapanaagu@unjbg.edu.pe

Estudiante de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Actividad académica orientada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la didáctica del idioma y la investigación educativa en contextos de Educación Básica Regular (EBR) y educación superior. Desarrollo de producción científica en el área de educación, con énfasis en el aprendizaje del idioma inglés, el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y el análisis de factores cognitivos y socioemocionales que influyen en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0002-4724-0277
crodriguezp@unjbg.edu.pe

Magíster en Psicología Educativa, Traductora e Intérprete, 20 años de experiencia docente universitaria. Investigadora en estrés y mentalidad en educación superior. Publicaciones en Technological Innovations Journal y artículos aprobados en Scopus. Especialista en estrategias metodológicas para enseñanza de idiomas y competencias socioemocionales.

Miriam Estefani Condori-Chacolli
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0001-5638-0303
mecondoric.espg@unjbg.edu.pe

Licenciada en Educación, con especialidad en Idioma Extranjero, por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Maestra en Ciencias (Magíster Scientiae) con mención en Tecnología Educativa. Docente universitaria en la Escuela de Posgrado NEWMAN S.A.C. Su labor académica e interés profesional se centran en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades del idioma inglés, así como en la integración de herramientas tecnológicas y recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la innovación pedagógica y el fortalecimiento de la práctica docente en el ámbito universitario.

Miliam Quispe-Vargas
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0001-5340-4314
mquispev@unjbg.edu.pe

Docente con título de Licenciado en Educación, Especialidad en Idioma Extranjero, Traductor e Intérprete por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tengo experiencia trabajando con niños de entre 2 a 5 años, con estudiantes de nivel primaria y secundaria, con jóvenes de nivel superior y adultos del Programa de Alfabetización. Realicé mis estudios de Maestría con mención en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Piura. Así como el Doctorado en Ciencias: Educación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Ruthy Merla Pilco-Velasquez
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0001-9352-6260
rmpilcov@unjbg.edu.pe

Docente e investigadora en el área de Educación e Idioma Extranjero, con formación en Educación con especialidad en Idioma Extranjero, Traductor e Intérprete, y una maestría en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Ha ejercido funciones de gestión académica como directora de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann y cuenta con experiencia en asesoría e investigación educativa.

Gina Berenice Urquizo-Tarqui
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0003-1205-317X
gurquizot@unjbg.edu.pe

Docente universitaria y especialista en Psicopedagogía, con experiencia en el ámbito educativo y de la enseñanza del idioma inglés. Cuenta con una Maestría en Psicopedagogía por la Universidad Privada de Tacna y ha desarrollado investigación sobre desempeño académico y ansiedad ante los exámenes. Actualmente ha ejercido labores docentes en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Ansiedad ante el idioma inglés y competencia lingüística en estudiantes universitarios peruanos: una comparación transversal a lo largo de cinco años de estudio

Resumen

Este capítulo examina la ansiedad como factor educativo y de salud mental en el aprendizaje del idioma inglés entre estudiantes de pregrado matriculados en un programa de formación docente en lenguas extranjeras de una universidad pública del sur del Perú. La discusión se organiza en torno al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y las cuatro destrezas comunicativas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Se presenta la relación conceptual entre las manifestaciones somáticas y afectivas de la ansiedad y el desempeño lingüístico, y luego se describe un estudio correlacional cuantitativo y transversal realizado con estudiantes desde el primer hasta el quinto año del programa. El capítulo explica el perfil de los participantes, el uso de un cuestionario de ansiedad basado en Zung, la administración de una prueba de muestra de inglés alineada internacionalmente y la estrategia analítica no paramétrica utilizada para examinar las asociaciones. Se consolida la evidencia descriptiva para comparar los niveles de ansiedad, la competencia general en inglés, los perfiles específicos por destreza y las diferencias entre años de estudio. La sección inferencial se centra en las asociaciones entre la competencia en inglés y la ansiedad general, somática y afectiva. Las secciones finales interpretan los hallazgos en relación con la investigación sobre el aprendizaje de lenguas, identifican implicaciones para una instrucción emocionalmente supportive y los servicios institucionales, y aclaran las limitaciones de un diseño transversal de sitio único y muestra por conveniencia. El capítulo está destinado a apoyar a docentes universitarios, directores de programas, investigadores y profesionales de apoyo estudiantil que buscan integrar el desarrollo lingüístico con la atención al bienestar emocional de los estudiantes.

Palabras clave: Ansiedad; Inglés como lengua extranjera; Competencia lingüística; Estudiantes universitarios; Salud mental.

Ansiedade em relação à língua inglesa e proficiência entre estudantes universitários peruanos: uma comparação transversal ao longo de cinco anos de estudo

Resumo

Este capítulo examina a ansiedade como fator educacional e de saúde mental na aprendizagem da língua inglesa entre estudantes de graduação matriculados em um programa de formação de professores de línguas estrangeiras de uma universidade pública no sul do Peru. A discussão está organizada em torno do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas e das quatro habilidades comunicativas: leitura, escrita, compreensão auditiva e expressão oral. Apresenta a relação conceitual entre manifestações somáticas e afetivas da ansiedade e o desempenho linguístico, e em seguida descreve um estudo correlacional quantitativo e transversal realizado com estudantes do primeiro ao quinto ano do programa. O capítulo explica o perfil dos participantes, o uso de um questionário de ansiedade baseado em Zung, a administração de um teste de amostra de inglês alinhado internacionalmente e a estratégia analítica não paramétrica utilizada para examinar as associações. A evidência descritiva é consolidada para comparar níveis de ansiedade, proficiência geral em inglês, perfis específicos por habilidade e diferenças entre anos de estudo. A seção inferencial concentra-se nas associações entre proficiência em inglês e ansiedade geral, somática e afetiva. As seções finais interpretam os achados em relação à pesquisa sobre aprendizagem de línguas, identificam implicações para uma instrução emocionalmente supportive e serviços institucionais, e esclarecem as limitações de um delineamento transversal de local único e amostra por conveniência. O capítulo destina-se a apoiar professores universitários, diretores de programas, pesquisadores e profissionais de apoio ao estudante que buscam integrar o desenvolvimento linguístico com atenção ao bem-estar emocional dos aprendizes.

Palavras-chave: Ansiedade; Inglês como língua estrangeira; Proficiência linguística; Estudantes universitários; Saúde mental.

Capítulo 8

Mari kvla kvyen. 13 lunas para volver al territorio

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). Mari kvla kvyen. 13 lunas para volver al territorio. En R. Simbaña Q, (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 164-176). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1017



Mari kvla kvyen. 13 lunas para volver al territorio

Resumen

Mari kvla kvyen (13 lunas), producción interdisciplinar del colectivo Sedimento, reúne pintura y cerámica de Alex Mellado, música y canto de Luz Angélica Llancafil y sus hijos, fotografía de Patricio Saavedra, poesía de Iván Antilef, curatoría de Leonel Lienlaf, arte floral de Alejandro Gómez y lectura poética de Pamela Molina en una obra abierta que se transforma en cada puesta en escena. El título remite a las trece lunas del año mapuche: un calendario de trece meses de veintiocho días, sin los añadidos del calendario gregoriano, que comienza con el wiñon antü o we txipantu, el retorno del sol en el solsticio de invierno. Desde Temuko, ciudad fundada como fuerte militar chileno en pleno territorio mapuche, la exposición propone una concepción circular y espiral del tiempo que no avanza sino que regresa. La figura del tiuque —ave que sobrevuela campos y ciudades—, el trukur o neblina, la waria urbana y el inarumen, contemplación detenida de cuanto acontece, se convierten en claves de una síntesis entre poéticas diaspóricas y poéticas del retorno. Presentada en un espacio popular al margen de los circuitos oficiales y después en el marco del congreso NAISA en Wallmapu, la muestra subvierte los moldes publicitarios de la ciudad, celebra el newen del nuevo sol y afirma, desde la amistad y la resistencia comunitaria, la posibilidad de volver: wiñotuaiñ, volveremos.

Palabras clave: Arte Mapuche; Literatura Mapuche; Poéticas diaspóricas; Poéticas del Retorno; Poesía Mapuche; territorio.

Introducción

Temuko es una ciudad doble. Fundada a fines del siglo XIX como fuerte militar chileno en el corazón del territorio mapuche, creció sobre un despojo que sus calles todavía no terminan de nombrar: en su río corre la sangre de un genocidio del que sigue siendo difícil hablar, y sus casas se levantaron en lo que fue y debería seguir siendo territorio soberano mapuche. Para quienes habitan la waria desde la memoria mapuche, la ciudad es a la vez lugar de supervivencia y de herida: adoquines bajo los que aún respira la tierra, luces neónicas que pretenden reemplazar a la luna, smog mezclado con el trukur, esa neblina en la que la memoria avanza y el espíritu del territorio se deja adivinar. En ese escenario, que la ficción urbana pretende ajeno a la tierra que lo sostiene, nace Mari kvla kvyen, trece lunas: una producción interdisciplinar que reúne la pintura y la cerámica de Alex Mellado, la música y el canto de Luz Angélica Llancafil y sus hijos, la fotografía de Patricio Saavedra, la poesía de Iván Antilef, la curatoría de Leonel Lienlaf, el arte floral de Alejandro Gómez y la lectura poética de Pamela Molina. No se trata de una obra cerrada, sino de un organismo en construcción que se transforma en cada puesta en escena.



Foto de Patricio Saavedra

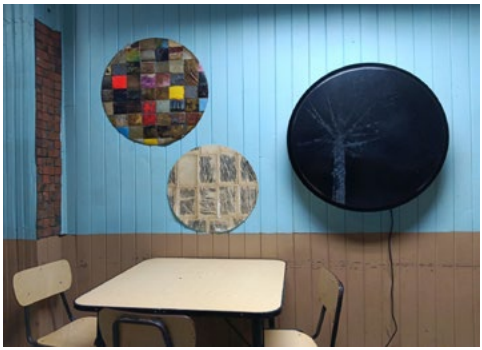


Foto de Patricio Saavedra

El título condensa una concepción del tiempo. Las trece lunas del ciclo no son las del calendario gregoriano, sino las del año solar mapuche: trece meses de veintiocho días, trescientos sesenta y cuatro días ordenados según el ritmo de la tierra y el ciclo agrícola. Ese año comienza con el wiñon antü o we txipantu, el retorno del sol en el solsticio de invierno —el 24 de junio, según la observación mapuche—, cuando se celebra la vuelta de la luz y el comienzo de un nuevo ciclo. Como escribe Lienlaf, esos trece momentos no son imposición del calendario, sino ritmo, escucha y correspondencia con lo vivo. Frente a la linealidad occidental, la exposición opone un tiempo circular y espiral: las lunas de la instalación no avanzan, regresan.

De ahí que la muestra se haya presentado precisamente en el we txipantu, y de ahí la elección de sus espacios: la inauguración tuvo lugar el 20 de junio de 2026 en el restaurante popular de Temuco conocido como La Serpiente, lejos de los circuitos artísticos oficiales, y la segunda puesta en escena se realizó en el marco del congreso NAISA, celebrado en la Universidad Católica de Temuco —por primera vez en Abya Yala y, más concretamente, en Wallmapu—. Entre el "tugurio" y la academia, la obra demuestra que lo esencial no es el marco institucional, sino la decisión colectiva de volver a la raíz, de no convertirse en un reflejo superficial de las vitrinas de la calle. Esa decisión se organiza en torno al tiuque, ave que sobrevuela por igual los campos del sur y las parroquias urbanas, testigo alado que ha debido adaptarse al asfalto

como el mapuche urbano ha debido adaptarse al despojo. En la poética de Antilef, ese desplazamiento se nombra desviaje —un desvío que es también des-viaje, negación del viaje impuesto— y permite pensar la diáspora y el retorno no como opuestos, sino como dimensiones complementarias. A esta síntesis contribuyen las nociones que la muestra despliega en mapuzugun: trukur, waria e inarumen, esa contemplación detenida de cuanto acontece que devuelve al habitante urbano la conciencia del lugar y de la historia que lo precede.

Las páginas que siguen examinan esta experiencia desde la perspectiva de quienes la hicieron posible: cómo las trece lunas de la instalación —seis fotografías de Saavedra, seis obras pictóricas y cerámicas de Mellado y una encarnada en la voz de Llancafil, en la estela del ül, género poético-musical en que la palabra se vuelve canto— articulan memoria, territorio y comunidad; cómo el tiuque se vuelve guía entre la bruma urbana y la tierra que late bajo los adoquines; y cómo, desde la amistad y la resistencia comunitaria, esta propuesta ofrece un modo concreto de ubicarse: girar, mirar los montes al final de la calle, escuchar la lengua de la tierra.

El ciclo vivo de las trece lunas

Mari Kvla Kvyen (13 lunas) es una producción interdisciplinar que ha juntado a artistas de distintos ámbitos creativos (Alex Mellado con la pintura y cerámica, Luz Angélica Llancafil y sus hijos con la música y el canto, Patricio Saavedra con la fotografía, Iván Antilef con la poesía, Leonel Lienlaf con la curatoría, Alejandro Gómez con el arte floral y Pamela Molina desde la lectura poética) en una obra abierta, orgánica y en marcha que va tranformándose en sus distintas puestas en escena, "no es una obra cerrada, sino un organismo en construcción" (Lienlaf, 2026) y que reivindica la conexión con el territorio y la memoria desde Temuko, una ciudad fundada como un fuerte militar chileno a fines del siglo XIX en pleno territorio mapuche, una ciudad con casas no mapuche, "mapuche no ruka" (Lienlaf, 2018, p. 16) y en cuyo río corre la sangre derramada de un genocidio del que sigue siendo difícil hablar.

El título de la exposición hace referencia a las 13 lunas que conforman

el ciclo solar natural, sin los añadidos artificiales del calendario gregoriano, un ciclo que comienza en el solsticio de invierno, que es cuando la nación mapuche celebra el wiñon antü o we txipantu, esto es, la vuelta del sol o año nuevo (Ñanculef, 2016, p. 41; Quidel & Hernández, 2026, p. 174; Catriquir and Llanquinao, 2017, p. 119):

Sobre este territorio, el pueblo mapuche ha tejido su comprensión del tiempo a través de las trece lunas que componen su año, marcando la cotidianeidad y el ciclo agrícola. Trece momentos que no son imposición del calendario, sino ritmo, escucha, correspondencia con lo vivo. (Lienlaf, 2026).

En ese sentido, la exposición Mari kvla kvyen es también una forma de celebrar el wiñon antü, cuyo newen (energía) invita a recomenzar, a fortalecer las raíces, a profundizar la conexión con el territorio. Eso es principalmente lo que esta exposición viene a comunicar. Su inauguración tuvo lugar el 20 de junio de 2026, en el restaurante don Claudio de Temuco, también conocido como La Serpiente (Aguirre Delgado, 2026) un lugar alejado de los circuitos artísticos oficiales al que Antilef se refiere como un "tugurio" (2026, p. 46). La segunda presentación de la exposición tuvo lugar en un contexto diferente, en el marco del congreso NAISA, que por primera vez tiene lugar en Abya Yala y más concretamente en Wallmapu, territorio ancestral mapuche.

Esta iniciativa parte, tal y como comunica Lienlaf en su texto curatorial, de una decisión colectiva de volver a la raíz, evitando convertirse en meros reflejos impuestos, superficiales, de las vitrinas de la calle. La propuesta es el regreso, siguiendo con los ojos al "tiuque que sobre vuela las parroquias urbanas, testigo alado de un territorio que insiste en recordarnos quiénes somos y de dónde venimos".

Extiende sus alas un tiuque: va, viene, vuelve. En su extenso abrazo respira el territorio. Es cierto que la ciudad duele, sus horadados adoquines, porque no pueden verse las estrellas, es un viaje, un desviaje obligado. La palabra desviaje parece contener muchas palabras: es un desvío del camino propio, de la lengua propia, el mapuzugun, la lengua de la tierra; es acaso, también, lo contrario del viaje, y desde ahí entonces el sentido de ese guión que explicita la negación: des-viaje.

Pero es también quizá la frase de Teillier: "hay que viajar para no viajar", porque estamos condenados a ver con nuestros ojos, que están ya impregnados de paisaje, un paisaje imborrable. También el tiuque se ve forzado a adaptarse al entorno hostil del asfalto, el espacio escatimado, reducido, desde el que atisbar el aire usurpado. En esa bruma avanza la memoria, en ese trukur en el que lo que denominamos concreto se difumina y podemos adivinar aún el espíritu, el eco antiguo que resuena hondamente para volver a despertar. Por eso Desviaje se presentó en We txipantu, y no es una propuesta solitaria. El txiwke que despliega sus alas en la portada del libro de Antilef es una foto de Patricio Saavedra que es emblema de ese retorno, de esa exposición, mari küla küyen, trece lunas, que, desde la ciudad, desde la waria, se conecta con la tierra que late bajo los adoquines, con el txukur que se mezcla con el.smog en las calles de Temuko, con las luces fantasmales, con los árboles fantasmas que sún nos susurran poemas al oído diciendo wiñotuaiñ, volveremos. Las cosas naturales vuelven siempre, y por eso el sol nuevo del we txipantu es hoy, todavía, siempre, renacimiento, reconexión, grito, wirar, ül, canto en la voz de Angélica Llancafil, piedra preciosa sonando en la Serpiente, hilo de agua que nos lleva de vuelta a la sangre luciente del sol.

Tal y como explica Aguirre Delgado (2026), las luciérnagas, tan escasas, fueron multiplicándose gracias a las conexiones que se fueron estableciendo entre los artistas del grupo Sedimento, y que nos invitan también a conectarnos. Estas líneas quieren ser también el reflejo cordial, no aparente, de esa vinculación.

Esta muestra va a contracorriente del individualismo que se olvida del agua del río y de lo natural, que se olvida de la luz de la luna en las lunas neónicas de la ciudad (Trecaman, 2012) y aprovecha los moldes engañosos de la publicidad para subvertirlos y redirigirnos la mirada más allá de los estrechos límites citadinos, la ficción urbana que se pretende ajena al territorio. Es ahí donde el tiuque puede ser un guía en medio de la bruma para volver:

Las fotografías que habitaron el espacio durante la noche tenían su propia historia. Varias giraban en torno al tiuque, ave de rapiña que aparece tanto en los campos del sur como sobrevolando ciudades, y que

en esta obra funciona como símbolo del desplazamiento entre mundos. Una imagen en particular mostraba al tiuque casi disuelto en la niebla densa -trukur en mapuzugun- en la comunidad donde vive Saavedra.

The photographs that inhabited the space during the night carried their own histories. Several revolved around the tiuque, a bird of prey that appears both in the southern countryside and soaring over urban landscapes. In this work, the bird functions as a symbol of displacement between worlds. One image in particular showed the tiuque almost dissolved in the dense fog—trukur in Mapuzugun—within the community where Saavedra lives (Aguirre Delgado, 2026).

La sociedad occidental nos exige ubicarnos de una determinada manera, plegarnos a ciertas exigencias que parecen naturales, pero en realidad nos desligan de lo natural. Ubicarse, situarse, y esta es la invitación de esta muestra, tiene que ver con ser consciente del lugar donde se vive y la historia que le precede, lo que en mapuzugun se denomina inarumen, una contemplación detenida de cuanto acontece, de cómo avanza la sombra de la montaña para avanzar con ella, de cómo el monte nos mira desde el final de la calle. Me dijeron: ¡ubíquese!; yo soy muy obediente: giré, miré los montes, siempreverdes al final de la calle; borré el rumor del tráfago, adiviné la luna y los planetas y me dije: aquí estoy, este es el centro: aquí escucho la lengua de la tierra, aquí me ubico (((mis ramas resplandecen))).

Las 13 lunas presentes en la instalación, 6 de ellas fotografías de Patricio Saavedra, otras seis en obras pictóricas y cerámicas de Álex Mellado, y una encarnada en la voz de Luz Angélica Llancafil, tal y como expresa Iván Antilef, no avanzan, regresan (2016, p. 42). Esto está relacionado, tal y como explica Lienlaf (2026), con una concepción del tiempo circular, espiral, que supera la linealidad occidental. Dentro de las poéticas mapuche, la propuesta textual de Antilef parece proponer una síntesis entre las poéticas diaspóricas y las poéticas del retorno que planteara Figueroa (2017), basándose en Niño (1998), porque aquí diáspora y retorno son, más que opuestas, complementarias, ya que el retorno implica la diáspora. Pero más allá de etiquetas o conceptualizaciones abstractas nos encontramos aquí con una propuesta que se erige desde la resistencia comunitaria, desde la amistad, la coordina-

ción de distintas visiones artísticas y poéticas que son capaces de superar la competitividad y el nihilismo capitalista (Gómez Muller, 2016), una propuesta multiplicadora de las luminarias para que aprendamos a ser más ojos encendidos en la noche vegetal.



Foto de Patricio Saavedra

Conclusión

Las trece lunas de Mari kvla kvyen no avanzan, regresan. Esa frase condensa el gesto de la muestra: una vuelta que no es nostalgia ni evasión, sino una apuesta por otro tiempo y otro modo de habitar la ciudad. Frente al individualismo que olvida el agua del río y la luz de la luna real, la instalación subvierte los moldes engañosos de la publicidad para reconducir la mirada hacia el paisaje, y convierte la waria, con su smog y sus adoquines, en el lugar desde el cual el territorio sigue hablando. El trukur no oculta la tierra: la deja adivinar. Y el tiuque, ave de los campos que aprendió a sobrevolar el asfalto, se vuelve metáfora viviente de una experiencia mapuche urbana que no renuncia a sus raíces.

Lo que la exposición celebra, en el fondo, es el we txipantu: la certeza de que el sol vuelve, de que las cosas naturales vuelven siempre. Ese nuevo sol —newen que invita a recomenzar, a fortalecer las raíces— es

también una respuesta a la historia: a la ciudad fundada como fuerte, al río que corre con la sangre del genocidio, a la lengua arrinconada. Frente a la linealidad que condena a repetir, el tiempo espiral abre la posibilidad de regresar distinto, de volver al territorio sin dejar de habitar la ciudad, de convertir la diáspora en camino de retorno.

Finalmente, la muestra es un gesto colectivo: nace de la amistad, de la coordinación de visiones artísticas distintas, de la capacidad de superar la competitividad y el nihilismo capitalista. Por eso sus luciérnagas se multiplican: cada conexión establecida entre los artistas invita a quienes visitan la obra a conectarse también, a ser más ojos encendidos en la noche vegetal. Ubicarse, nos recuerda la instalación, no es plegarse a las exigencias que nos desligan de lo natural; es, como enseña el inarumen, contemplar con detenimiento cuanto acontece, avanzar con la sombra de la montaña, reconocer la historia que precede a cada calle. Desde La Serpiente hasta el congreso NAISA, desde el tugurio hasta Wallmapu, Mari kvla kvyen repite con el tiuque su palabra de vuelta: wiñotuaiñ, volveremos.

Referencias

Aguirre Delgado, X. (2025, 20 de [mes]). Luciérnagas en La Serpiente: El colectivo Sedimento ilumina Temuco con su primera muestra de arte mapuche. *Escritores y Poetas en Español*. http://www.letras.mysite.com/xagu080726.html

Antilef, I. (2026). *Por otros Lof. Los caminos del des-viaje*. Edición del autor.

Catriquir, D., & Llanquinao, G. (2017). Wiñon antü zugu. Fenómeno natural, de vida y de kimün en el mapunche rakizuam. En R. Becerra, & G. Llanquinao, (eds.). *Mapun kimün: Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio* (pp. 119–136). Ocho Libros.

Figueroa, D. (2017). *Poéticas mapuches. Lecturas interculturales de la poesía mapuche actual* [Tesis doctoral, Universidad de Concepción].

Gómez Muller, A. (2016). *Nihilismo y capitalismo*. Desde abajo.

Lienlaf, L. (2018). *La luz cae vertical*. Lumen.

Lienlaf, L. (2026). *Mari küla küyen / 13 lunas*. NAISA.

Niño, H. (1998). Poética indígena: diáspora y retorno. *Cuadernos de Literatura*, *IV*(7-8), 213–228.

Ñanculef, J. (2016). *Tayiñ mapuche kimün. Epistemología mapuche – Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.

Quidel, J., & Hernández, A. (2026). *Ta iñ Ngütramkayam Mapuzungun mew. Para que conversemos en mapuzungun*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Trecaman, M. (2012). *Entre lunas neónicas*. Comarca.

Javier Aguirre Ortiz
Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5996-0987
jaguirre@uct.cl
jagirreortiz@gmail.com

Nacido en Bilbao (1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y en Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022). Se desempeña como investigador para la UCT.

Mari kvla kvyen. 13 Moons to Return to the Territory

Abstract

Mari kvla kvyen (13 moons), an interdisciplinary production by the Sedimento collective, brings together painting and ceramics by Alex Mellado, music and song by Luz Angélica Llancafil and her children, photography by Patricio Saavedra, poetry by Iván Antilef, curation by Leonel Lienlaf, floral art by Alejandro Gómez, and poetic reading by Pamela Molina in an open work that transforms with each staging. The title refers to the thirteen moons of the Mapuche year: a calendar of thirteen months of twenty-eight days, without the additions of the Gregorian calendar, which begins with the wiñon antü or we txipantu, the return of the sun at the winter solstice. From Temuko, a city founded as a Chilean military fort in the heart of Mapuche territory, the exhibition proposes a circular and spiral conception of time that does not advance but returns. The figure of the tiuque—a bird that flies over fields and cities—, the trukur or mist, the urban waria, and the inarumen, a sustained contemplation of everything that happens, become keys to a synthesis between diasporic poetics and poetics of return. Presented in a popular space on the margins of official circuits and later within the framework of the NAISA congress in Wallmapu, the exhibition subverts the city's advertising molds, celebrates the newen of the new sun, and affirms, from friendship and community resistance, the possibility of returning: wiñotuaiñ, we will return.

Keywords: Mapuche Art; Mapuche Literature; Diasporic Poetics; Poetics of Return; Mapuche Poetry; territory.

Mari kvla kvyen. 13 luas para voltar ao território

Resumo

Mari kvla kvyen (13 luas), produção interdisciplinar do coletivo Sedimento, reúne pintura e cerâmica de Alex Mellado, música e canto de Luz Angélica Llancafil e seus filhos, fotografia de Patricio Saavedra, poesia de Iván Antilef, curadoria de Leonel Lienlaf, arte floral de Alejandro Gómez e leitura poética de Pamela Molina em uma obra aberta que se transforma em cada encenação. O título remete às treze luas do ano mapuche: um calendário de treze meses de vinte e oito dias, sem os acréscimos do calendário gregoriano, que começa com o wiñon antü ou we txipantu, o retorno do sol no solstício de inverno. A partir de Temuko, cidade fundada como forte militar chileno em pleno território mapuche, a exposição propõe uma concepção circular e espiral do tempo que não avança, mas regressa. A figura do tiuque —ave que sobrevoa campos e cidades—, o trukur ou névoa, a waria urbana e o inarumen, contemplação detida de tudo o que acontece, tornam-se chaves de uma síntese entre poéticas diaspóricas e poéticas do retorno. Apresentada em um espaço popular à margem dos circuitos oficiais e depois no âmbito do congresso NAISA em Wallmapu, a mostra subverte os moldes publicitários da cidade, celebra o newen do novo sol e afirma, a partir da amizade e da resistência comunitária, a possibilidade de voltar: wiñotuaiñ, voltaremos.

Palavras-chave: Arte Mapuche; Literatura Mapuche; Poéticas diaspóricas; Poéticas do Retorno; Poesia Mapuche; território.

Capítulo 9

La teoría de los polisistemas de Even-Zohar aplicada al mapuzugun

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). La teoría de los polisistemas de Even-Zohar aplicada al mapuzugun. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 178-192). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1018



La teoría de los polisistemas de Even-Zohar aplicada al mapuzugun

Resumen

Este trabajo aplica la teoría de los polisistemas de Itamar Even-Zohar (1990) a la literatura en mapuzugun con el fin de comprender la posición de la poesía mapuche como subsistema literario dentro de un contexto bilingüe diglósico y evaluar su papel en la revitalización lingüística. Se analizan las tensiones entre visibilidad y autonomía, así como la función ambivalente de la traducción —a un tiempo aliada y enemiga— en la proyección de esta literatura y de la propia lengua. Análisis teórico-crítico de orientación comparada que parte de la aplicación previa de la teoría de los polisistemas al sistema literario vasco (Manterola, 2012; Arrula, 2018), la contrasta con el "sistema de comunicación intercultural mapuche" propuesto por García y Betancour (2014) y examina prácticas concretas de edición y autotraducción (Aguilera Milla; Chandía Millanaw; Stocco), a la luz de las reflexiones de Bonfil, Derrida, Grutman, Marfany, Salas, Wittig y Loncon. La poesía mapuche ha transitado del margen al centro del sistema literario y ha alcanzado un notable prestigio internacional; sin embargo, su aparente buena salud es cuestionable: predominan de manera abrumadora las ediciones bilingües, la traducción se ha vuelto prácticamente imperativa y la paridad textual de las versiones se ve condicionada por una asimetría contextual determinada por el bajo porcentaje de hablantes, la alfabetización en castellano y la asociación del mapuzugun con la oralidad. La revitalización del mapuzugun exige la creación de espacios monolingües propios y cambios en el estatus de la lengua que la literatura por sí sola no puede garantizar. El texto bilingüe solo puede vivir si antes vive la lengua, es decir, si existen hablantes y lectores en mapuzugun, y la resistencia se revela como un factor decisivo en la supervivencia de las lenguas indígenas.

Palabras clave: polisistemas; mapuzugun; autonomía; revitalización; ediciones bilingües; lenguas minorizadas.

Introducción

El presente capítulo aborda una pregunta que se sitúa en la encrucijada de la lingüística, la filosofía y los estudios culturales: ¿qué lugar ocupa el mapuzugun dentro de la cosmovisión mapuche y en virtud de qué razones debe considerarse una lengua irrenunciable? La hipótesis que lo vertebra es fuerte y se enuncia desde el inicio: el mapuzugun no funciona meramente como un código comunicativo intercambiable, sino como una dimensión inseparable de la identidad mapuche, del conocimiento (*kimün*) y de la totalidad de la vida (*ixofillmogen*). Desde esta perspectiva, la pregunta por la lengua no es una pregunta técnica sobre instrumentos de comunicación, sino una pregunta ontológica sobre el modo en que un pueblo se comprende a sí mismo y comprende su lugar en el universo.

El punto de partida teórico es la distinción de Woolard (2007), entre las ideologías lingüísticas del anonimato y la autenticidad, que permite contrastar la tendencia de las lenguas hegemónicas —con el inglés global como ejemplo por antonomasia— hacia el anonimato con el argumento identitario al que acuden las lenguas minorizadas para fundamentar su supervivencia. El caso del estonio, lengua aislada de gran distancia interlingüística, sirve como contraste ilustrativo para pensar la situación del mapuzugun como lengua aislada, proclive a una ideología lingüística ligada a lo identitario, sin que ello suponga renunciar a su función comunicativa: comunicación e identidad se revelan como funciones compatibles y complementarias.

El argumento se desarrolla a través de tres vías convergentes. En primer lugar, la reflexión filosófica, con las consideraciones de Rodolfo Kusch sobre la conciencia mítica, la racionalidad de la totalidad y la ontología del lenguaje. En segundo lugar, la palabra de los propios pensadores y estudiosos mapuches —Ñanculef, Mariman, Quidel, Loncon, Huenuñir y Paredes Pinda—, que fundamentan la centralidad de la lengua desde dentro, como vehículo del *kimün* y como palabra que brota de la tierra. En tercer lugar, la lectura de la poesía en mapuzugun, donde la lengua reflexiona sobre sí misma desde la práctica estética. El capítulo se cierra con la constatación de que la importancia de la

lengua debe demostrarse en la práctica —en el habla cotidiana y en la cultura escrita—, y con la apertura de la tarea que asume esta tesis: leer los textos mapuches en su versión original, aplicando el concepto de *traful* de Stocco para examinar el desequilibrio sistemático entre las versiones en mapuzugun y en español

El mapuzugun en el subsistema literario mapuche

No es fácil comprobar hasta qué punto la poesía mapuche ha sido un terreno apropiado para la revitalización lingüística. Para ello corresponde preguntarse, de antemano, por la naturaleza del sistema o subsistema literario mapuche. La teoría de los polisistemas de Itamar Even-Zohar (1990), que Elizabete Manterola (2012) y Garazi Arrula (2018), han aplicado al entorno lingüístico y literario vasco (entendiendo en este caso vasco en su acepción lingüística, es decir, en euskara), con algunas semejanzas respecto al mapuche, y que les ha servido para mostrar la dependencia del pequeño sistema literario en lengua vasca –que vendría a ser un subsistema– respecto de los sistemas literarios español y francés. Esta constatación de fragilidad –la verdadera fuerza está en saberse débil- prepara de un modo más realista la resistencia frente a lenguas tan poderosas como el castellano o el francés (aunque, como veíamos, ellas mismas pueden ser consideradas minoritarias en ciertos ámbitos globales frente al inglés, del que también deben defenderse). A este respecto podríamos recordar a la investigadora mexicana Coronado, que aludiendo al concepto de resistencia de Bonfil (1987), apunta que "se podría generalizar que en todos los casos de sobrevivencia de las lenguas indígenas existe la resistencia" (Coronado, 1995, p. 182).

Cabe preguntarse la manera en la que esta teoría de Even-Zohar podría aplicarse a la literatura en mapuzugun: y es aquí donde, irremediablemente, nos toparemos con la precaria situación de una lengua amenazada, apenas sin espacios propios, reducida por el bilingüismo, que hay que entender como reflejo de una situación diglósica, y con la necesidad urgente de revitalización y de generación de espacios monolingües. Puede ser esclarecedor contrastar cómo un contexto lingüístico

de fragilidad extrema puede ser posicionado también como un ámbito propio de resistencia desde otras conceptualizaciones que no ponen tanto el acento en lo lingüístico, como puede ser el llamado por García y Betancour (2014) "sistema de comunicación intercultural mapuche", dentro del cual se situaría el subsistema artístico literario. Si bien es interesante y pertinente la aplicación al contexto vasco que de la teorización de Even-Zohar han hecho las señaladas estudiosas vascas, no es menos cierto que estas teorías, ricas en complejidad, pueden servir para considerar otra perspectiva desde la que comprender el fenómeno de la literatura mapuche (y aquí no se nos debe escapar que el concepto *literatura* habrá de ser analizado atendiendo a la diferencia del contexto). Por una parte, hay que tener en cuenta que si bien la teoría de los polisistemas valora la diversidad lingüística como factor destacable a la hora de considerar la diferencia dentro de los sistemas y subsistemas, tampoco puede ser considerada como único factor determinante, por lo que el denominado "sistema de comunicación intercultural mapuche" de García y Betancour podría ser una conceptualización no tan distante, asumible incluso desde los presupuestos de la teoría del investigador israelí; he aquí su formulación:

> *The acuteness of heterogeneity in culture is perhaps most "palpable," as it were, in such cases as when a certain society is bi- or multilingual (a state that used to be common in most European communities up to recent times)*[1]. (Even-Zohar, 1990, p. 12)

Siguiendo aún a Even-Zohar, otras consideraciones pertinentes, claves acaso, para nuestro contexto son las oposiciones que destacan las relaciones entre centro y periferia, entre tendencias centrípetas y centrífugas, entre literatura canonizada y no canonizada, y su desplazamiento en el propio sistema. La poesía mapuche ha realizado un periplo desde el margen hasta proyectarse y verse asumida (¿subsumida?) desde el

1 *[La intensidad de la heterogeneidad en la cultura es posiblemente más "palpable", como quien dice, en aquellos casos en los que la sociedad es bi- o multilingüística (un estado que solía ser común en la mayor parte de las comunidades europeas hasta tiempos recientes)].*

propio centro del sistema. La tensión entre visibilidad y autonomía –la necesidad de un territorio propio para la revitalización lingüística– es una de las tensiones más interesantes, ambiguas, y ojalá fructíferas para el desarrollo de esta investigación y también, y esto es más trascendente, para la propia proyección de la lengua mapuche y su producción literaria. Desde estos planteamientos estaríamos también adentrándonos en consideraciones sobre la traducción, paralelas a las reflexiones de Elizabete Manterola o Michael Cronin acerca de la ambivalencia de la traducción, a un tiempo aliada y enemiga, cuyo abuso puede ser señal de dominación, de sumisión, más que de sana interculturalidad. Esto también lo ha mencionado Rainier Grutman:

> *For minority writers who translate themselves self-translation can become a double edged sword: while heightening their profile, their translations can marginalize work done in the minority source language, thus confirming the dominant position of the majority target-language.* (Grutman, 2007, p. 219)

Varios autores (Arrula, 2018; Cronin, 1998; Parcerisas, 2009), además de Krause (2013) y Davies (2004), hacen referencia también al rechazo a la traducción a lenguas hegemónicas por parte de las lenguas minorizadas por efecto del influjo –a veces directa imposición– de aquellas. Uno de los pocos casos de ausencia de traducción en el campo que nos ocupa –algo bien distinto del rechazo, bien mirado– es el del poeta, prosista y cantante pewenche Pedro Aguilera Milla, que no traduce, sino que apenas parafrasea sintéticamente en castellano algunas de sus composiciones poéticas (1984, 1989). En el ámbito de las ediciones de poesía mapuche, las ediciones bilingües predominan de forma avasalladora, tanto que es muy difícil encontrar poesía en ediciones monolingües en mapuzugun –Bastián Chandía Millanaw (2020, 2021), representa una de las contadas excepciones reseñables a esta norma tácita. Esto, según Manterola (2014), sería una señal de la continuidad de las políticas de asimilación y colonización cultural, más que señal de sana interculturalidad, según interpretara Carrasco (2000) o sigue proponiendo Stocco (2018). La poesía mapuche es un punto clave en las

relaciones interculturales entre el pueblo mapuche y el pueblo y también el estado chileno –y también más allá de sus fronteras–, pues vive en medio de una tensión entre fuerzas contrarias: asimilación-autonomía; prestigio-marginalidad. Esta tensión ya la mencionaba tiempo atrás Adalberto Salas:

> Hoy, a cien años de la incorporación, la posición de la sociedad mapuche dentro de la nación está en un punto más bien intermedio entre la asimilación con pérdida de la identidad sociocultural propia y la conservación de la lengua y cultura tradicionales al margen de la vida nacional. (1987, p. 32)

Esto puede ser también pertinente para la planificación y revitalización lingüística, ya que uno de los factores relevantes para dicha recuperación es el estatus de la lengua, que la poesía mapuche, reconocida internacionalmente, ha contribuido decisivamente a visibilizar. A este respecto, el trabajo desarrollado durante décadas ya por Elisa Loncon –entre otros muchos investigadores– es un referente ineludible. Su estudio se asienta en el conocimiento de la lengua y en la fundamentación exhaustiva de los derechos lingüísticos del pueblo mapuche, así como la promoción activa de los procesos necesarios para la rehabilitación lingüística y literaria del mapuzugun.

Otro punto que también ha planteado Elisa Loncon es el dilema que enfrenta el mapuzugun entre su uso simbólico y funcional. Y quizá nos conviene volver aquí a lo que señalaba Adalberto Salas acerca de la excepcionalidad del uso del mapuzugun en un estadio –como espectáculo:

> No hay un solo contexto social en la vida occidental en el que un mapuche pueda optar entre hablar castellano o mapuche. Por supuesto, estoy excluyendo deliberadamente aquellos casos en que la lengua mapuche es usada en un estadio o en un escenario como componente de un espectáculo, porque ahí no está usada en la función esencial de una lengua, que es la de medio de interacción verbal entre pares. (Salas, 1987, p. 34)

Este es también el dilema, la encrucijada en que se encuentra la poesía mapuche, prestigiada y al mismo tiempo asediada por la traducción prácticamente imperativa y generalizada, lo que le privaría de territorio propio.

Con Derrida podemos afirmar que el equilibrio está en el difícil justo medio entre traductibilidad e intraductibilidad.

> *A text lives only if it lives on [sur-vit], and it lives on only if it is at once translatable and untranslatable. Totally translatable, it disappears as a text, as writing, as a body of language [langue]. Totally untranslatable, even within what is believed to be one language, it dies immediately.*[2] (Derrida, 1979, p. 102)

La revitalización lingüística es un proceso complejo, a largo plazo, que puede ser muy dificultoso y que requiere de un esfuerzo coordinado en muchos ámbitos, para que la lengua alcance todos los espacios de la sociedad, incluso aquellos no ligados tradicionalmente a su uso. La literatura es uno de esos ámbitos. Es habitual ligar revitalización lingüística y renacimiento literario –o nacimiento, en el caso de literaturas sin tradición escrita propia previa, o exigua, como la mapuche– pero no conviene dar este hecho por supuesto. Así se ha expresado Marfany (2004, p. 138), acerca de los inicios de la Renaixença –el renacimiento literario catalán:

> *simply, the Renaixença did not in the least aim to revive Catalan, but quite the opposite: it was a merely symbolic gesture of compensation for its deliberate suppression as a fully functional language*[3].

---

2 *[Un texto vive solo si sigue viviendo (sobre-vive), y vive solo si es a un tiempo traducible e intraducible. Si es totalmente traducible, desaparece como texto, como escritura, como un cuerpo de lenguaje [lengua]. Si es totalmente intraducible, incluso dentro de lo que se cree que es una lengua, muere inmediatamente.]*

3 *[Sencillamente, la Renaixença no pretendía en absoluto revitalizar el catalán, sino más bien lo contrario: fue un gesto meramente simbólico como compensación por su deliberada supresión como lengua plenamente funcional]*

Acertado o no en su afirmación respecto al movimiento catalán que, fuera como fuere, acabó desencadenando un rescate modélico de la lengua catalana, lo cierto es que su cuestionamiento resulta pertinente para el caso mapuche, y que conviene evitar prejuicios que nublen la percepción del fenómeno literario y lingüístico:

> *On the contrary, I hope to show that there are strong reasons to question the traditional assumption that the literary revivals of non-State languages were concerned with the preservation of those languages and their restoration to national status. Until we find truly compelling evidence in its favour, we should treat that assumption, in every case, with the utmost suspicion, as probably guilty of the typically combined sins of ideologism and anachronism*[4]. (Marfany, 2004, p. 138)

El "boom" de la poesía mapuche a partir de 1989 dio lugar a numerosas ediciones, en particular, de antologías, además de un número creciente de publicaciones individuales, muchas de ellas bilingües. La proyectada imagen de buena salud del idioma es, lo venimos diciendo, cuestionable. La paridad de las versiones que defiende Stocco (2018, pp. 32-33), es una paridad textual, a la que puede oponérsele una asimetría contextual, como ella misma reconoce:

> los textos producidos en autotraducción no se presentan como equivalentes sino como pares, es decir, como *co-creaciones* en simetría respecto de su valor lingüístico y cultural — lo cual no significa que no existan estructuras de poder que determinen relaciones asimétricas entre las lenguas y culturas implicadas. (2018, p. 40)

---

4 *[Al contrario, espero mostrar que hay fuertes razones para cuestionar la tradicional asunción de que los resurgimientos literarios de lengua no estatales estaban comprometidos con la preservación de esas lenguas y su restauración a un estatus nacional. Hasta que encontremos una evidencia convincente a su favor, deberíamos tratar las asunciones, en todos los casos, con la máxima sospecha, como probablemente culpable de los pecados típicamente combinados de la ideologización y el anacronismo].*

La paridad, por tanto, estaría condicionada por tales estructuras de poder que no pueden sino afectar al texto bilingüe, poniendo también en crisis, de hecho, la propia paridad, el propio equilibrio mencionado entre las versiones. La respuesta que nos da Stocco es que es el mismo lector el que puede elegir –y solo a él le corresponde esta decisión– rechazar una de las versiones y centrarse en la otra: "Aunque el lector no pueda leer ambas versiones, estará consciente de su existencia y deberá hacer la elección activa de ignorar una de ellas" (Stocco, 2018, pp. 33-34). Sin embargo, no puede dudarse de que el contexto ya lo predetermina: por ejemplo, el bajo porcentaje de hablantes de mapuzugun entre los propios mapuches, o la alfabetización en castellano frente a una asociación del mapuzugun fundamentalmente con la oralidad, como avisa Wittig: "Recordemos que la población mapuche es mayoritariamente urbana, su conocimiento de la lengua no es generalizado y lo normal es que los hablantes sean "orales" en mapudungun y "letrados" en castellano" (Wittig, 2006, p. 3). Se enfrentan, así, una interpretación –legítima– centrada en el lector individual y en el texto, bilingüe en este caso, con otra centrada en aspectos sociolingüísticos: los lectores, el contexto, la relación de poder entre las lenguas, que hacen que el texto bilingüe tenga una u otra vida. Y para que el texto pueda vivir es necesario, primero, que viva la lengua, esto es, que haya hablantes de mapuzugun, y hablantes que lean mapuzugun. Esto sólo es posible en un contexto de revitalización lingüística, que podría hacer cambiar el equilibrio de fuerzas en el texto bilingüe, por ejemplo, en un contexto de hegemonía lingüística del mapuzugun.

Conclusión

El recorrido de este capítulo ha transitado desde postulados universalistas sobre la importancia de la diversidad lingüística —no sin contradicción, pues el universalismo ha servido históricamente para reducir todo a una única transparencia cegadora— hasta las argumentaciones contextuales, formuladas desde el propio entorno y la propia visión mapuche. En ese tránsito se han ido encadenando voces que convergen en una misma convicción: la de Kusch, para quien la ontología del lenguaje precede a la lingüística y la conciencia mítica abarca una

totalidad que la conciencia científica solo percibe de forma parcial; la de Ñanculef, que afirma la inseparabilidad de lengua, pensamiento, religiosidad y cultura; la de Mariman, que reivindica la autodeterminación cognitiva frente al universalismo asimilacionista; la de Quidel, que describe el *kiñewkülechi rakizuam*, el pensamiento unido que no admite diseccionar la vida; la de Loncon y Huenuñir, para quienes el mapuzugun es el habla de toda la tierra; y la de Paredes Pinda, que vincula palabra (*zugun*), ser (*ngen*) y circularidad (*wall*) a niveles ontológicos y no puramente instrumentales.

De este haz de voces se desprende una conclusión clara: el mapuzugun no es un código sustituible sin pérdida, y su defensa no puede reducirse a argumentos instrumentales. La lengua se opone, desde su propia lógica aglutinante y polisintética, a las categorías parceladoras, utilitaristas y finalmente alienantes de la epistemología occidental que operan la separación entre naturaleza y cultura. Pero la importancia de la lengua, aunque pueda plantearse en teoría, debe demostrarse en la práctica: es en el uso cotidiano, en el prestigio social que se le reconozca o se le niegue, donde las lenguas en peligro se juegan su ser o no ser.

Queda así planteada la tarea que este capítulo abre: atender y refuncionalizar la lengua en todos los ámbitos, abrir los libros y leer las versiones mapuche, y examinar, a la luz del *traful* propuesto por Stocco, cómo la lengua hegemónica sigue avasallando al mapuzugun en su vecindad sistemática, condicionándolo y reduciéndolo una vez más. En esa asimetría contextual —bajo porcentaje de hablantes, alfabetización en castellano, asociación del mapuzugun con la oralidad— reside el límite de toda paridad textual. Por ello, la revitalización no puede depender solo de la literatura: exige la creación de espacios monolingües propios y un cambio de estatus que la poesía, por sí sola, no puede garantizar. El texto bilingüe solo puede vivir si antes vive la lengua; y, como ha mostrado la resistencia de tantas lenguas indígenas, vivir la lengua es, antes que nada, resistir.

Referencias

Aguilera, P. (1984). *Kauñiku tañi dungun*. Instituto Lingüístico de Verano.

Aguilera, P. (1989). *Kauñiku tañi dungun*. Imprenta y Editorial Küme Dungu.

Arrula, G. (2018). *Autoitzulpenaren teoria eta praktika Euskal Herrian*. EHU.

Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata*, 2(3), 23–43.

Carrasco, I. (2000). Poesía mapuche etnocultural. *Anales de Literatura Chilena*, 1, 195–214.

Chandía, B. (2020). *Kusheke punh*. Genlol.

Chandía, B. (2021). *Pillmaykeñ egu Choyke ñi Piam*. Tortuga Samurai.

Coronado, G. (1995). La resistencia lingüística como instrumento de lucha política. *Anales de Antropología*, 32, 179–189.

Cronin, M. (1998). The cracked looking glass of servants: Translation and minority languages in a global age. *Translation and Minority*, 4(2), 145–162.

Davies, G. (2004). Sleeping with the enemy: The tensions of literary translation. *New Welsh Review*, 64, 58–64.

Derrida, J. (1979). Living on/borderlines. In H. Bloom, (ed.). *Deconstruction and criticism* (pp. 102–103). Seabury Press.

Even-Zohar, I. (1990). Polysystem theory. *Poetics Today*, 11(1), 9–26. https://doi.org/10.2307/1772666

García, M., & Betancour, S. (2014). El pueblo mapuche y su sistema de comunicación intercultural. *Alpha*, (38), 101–116.

Grutman, R. (2007). L'autotraduction: Dilemme social et entre-deux textuel. *Atelier de Traduction*, 7, 219–229.

Krause, C. (2013). Why bother with the original? Self-translation and Scottish Gaelic poetry. In A. Cordingly, (ed.). *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 127–140). Continuum.

Manterola, E. (2012). *Euskal literatura beste hizkuntza batzuetara itzulia* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].

Marfany, J. (2004). 'Minority' languages and literary revivals. *Past & Present*, 184, 137–167.

Parcerisas, F. (2009). De l'asymétrie au degré zéro de l'autotraduction. *Quaderns: Revista de Traducció*, 16, 117–122.

Salas, A. (1987). Hablar en mapuche es vivir en mapuche. Especificidad de la relación lengua/cultura. *R.L.A.*, 25, 27–36.

Stocco, M. (2018). *La autotraducción como práctica Ch'ixi textualizadora de un tercer espacio en la actual literatura originaria latinoamericana: El caso de los poetas mapuche en Argentina y Chile* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Cuyo].

Wittig, F. (2006). *La escritura en mapudungun. Alfabetos en uso y nuevos escenarios*. http://www.unisi.it/cisai/arealingtesti.htm

Javier Aguirre Ortiz
Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5996-0987
jaguirre@uct.cl
jagirreortiz@gmail.com

Nacido en Bilbao (1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y en Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022). Se desempeña como investigador para la UCT.

The Polysystem Theory of Even-Zohar Applied to Mapuzugun

Abstract

This paper applies Itamar Even-Zohar's (1990) polysystem theory to literature in Mapuzugun in order to understand the position of Mapuche poetry as a literary subsystem within a diglossic bilingual context and to evaluate its role in language revitalization. It analyzes the tensions between visibility and autonomy, as well as the ambivalent function of translation—at once ally and enemy—in the projection of this literature and of the language itself. This theoretical-critical analysis with a comparative orientation starts from the previous application of polysystem theory to the Basque literary system (Manterola, 2012; Arrula, 2018), contrasts it with the "Mapuche intercultural communication system" proposed by García and Betancour (2014), and examines concrete practices of editing and self-translation (Aguilera Milla; Chandía Millanaw; Stocco), in light of reflections by Bonfil, Derrida, Grutman, Marfany, Salas, Wittig, and Loncon. Mapuche poetry has moved from the margin to the center of the literary system and has achieved notable international prestige; however, its apparent good health is questionable: bilingual editions overwhelmingly predominate, translation has become practically imperative, and the textual parity of versions is conditioned by a contextual asymmetry determined by the low percentage of speakers, literacy in Spanish, and the association of Mapuzugun with orality. The revitalization of Mapuzugun demands the creation of its own monolingual spaces and changes in the status of the language that literature alone cannot guarantee. The bilingual text can only live if the language lives first, that is, if there are speakers and readers in Mapuzugun, and resistance proves to be a decisive factor in the survival of Indigenous languages.

Keywords: polysystems; Mapuzugun; autonomy; revitalization; bilingual editions; minoritized languages.

A teoria dos polissistemas de Even-Zohar aplicada ao mapuzugun

Resumo

Este trabalho aplica a teoria dos polissistemas de Itamar Even-Zohar (1990) à literatura em mapuzugun com o objetivo de compreender a posição da poesia mapuche como subsistema literário dentro de um contexto bilíngue diglóssico e avaliar seu papel na revitalização linguística. Analisam-se as tensões entre visibilidade e autonomia, bem como a função ambivalente da tradução —ao mesmo tempo aliada e inimiga— na projeção dessa literatura e da própria língua. Análise teórico-crítica de orientação comparada que parte da aplicação prévia da teoria dos polissistemas ao sistema literário basco (Manterola, 2012; Arrula, 2018), contrasta-a com o "sistema de comunicação intercultural mapuche" proposto por García e Betancour (2014) e examina práticas concretas de edição e autotradução (Aguilera Milla; Chandía Millanaw; Stocco), à luz das reflexões de Bonfil, Derrida, Grutman, Marfany, Salas, Wittig e Loncon. A poesia mapuche transitou da margem ao centro do sistema literário e alcançou notável prestígio internacional; no entanto, sua aparente boa saúde é questionável: predominam de maneira avassaladora as edições bilíngues, a tradução tornou-se praticamente imperativa e a paridade textual das versões vê-se condicionada por uma assimetria contextual determinada pelo baixo percentual de falantes, pela alfabetização em castelhano e pela associação do mapuzugun com a oralidade. A revitalização do mapuzugun exige a criação de espaços monolíngues próprios e mudanças no status da língua que a literatura por si só não pode garantir. O texto bilíngue só pode viver se antes viver a língua, isto é, se existirem falantes e leitores em mapuzugun, e a resistência revela-se um fator decisivo na sobrevivência das línguas indígenas.

Palavras-chave: polissistemas; mapuzugun; autonomia; revitalização; edições bilíngues; línguas minorizadas.

Capítulo 10

Técnica e humanização na formação em Serviço Social: o cinema como dispositivo de problematização pedagógica

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca, Maria de Lurdes Meireles da Costa

Brinca, J. A. dos S. da S., & da Costa, M. de L. M. (2026). Técnica e humanização na formação em Serviço Social: o cinema como dispositivo de problematização pedagógica. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 194-217). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1019



Técnica e humanização na formação em Serviço Social: o cinema como dispositivo de problematização pedagógica

Resumo

Este capítulo aborda a relação entre técnica e humanização na formação em Serviço Social a partir da análise de situações selecionadas do filme Patch Adams (1998). Situa-se no debate sobre formação profissional, reflexividade e utilização pedagógica do cinema. Através de uma abordagem qualitativa de natureza teórico-interpretativa, propõe um quadro analítico organizado em três racionalidades — técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual — e seis dimensões: centralidade da pessoa, história de vida, escuta e relação, contextualização das necessidades, relações institucionais de poder e participação. O capítulo analisa seis situações cinematográficas através deste quadro e discute a sua possível utilização na problematização de diferentes formas de compreender a pessoa, as necessidades, a relação profissional e o contexto institucional na formação em Serviço Social.

Palavras-chave: Cinema; ensino superior; formação profissional; pensamento crítico; Serviço Social.

Introdução

A formação em Serviço Social exige articular conhecimento técnico, fundamentos éticos, relação profissional e compreensão dos contextos sociais e institucionais. Esta exigência torna particularmente relevante a criação de dispositivos pedagógicos que permitam aos estudantes não apenas adquirir conhecimentos e procedimentos, mas também interrogar os pressupostos que orientam a compreensão das pessoas, das necessidades e da intervenção.

A reflexividade assume, neste contexto, particular importância. A formação profissional implica capacidade para analisar situações complexas, confrontar diferentes interpretações e reconhecer relações de poder e condições institucionais que interferem na intervenção. A literatura sobre formação em Serviço Social tem salientado a relevância da reflexão crítica para questionar pressupostos e articular conhecimento, valores e ação (Bay & Macfarlane, 2011; Reid et al., 2024; Wilson, 2013).

O cinema pode constituir um recurso para esse trabalho quando utilizado como objeto de análise, e não como reprodução da realidade profissional. Estudos no campo do Serviço Social mostram a sua utilização para problematizar práticas e explorar criticamente questões de diversidade, poder e opressão (Papadaki, 2023; Weiss-Gal, 2009). O interesse pedagógico reside, assim, na possibilidade de submeter as situações representadas a questionamento conceptualmente orientado.

Patch Adams (Shadyac, 1998), embora situado no campo médico, torna visíveis tensões entre conhecimento especializado, relação com a pessoa, autoridade profissional e funcionamento institucional. Estas tensões permitem problematizar questões relevantes para a formação em Serviço Social sem tomar o filme como representação da profissão ou as condutas da personagem principal como modelos de intervenção.

O capítulo tem como objetivo analisar o potencial de *Patch Adams* como dispositivo de problematização pedagógica da articulação entre técnica e humanização na formação em Serviço Social. São analisadas seis situações cinematográficas através de três racionalidades — técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual — e seis

dimensões: centralidade da pessoa, história de vida, escuta e relação, contextualização das necessidades, relações institucionais de poder e participação. Pretende-se compreender de que modo uma narrativa cinematográfica, submetida a análise teórica e pedagogicamente orientada, pode tornar visíveis pressupostos, tensões e dilemas relevantes para a formação crítica e reflexiva em Serviço Social.

Técnica, humanização e formação em Serviço Social

Técnica e compreensão da intervenção

A dimensão técnico-operativa é constitutiva do Serviço Social e não deve ser confundida com tecnicismo. A intervenção exige conhecimentos, métodos e instrumentos para analisar situações e fundamentar decisões, mas a instrumentalidade não se reduz à aplicação de instrumentos: implica mobilizar diferentes dimensões do conhecimento e da ação em função das finalidades profissionais (Guerra, 2022).

Questionar uma atuação excessivamente centrada em procedimentos não significa, portanto, desvalorizar a técnica. O problema emerge quando procedimentos, classificações ou exigências institucionais passam a organizar predominantemente a compreensão da pessoa e da situação. Acresce que a intervenção ocorre em contextos sociais, políticos e institucionais que condicionam problemas, recursos e possibilidades de ação. As transformações das políticas sociais, das organizações e das condições sociais interferem no exercício e na formação profissional em Portugal (Carvalho & Pinto, 2015), exigindo relacionar necessidades individuais com trajetórias de vida e condições sociais e institucionais.

Técnica e humanização não constituem, assim, dimensões necessariamente incompatíveis. A competência profissional pressupõe a articulação entre conhecimento técnico, fundamentos éticos, relação profissional e compreensão contextual. São essa articulação e as tensões entre os seus componentes que interessa tornar pedagogicamente visíveis.

Relação, pessoa e contexto

A humanização é entendida neste capítulo como uma orientação que reconhece a pessoa enquanto sujeito situado, com história, significados, relações e capacidade de participação, e não como sinónimo de simpatia ou proximidade emocional. Esta distinção é particularmente relevante perante *Patch Adams*, cuja narrativa pode favorecer uma associação imediata entre humanização, humor e características pessoais da personagem principal.

No Serviço Social, escuta, diálogo e conhecimento da trajetória da pessoa participam na própria construção da situação, influenciando o reconhecimento das necessidades, os significados considerados relevantes e as possibilidades de participação. Esta relação ocorre, simultaneamente, em contextos sociais e institucionais que delimitam posições, recursos e possibilidades de ação.

A questão formativa não consiste, por isso, em opor uma intervenção "técnica" a outra "humana", mas em compreender como estas dimensões se articulam e o que acontece quando uma tende a sobrepor-se às restantes. *Patch Adams* adquire interesse pedagógico precisamente por tornar narrativamente visíveis tensões entre autoridade, conhecimento especializado, regras institucionais, singularidade e relação, possibilitando transformá-las em questões de análise.

Reflexividade e problematização pedagógica

A complexidade da intervenção em Serviço Social exige capacidade para questionar a construção dos problemas, os pressupostos das interpretações, as relações de poder e as consequências das decisões profissionais. A reflexão crítica contribui, neste sentido, para articular conhecimento, experiência, valores e ação. A prática reflexiva tem sido associada à preparação para decisões complexas (Wilson, 2013), salientando a importância de problematizar pressupostos, poder e condições institucionais da formação (Reid et al., 2024).

Reflexividade não equivale, contudo, à expressão de opiniões. Implica tornar examináveis os pressupostos da interpretação e confrontá-los com conhecimento, valores profissionais, outras perspetivas e relações de poder. O ensino da reflexão crítica pode, deste modo, favorecer a problematização de experiências e dos discursos e relações de poder que participam na sua interpretação (Bay & Macfarlane, 2011).

É neste quadro que o cinema pode funcionar como **dispositivo de problematização pedagógica**. Em vez de reproduzir a realidade ou demonstrar uma conduta profissional correta, disponibiliza situações que podem ser revisitadas e submetidas a diferentes questões e perspetivas. Na formação em Serviço Social, tem sido utilizado para analisar práticas profissionais e explorar criticamente diversidade, poder e opressão (Papadaki, 2023; Weiss-Gal, 2009).

No presente capítulo, essa problematização é organizada através de três racionalidades heurísticas: **técnico-instrumental**, centrada em conhecimento especializado, procedimentos, classificações, regras e exigências institucionais; **humanista-relacional**, orientada para singularidade, história, escuta, relação e significados atribuídos pela pessoa; e **social-contextual**, dirigida às condições sociais e institucionais, relações de poder e possibilidades de participação. Não constituem uma tipologia estabelecida nem modelos mutuamente exclusivos: uma situação pode mobilizar elementos das três racionalidades.

Estas categorias não servem, portanto, para classificar personagens como "técnicas" ou "humanizadas", mas para analisar o que diferentes formas de interpretar uma situação tornam visível, o que secundarizam e que consequências podem produzir para a compreensão da pessoa, das necessidades e da intervenção.

Metodologia

Desenho do estudo

O estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-interpretativa, centrada na análise de situações selecionadas do filme *Patch Adams* (Shadyac, 1998). A obra é considerada material cultural e narra-

tivo suscetível de análise pedagógica, e não evidência empírica sobre a prática médica ou sobre o Serviço Social. Pretende-se analisar de que modo determinadas representações permitem problematizar questões relevantes para a formação em Serviço Social.

O desenho articula três planos: **material cinematográfico**, **quadro analítico** e **interpretação pedagógica**. Esta distinção permite separar aquilo que é representado no filme da interpretação construída no estudo e das possibilidades de utilização pedagógica posteriormente discutidas.

A análise seguiu uma lógica dedutivo-interpretativa. As categorias foram construídas a partir do objetivo do estudo e do enquadramento conceptual, com função heurística, não correspondendo a uma tipologia previamente validada nem a modelos autónomos de intervenção.

Seleção e delimitação do material cinematográfico

Patch Adams foi selecionado intencionalmente pela centralidade que atribui às tensões entre conhecimento especializado, relação com a pessoa, autoridade profissional e funcionamento institucional. A escolha não decorreu da sua representatividade da prática profissional nem da intenção de transpor o contexto médico para o Serviço Social.

O corpus é constituído por seis situações: a interação no hospital psiquiátrico, a evocação da memória da sopa de tomate, o episódio dos "dedos de madeira", a relação com o paciente terminal, o confronto com a autoridade institucional e a experiência do hospital *Gesundheit!*. A delimitação teve natureza **intencional e analítica**, não procurando representar exaustivamente o filme.

A unidade de análise corresponde à **situação cinematográfica**, entendida como uma sequência narrativa delimitada em que uma interação, decisão, conflito ou problema pode ser analisado no respetivo contexto. As situações não foram selecionadas para confirmar previamente as três racionalidades, nem lhes foi atribuída antecipadamente uma racionalidade específica.

Construção do quadro analítico

A análise foi organizada através de três racionalidades — **técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual** — construídas especificamente para este estudo. Não são tratadas como categorias mutuamente exclusivas nem utilizadas para classificar personagens.

A racionalidade **técnico-instrumental** considera conhecimento especializado, procedimentos, classificações, regras e exigências institucionais; a **humanista-relacional**, singularidade, história de vida, escuta, relação e significados atribuídos à experiência; e a **social-contextual**, condições sociais e institucionais, relações de poder e possibilidades de participação.

Estas racionalidades foram operacionalizadas através de seis dimensões transversais: centralidade da pessoa; história de vida; escuta e relação; contextualização das necessidades; relações institucionais de poder; e participação.

Tabela 1.
Quadro analítico das situações cinematográficas

Dimensão	Questão orientadora da análise
Centralidade da pessoa	Como é representada a pessoa e que lugar ocupa na compreensão da situação?
História de vida	A trajetória, experiência e singularidade da pessoa são consideradas?
Escuta e relação	Que lugar assumem escuta, diálogo e relação na interação representada?
Contextualização das necessidades	As necessidades são interpretadas para além da sua manifestação imediata?
Relações institucionais de poder	Que regras, posições de autoridade ou assimetrias condicionam a situação?
Participação	Que possibilidades existem para a pessoa expressar perspetivas e participar nas decisões que lhe dizem respeito?

Observação: elaboração própria.

Procedimento de análise

Cada situação foi examinada a partir das seis dimensões e das três racionalidades. O procedimento desenvolveu-se em três movimentos: **descrição da situação**, distinguindo o que é representado na narrativa; **interpretação analítica**, relacionando os elementos observados com as categorias definidas; e **problematização pedagógica**, articulando as questões identificadas com debates relevantes para a formação em Serviço Social.

A análise qualitativa através de categorias pressupõe a articulação entre segmentação do material, aplicação consistente do quadro analítico e interpretação das relações identificadas (Schreier, 2012). Tratando-se de material audiovisual, considerou-se igualmente a articulação entre narrativa, interação, posicionamentos e contexto da representação (Rose, 2023).

A comparação transversal permitiu identificar recorrências e contrastes entre as seis situações. Não se atribuiu a cada situação uma racionalidade única, podendo as três coexistir ou entrar em tensão numa mesma sequência.

A interpretação pedagógica constituiu um momento posterior e não uma avaliação de resultados educacionais. O estudo não envolveu aplicação do dispositivo a estudantes nem recolha de dados sobre aprendizagens; as potencialidades discutidas referem-se, portanto, a possibilidades de problematização, e não a efeitos pedagógicos empiricamente demonstrados. Esta distinção é consistente com a utilização do cinema como suporte para análise e reflexão crítica na formação em Serviço Social (Weiss-Gal, 2009).

Resultados

A análise das seis situações evidencia diferentes formas de representar a pessoa, a relação, as necessidades e o enquadramento institucional. As três racionalidades coexistem ou entram em tensão, tornando visível um deslocamento entre uma compreensão centrada no problema imediato e outra que incorpora singularidade, relação, contexto e participação.

Da condição atribuída à singularidade da pessoa

Na situação do hospital psiquiátrico, a interação de Patch com outros pacientes desloca a atenção da condição clínica para a forma como experienciam e significam a situação. A tensão entre as racionalidades técnico-instrumental e humanista-relacional emerge entre as categorias institucionais pelas quais os pacientes são inicialmente reconhecidos e uma interação que atribui relevância à singularidade e à comunicação.

A situação permite problematizar o lugar das categorias profissionais na compreensão das pessoas. Instrumentos, classificações e conhecimento especializado são necessários, mas não esgotam a informação relevante para a intervenção, cuja instrumentalidade exige articular meios, conhecimento e finalidades (Guerra, 2022).

História de vida e construção das necessidades

A situação associada à memória da sopa de tomate evidencia a relação entre necessidade e história pessoal. O significado da experiência depende da recuperação de uma memória biográfica, tornando particularmente visível a racionalidade humanista-relacional e, simultaneamente, uma leitura social-contextual que impede conceber a necessidade como atributo descontextualizado.

Para o Serviço Social, a situação permite distinguir entre identificar uma necessidade e compreender o significado que assume numa trajetória concreta. As pessoas encontram-se situadas em contextos sociais, institucionais e biográficos cuja consideração integra a construção do objeto de intervenção (Carvalho & Pinto, 2015).

Escuta e relação como fontes de compreensão

Na interação com o paciente dos "dedos de madeira", a narrativa desloca-se da reação ao comportamento observado para a procura do significado que este assume para a pessoa. A escuta surge como via de acesso à informação relevante, articulando relação e compreensão.

Reconhecer o valor da escuta não significa, contudo, validar automaticamente qualquer interpretação construída na relação. A questão formativa reside em articular escuta, conhecimento, interpretação e fundamentação: a relação não substitui o conhecimento profissional, mas pode tornar acessíveis perspetivas que uma leitura exclusivamente exterior não permitiria reconhecer.

Para além da manifestação imediata da necessidade

A interação com o paciente terminal amplia a análise da condição clínica para o medo, o sofrimento e os significados associados à experiência de morrer. A racionalidade técnico-instrumental permanece presente, enquanto a humanista-relacional e a social-contextual permitem considerar a experiência subjetiva e as condições relacionais e institucionais em que ocorre.

A situação permite discutir a **contextualização das necessidades**, interrogando que elementos permanecem invisíveis quando um problema é definido de forma demasiado estreita. Não se trata de substituir conhecimento técnico, mas de reconhecer os limites de uma compreensão que nele se encerre.

Instituição, autoridade e possibilidades de ação

O confronto de Patch com a autoridade da faculdade torna visíveis regras, hierarquias e conceções distintas de conhecimento, autoridade e atuação legítima. A instituição deixa de constituir apenas cenário e integra o próprio problema analisado.

A racionalidade técnico-instrumental associa-se aqui às normas, procedimentos e posições formais de autoridade, sem que a tensão deva ser reduzida a uma oposição entre instituição e humanização. Regras e responsabilidades podem proteger pessoas e práticas e, simultaneamente, ser questionadas quanto aos seus efeitos. Esta ambivalência é relevante para o Serviço Social, desenvolvido em organizações e políticas que possibilitam e condicionam a intervenção (Carvalho & Pinto, 2015). A cena permite, assim, problematizar as relações entre autonomia e mandato institucional sem pressupor que a transgressão de uma regra constitua, por si só, uma prática crítica ou eticamente adequada.

Participação e construção coletiva da resposta

A experiência do hospital *Gesundheit!* torna mais explícita a participação. A narrativa representa uma tentativa de reorganizar relações e formas de cuidado, atribuindo maior relevância à participação das pessoas e à construção coletiva do espaço.

A racionalidade social-contextual assume aqui maior expressão, articulada com elementos humanista-relacionais. A pessoa deixa de aparecer apenas como destinatária, tornando também analisável a configuração das relações e do espaço. A experiência não é tomada como modelo institucional transferível para o Serviço Social; interessa sobretudo a questão que coloca: **quem participa na definição das necessidades, das respostas e das relações através das quais a intervenção é organizada?**

Leitura transversal das seis situações

A comparação evidencia que nenhuma racionalidade apreende isoladamente a complexidade das situações. A técnico-instrumental torna visíveis conhecimento especializado, procedimentos, regras e responsabilidades; a humanista-relacional, singularidade, história, escuta e significados; e a social-contextual, instituições, relações de poder e participação.

O padrão identificado não corresponde, portanto, a uma passagem linear do "tecnicismo" para a "humanização", mas a **tensões entre diferentes focos de compreensão**. Reconhecer singularidade, incorporar a história de vida, escutar, contextualizar necessidades e criar possibilidades de participação constituem operações distintas.

Esta diferenciação evidencia também a necessidade de mediação conceptual na utilização pedagógica do filme. Uma leitura centrada apenas na oposição entre Patch e a instituição poderia converter a personagem em modelo e associar humanização à transgressão. As três racionalidades permitem questionar simultaneamente os limites de respostas excessivamente procedimentais e os riscos de ações relacionais não interrogadas quanto à sua fundamentação, responsabilidade e enquadramento.

Tabela 2.
Síntese transversal das situações analisadas

Situação	Minutagem aproximada	Dimensão predominante	Tensão analítica principal	Questão para problematização
Hospital psiquiátrico	00:02–00:10	Centralidade da pessoa	Categoria–singularidade	O que muda quando a pessoa não é reduzida à condição atribuída?
Memória da sopa de tomate	00:24–00:27	História de vida	Necessidade–biografia	Como a trajetória altera a compreensão da necessidade?
"Dedos de madeira"	00:31–00:33	Escuta e relação	Observação–significado	Que informação se torna acessível através da escuta?
Paciente terminal	00:48–00:53	Contextualização	Condição–experiência	O que permanece invisível numa definição estreita do problema?

Situação	Minutagem aproximada	Dimensão predominante	Tensão analítica principal	Questão para problematização
Confronto institucional	01:05–01:12	Poder institucional	Regra–autonomia	Como instituições condicionam e possibilitam a intervenção?
Gesundheit!	01:25–01:40	Participação	Destinatário–participante	Quem participa na definição das respostas?

Observação: elaboração própria a partir da análise de Patch Adams (Shadyac, 1998).

Discussão

A análise mostra que o potencial pedagógico de *Patch Adams* para a formação em Serviço Social não reside na apresentação de um modelo de intervenção, mas na possibilidade de problematizar diferentes formas de compreender a pessoa, as necessidades, a relação e o enquadramento institucional. O principal resultado não é uma oposição entre técnica e humanização, mas a identificação de tensões entre racionalidades que tornam visíveis dimensões distintas da intervenção.

Para além da oposição entre técnica e humanização

A leitura transversal evidencia a insuficiência de uma oposição entre intervenção técnica e humanizada. Conhecimento especializado, procedimentos e enquadramentos institucionais são necessários, mas não suficientes para compreender situações que envolvem também trajetórias, significados, relações e condições sociais. Esta interpretação converge com Guerra (2022), para quem a instrumentalidade articula conhecimentos, meios e finalidades, não se reduzindo ao domínio de instrumentos.

Os resultados acrescentam uma dimensão pedagógica a esta discussão. A introdução da história de vida, do contexto, do poder institucional e da participação permite deslocar a análise de uma avaliação das personagens — quem atua "bem" ou "mal" — para os pressupostos que

orientam diferentes leituras da situação. Também a racionalidade humanista-relacional deve ser interrogada: escuta, relação e singularidade adquirem relevância quando articuladas com conhecimento, ética e responsabilidade, evitando romantizar proximidade ou transgressão institucional.

Da pessoa ao contexto: ampliar o objeto de compreensão

As seis dimensões mostram que reconhecer a pessoa ultrapassa respeito ou proximidade, implicando considerar significados, trajetórias e condições sociais e institucionais. Esta leitura é particularmente relevante para o Serviço Social, cujo exercício é condicionado pelas transformações das políticas, organizações e condições sociais (Carvalho & Pinto, 2015).

A dimensão social-contextual impede, assim, que a humanização seja reduzida à relação interpessoal. As possibilidades de intervenção são também organizadas por regras, hierarquias, recursos e distribuição da capacidade de decisão. O quadro permite distinguir três movimentos: **individualizar a pessoa**, reconhecendo a singularidade; **contextualizar a situação**, relacionando-a com condições sociais e institucionais; e **reconhecer participação**, interrogando o lugar da pessoa na definição das necessidades e respostas.

Cinema, reflexividade e formação profissional

Os resultados reforçam a distinção entre utilizar o cinema como ilustração ou como dispositivo de problematização. Apresentar *Patch Adams* apenas como exemplo de prática "humanizada" pode reduzir a atividade à identificação de comportamentos desejáveis; submeter as situações a diferentes racionalidades permite explorar ambiguidades e dilemas.

Esta utilização encontra precedentes na formação em Serviço Social. Weiss-Gal (2009), recorreu a *Ladybird*, para analisar criticamente práticas profissionais, enquanto Papadaki (2023), utilizou *Portrait of a Lady*

on Fire para explorar diversidade, género, classe, poder e opressão. Em ambos os casos, o interesse do cinema decorre da sua integração numa atividade analítica deliberadamente estruturada.

A mediação pedagógica é, portanto, decisiva: o filme não contém automaticamente uma interpretação crítica. O quadro proposto procura orientar a passagem da reação à narrativa para a análise fundamentada, em consonância com uma formação em Serviço Social orientada para o pensamento crítico e reflexivo (Menezes, 2021).

As três racionalidades como instrumento pedagógico

Um contributo do estudo reside na utilização das racionalidades **técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual** como perspetivas não exclusivas dirigidas ao mesmo material. A primeira interroga conhecimentos, procedimentos, regras e responsabilidades; a segunda, singularidade, história, escuta, relação e significados; e a terceira, condições sociais e institucionais, poder e participação.

A sua utilização conjunta evita reproduzir a dicotomia que o capítulo procura superar. Em vez de hierarquizar racionalidades, permite confrontar diferentes níveis de compreensão através de três questões: o que sabemos tecnicamente sobre esta situação? O que sabemos sobre a pessoa e a sua experiência? O que sabemos sobre os contextos e relações que condicionam aquilo que está a acontecer?

Potencial e limites do dispositivo pedagógico

O potencial identificado deve ser delimitado com prudência. O estudo analisou um filme, não estudantes ou práticas pedagógicas, pelo que não permite concluir que a utilização de *Patch Adams* desenvolva empatia, pensamento crítico ou outras aprendizagens. Identifica apenas **possibilidades de problematização** suscetíveis de posterior exploração e avaliação.

O próprio filme apresenta limites: a centralidade de uma personagem individualizada e a dramatização do conflito entre inovação e auto-

ridade podem favorecer leituras heroicas da mudança profissional e subestimar conhecimento especializado, responsabilidade, trabalho coletivo e condicionantes institucionais. Esta característica pode, contudo, tornar-se objeto da própria análise.

A utilização pedagógica do filme deve, por isso, distinguir entre **compreender**, **problematizar** e **legitimar profissionalmente** uma conduta. O contributo deste capítulo não está na defesa de *Patch Adams* como recurso específico, mas sim na proposta de um **modo de trabalhar narrativas cinematográficas**: através de **situações delimitadas**, **racionalidades não exclusivas**, **dimensões analíticas** e **questões orientadoras** que permitem transformar cenas em unidades de reflexão crítica.

Proposta de exploração pedagógica

A análise realizada permite traduzir o quadro construído numa proposta de exploração pedagógica de *Patch Adams* na formação em Serviço Social. Não se trata de um programa empiricamente validado: o potencial formativo depende da mediação pedagógica, das questões colocadas e da articulação entre as situações representadas e os conhecimentos mobilizados pelos estudantes. Esta orientação é consistente com utilizações do cinema na formação em Serviço Social para análise crítica da prática, diversidade e relações de poder (Papadaki, 2023; Weiss-Gal, 2009).

Objetivos pedagógicos

A proposta visa criar condições para analisar criticamente diferentes formas de compreender situações de intervenção, sem tratar conhecimento técnico, relação profissional e contextualização social como dimensões incompatíveis.

A exploração poderá orientar-se para quatro objetivos: **(a)** identificar pressupostos presentes na compreensão inicial da situação; **(b)** analisar que informação emerge quando são consideradas história de vida, escuta, contexto e participação; **(c)** reconhecer o papel das regras, hierar-

quias e relações institucionais de poder; e **(d)** confrontar e fundamentar diferentes interpretações a partir de conhecimentos e princípios relevantes para o Serviço Social. Estes objetivos são coerentes com uma formação orientada para a capacidade crítica e reflexiva (Menezes, 2021).

Organização da atividade

A atividade pode utilizar as seis situações analisadas, sem necessidade de visionamento integral do filme durante a sessão. Deve ser previamente explicitado que *Patch Adams* se situa no campo médico e que as situações constituem material de problematização, não exemplos de prática de Serviço Social.

Após cada situação, propõem-se dois momentos. Primeiro, os estudantes identificam individualmente os elementos que consideram relevantes, sem conhecer antecipadamente as três racionalidades. Depois, a discussão é estruturada pelas seis dimensões e pelo confronto entre as racionalidades técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual. Esta sequência permite confrontar a interpretação inicial com outras possibilidades de compreensão.

Questões orientadoras

O trabalho pode ser organizado através de questões comuns às diferentes situações, evitando atribuir antecipadamente uma "mensagem" a cada cena.

Tabela 3.
Guião para exploração pedagógica das situações

Momento	Questões orientadoras
Compreensão inicial	O que está a acontecer? Qual parece ser o problema? Para quem constitui um problema?
Pessoa	O que sabemos sobre a pessoa para além da condição ou necessidade imediatamente identificada?

Momento	Questões orientadoras
Relação	O que se torna conhecido através da escuta e da interação? O que permanece por conhecer?
Contexto	Que fatores sociais, relacionais ou institucionais interferem na situação?
Poder	Quem possui capacidade para definir o problema e decidir sobre a resposta?
Participação	Que lugar é reconhecido à perspetiva e à decisão da pessoa?
Fundamentação	Que conhecimentos ou princípios sustentariam uma intervenção profissional nesta situação?
Reflexividade	Que pressupostos da nossa primeira interpretação necessitam de ser revistos?

Observação: elaboração própria.

A passagem para a fundamentação é particularmente relevante, pois permite distinguir **reação pessoal, interpretação da situação e decisão profissional**.

Utilização das três racionalidades

Depois da análise inicial, as três racionalidades podem ser utilizadas para identificar o que cada perspetiva torna visível e o que pode permanecer secundarizado quando considerada isoladamente. A racionalidade **técnico-instrumental** interroga conhecimentos, procedimentos, responsabilidades e regras; a **humanista-relacional**, singularidade, história, significados, escuta e relação; e a **social-contextual**, condições sociais e institucionais, poder e participação.

A comparação permite problematizar tanto decisões aparentemente "humanizadas" quanto aos seus limites e responsabilidades como procedimentos formalmente adequados que desconsiderem singularidade ou contexto, evitando transformar o exercício numa oposição entre a personagem principal e a instituição.

Reflexão final

A atividade poderá terminar com uma produção individual breve em que cada estudante responda a três questões: como compreendeu inicialmente a situação; que dimensão alterou ou complexificou essa leitura; e como fundamentaria uma possível orientação profissional sem reproduzir diretamente a atuação representada no filme.

O filme funciona, deste modo, como ponto de partida para a problematização, e não como fonte de respostas profissionais. A proposta explicita processos reflexivos que poderão ser mobilizados, mas a sua eficácia deverá ser objeto de investigação empírica.

Conclusão

Este capítulo analisou o potencial de *Patch Adams* como dispositivo de problematização pedagógica da articulação entre técnica e humanização na formação em Serviço Social. A análise das seis situações mostrou que essa articulação é mais adequadamente compreendida como relação entre diferentes dimensões da intervenção do que como oposição entre uma atuação técnica e outra humanizada.

As racionalidades **técnico-instrumental, humanista-relacional e social-contextual** permitiram articular conhecimento, procedimentos e responsabilidades profissionais com singularidade, história, escuta e relação, incorporando ainda contextos sociais e institucionais, relações de poder e participação. O contributo do quadro reside na possibilidade de interrogar as articulações e tensões entre estas dimensões sem as transformar em modelos mutuamente exclusivos.

O cinema assume, nesta perspetiva, valor enquanto material de problematização e não como representação da prática ou fonte de condutas a reproduzir. A operacionalização do quadro através de seis dimensões e de questões orientadoras procura favorecer a passagem da reação à narrativa para uma análise fundamentada, distinguindo apreciação pessoal, interpretação da situação e decisão profissional.

O estudo apresenta limitações. Incide sobre uma única obra e seis situações intencionalmente delimitadas, situadas num contexto médico,

e a proposta pedagógica não foi aplicada nem avaliada com estudantes. Não é, portanto, possível inferir efeitos sobre conhecimentos, competências, atitudes ou práticas. Estudos futuros poderão analisar a aplicação do dispositivo na formação em Serviço Social, as mudanças nas interpretações dos estudantes e a sua utilização com outras narrativas cinematográficas.

Mais do que ensinar a escolher entre técnica e humanização, a utilização pedagogicamente mediada do cinema pode permitir interrogar essa oposição. O desafio formativo consiste em articular fundamentação técnica, relação profissional, singularidade e compreensão dos contextos sociais e institucionais. É nesse sentido que *Patch Adams* pode constituir matéria para **aprender a pensar a intervenção, e não um modelo para aprender a reproduzi-la**.

Referências

Bay, U., & Macfarlane, S. (2011). Teaching critical reflection: A tool for transformative learning in social work? *Social Work Education, 30*(7), 745–758. https://doi.org/10.1080/02615479.2010.516429

Carvalho, M. I., & Pinto, C. (2015). Desafios do Serviço Social na atualidade em Portugal. *Serviço Social & Sociedade*, (121), 66–94. https://doi.org/10.1590/0101-6628.014

Guerra, Y. (2022). *A instrumentalidade do Serviço Social*. Cortez.

Menezes, N. (2021). Ser assistente social: A formação académica em Serviço Social (Portugal) enquanto elemento estruturante e identitário. *Revista Temas Sociais*, (1), 104–121. https://doi.org/10.53809/2021-01-TS-n.1-104-121

Papadaki, V. (2023). Seeing diversity through the lens of 'Portrait of a Lady on Fire' – Use of film in the COVID-19 era. *Social Work Education, 42*(8), 1461–1475. https://doi.org/10.1080/02615479.2022.2038127

Reid, K., Woodman, E., Trost, W., & Prammar, K. (2024). Beyond a commitment of teaching critical reflection: A scoping review of social work education literature. *Social Work Education, 43*(9), 2824–2846. https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2292140

Rose, G. (2023). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials*. SAGE.

Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Shadyac, T. (Director). (1998). *Patch Adams* [Film]. Universal Pictures.

Weiss-Gal, I. (2009). Teaching critical perspectives: Analyses of professional practice in the film *Ladybird, Ladybird*. *Social Work Education, 28*(8), 873–886. https://doi.org/10.1080/02615470802702157

Wilson, G. (2013). Evidencing reflective practice in social work education: Theoretical uncertainties and practical challenges. *The British Journal of Social Work, 43*(1), 154–172.

Joana Andreia dos Santos da Silva Brinca
Universidade de Coimbra | Coimbra | Portugal
https://orcid.org/0000-0002-6724-2667
jbrinca@fpce.uc.pt
jbrinca85@gmail.com
Profesora Auxiliar Invitada en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra e Investigadora Integrada en el Centro Lusíada de Investigación en Trabajo Social e Intervención Social (CLISSIS). Desarrolla investigación en Trabajo Social, intervención social, comportamientos adictivos y dependencias y formación en Trabajo Social.

Maria de Lurdes Meireles da Costa
Centro Lusíada de Investigação em Serviço Social e Intervenção Social (CLISSIS) | Coimbra | Portugal
https://orcid.org/0009-0009-8692-3263
ml-costa@hotmail.com
Máster en Trabajo Social por la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Coimbra. Investigadora Colaboradora en el Centro Lusíada de Investigación en Trabajo Social e Intervención Social (CLISSIS). Su investigación se centra en políticas sociales, intervención social, envejecimiento, salud mental, innovación social y formación en Trabajo Social.

Técnica y humanización en la formación en Trabajo Social: el cine como dispositivo de problematización pedagógica

Resumen

Este capítulo aborda la relación entre técnica y humanización en la formación en Trabajo Social a partir del análisis de situaciones seleccionadas de la película Patch Adams (1998). Se sitúa en el debate sobre formación profesional, reflexividad y utilización pedagógica del cine. Mediante un enfoque cualitativo de naturaleza teórico-interpretativa, propone un cuadro analítico organizado en tres racionalidades —técnico-instrumental, humanista-relacional y social-contextual— y seis dimensiones: centralidad de la persona, historia de vida, escucha y relación, contextualización de las necesidades, relaciones institucionales de poder y participación. El capítulo analiza seis situaciones cinematográficas a través de este cuadro y discute su posible utilización en la problematización de diferentes formas de comprender a la persona, las necesidades, la relación profesional y el contexto institucional en la formación en Trabajo Social.

Palabras clave: Cine; educación superior; formación profesional; pensamiento crítico; Trabajo Social.

Technique and Humanization in Social Work Education: Cinema as a Device for Pedagogical Problematization

Abstract

This chapter addresses the relationship between technique and humanization in social work education through the analysis of selected situations from the film Patch Adams (1998). It is situated within debates on professional education, reflexivity, and the pedagogical use of film. Using a qualitative theoretical-interpretive approach, it proposes an analytical framework organized around three rationalities—technical-instrumental, humanistic-relational, and social-contextual—and six dimensions: person-centeredness, life history, listening and relationship, contextualization of needs, institutional power relations, and participation. The chapter examines six cinematic situations through this framework and discusses their possible use in problematizing different ways of understanding the person, needs, professional relationships, and institutional context in social work education.

Keywords: Critical thinking; film; higher education; professional education; social work.

Capítulo 11

Mapuzunguletuaiñ y la revista "Pürüm Llemay!". Breve análisis desde consideraciones relativas a la política lingüística, la traductología y la comunicación

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). Mapuzunguletuaiñ y la revista "Pürüm Llemay!". Breve análisis desde consideraciones relativas a la política lingüística, la traductología y la comunicación. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 219-238). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1020



Mapuzunguletuaiñ y la revista "Pürüm Llemay!". Breve análisis desde consideraciones relativas a la política lingüística, la traductología y la comunicación

Resumen

El capítulo analiza el movimiento de revitalización lingüística del mapuzungun «Mapuzunguletuaiñ» a partir de su presencia en redes sociales, desde tres ejes: la comunicación, la política lingüística y la traductología. Desde la comunicación, se recurre a Martín Barbero para sostener que la simultaneidad que promete la globalización es ilusoria: en el lapso entre contextos desiguales pueden colarse las identidades y la diversidad, de modo que los movimientos minoritarios pueden reapropiarse de las «grandes autopistas» tecnológicas para la resistencia. El movimiento Mapuzunguletuaiñ tiene como referente explícito el proceso de revitalización del euskera, del que ha transplantado experiencias como la Lefkantun, los internados lingüísticos y los cursos anuales. El objeto central del trabajo es la revista «Pürüm llemay!», primera publicación escrita íntegramente en mapuzungun. La decisión de editar una revista solo en mapuzungun es leída como una decisión política: busca «darle el lugar social que corresponde» a la lengua, combatir la diglosia y responder con hechos —palabras que son actos— a los argumentos que limitan el mapuzungun a la oralidad, aun cuando su difusión efectiva siga siendo limitada. Desde la traductología, la traducción se presenta como herramienta de normalización: destaca la versión que Alberto Huenchumilla (rulpazungufe, «traductor») hace de un texto de Karina Palma Trujillo, publicado únicamente en mapuzungun y sin el original castellano, así como la autotraducción como forma de apropiación de la lengua del dominador, en la línea de la figura de Leftraru/Lautaro. Las conclusiones subrayan la urgencia de la revitalización («todo lo que no sea avance representa un retroceso»), la reivindicación de la oficialización del mapuzungun y la advertencia de que estos planteamientos podrían constituir un caso de «ideias fora do lugar», comparable a la situación del euskera en Francia, en un contexto en que los planes de normalización podrían chocar con lo que Rodríguez llamó «el indio permitido».

Palabras clave: Revitalización lingüística; mapuzungun; política lingüística; traductología; comunicación; redes sociales; normalización lingüística; pueblo mapuche; lengua vasca; Pürüm Llemay; Mapuzunguletuaiñ.

Introducción

El presente capítulo pretende analizar el movimiento revitalizador del mapuzungun "Mapuzunguletuaiñ" desde su presencia en redes sociales, teniendo en cuenta sus implicaciones en los ámbitos de la comunicación, de la política lingüística y de la traductología.

En primer lugar, como una manera de situar desde el punto de vista de la Comunicación el fenómeno considerado, resulta oportuno acudir a Barbero (2003), para reflexionar acerca de las formas de resistencia en un mundo globalizado, cómo estas se articulan a través de un proceso de resignificación y apropiación de un medio concebido en principio para la univocidad, para la homogeneización, la despersonalización y la alienación.

Frente a la globalización y su tendencia a la uniformidad, a que la tecnología instale o pretenda instalar una suerte de aparente simultaneidad universal, como si usar los mismos recursos tecnológicos equiparara las realidades, los contextos de cualquier lugar del globo, frente al poderío y prestigio de las grandes redes que exceden el ámbito de los estados, cabría pensar que la resistencia viene a ser utopía y que todo intento de nadar o remar a contracorriente se verá irremediablemente arrastrado en el flujo invencible de las grandes autopistas -como les sucedía a los protagonistas del cuento "La autopista del Sur", de Julio Cortázar, impotentes, insignificantes, absorbidos por la corriente deshumanizadora que se lleva consigo las vidas anónimas, indiferenciadas, invisibles.

Sin embargo, nos dice Barbero, esta simultaneidad es ilusoria; los contextos son distintos y hay un lapso por el que pueden colarse las identidades, la diversidad, la mirada del otro. Ese lapso, esa distancia es el oxígeno necesario para prender la llama de la resistencia, desde la cual resignificar, reapropiarse de las herramientas de la globalidad para promover otras visiones de mundo.

En ese sentido, la diferencia tiene su ventaja, la pequeñez también puede ser un arma favorable. La presencia en redes sociales de movimientos partidarios de la revitalización lingüística del mapuzungun,

fenómeno que consideraré, como anunciaba, pueden ser un ejemplo significativo de esta dinámica.

Acerquémonos ahora a este movimiento específico: "Mapuzunguletuaiñ". Menos visibleque otros como Kimeltuwe, "Mapuzunguletuaiñ", "hablaremos mapuzungun día a día", donde el sufijo verbal "-le-" expresa el carácter habitual de la acción, el futuro viene indicado por la desinencia "a", y la persona (primera del plural), por la partícula "-iñ", manifiesta su intención a las claras: su objetivo declarado es, pues, una revitalización activa de la lengua mapuche, no sólo para un conocimiento pasivo o intelectual de la misma, sino para que vuelva a hablarse, y es al mismo tiempo un llamado a participar, a implicarse y a comprometerse en este proyecto a largo plazo –y ahí el uso del tiempo futuro vendría a manifestar esta intención superadora de un cortoplacismo improductivo, ya que la revitalización efectiva requiere de esfuerzo coordinado y prolongado de largo aliento.

El movimiento Mapuzunguletuaiñ tiene la revitalización de la lengua vasca como un referente importante, ya que son varios los factores comunes entre ambos contextos lingüísticos, y los nexos establecidos entre organizaciones representativas de ambos territorios han venido siendo cada vez más frecuentes e intensos. La globalización en este caso ha propiciado encuentros de movimientos alter-nativos, la coordinación de experiencias y esfuerzos.

Desde el terreno de la política lingüística, cabría preguntarse si la reivindicación del modelo vasco es adecuada o si ambos procesos deberían ser considerados autónomamente y en ningún caso son extrapolables. Es cierto que ambos casos coinciden en puntos importantes, pero si bien la revitalización de la lengua vasca comenzó durante la dictadura de Franco, donde las condiciones eran adversas, posteriormente, finalizada la dictadura, el nacionalismo vasco instalado en el poder casi sin interrupción en la Comunidad Autónoma Vasca, ha favorecido e impulsado con una política lingüística de una inversión monetaria muy cuantiosa la difusión de la lengua vasca en la administración y en la educación. Esta política no es en absoluto extrapolable a la situación del mapuzungun hoy en Wallmapu (tanto en Gulumapu como en Puelmapu). Cierto es que así como el mapuzungun está presente a

ambos lados de la cordillera sujetos a administraciones distintas, también la lengua vasca presenta condiciones desiguales en los distintos territorios, sea en el Estado Español en la Comunidad Autónoma Vasca y en la Comunidad Foral Navarra, como en el Estado Francés, en el Departamento de los Pirineos Atlánticos, donde el País Vasco ni siquiera tiene un reconocimiento oficial, de la misma manera que la lengua vasca, que vive en una situación de minorización e indefensión que podría considerarse acaso más crítica que la del mapuzungun en Chile. Sea como sea, a pesar del teórico avance del mapuzungun en la EIB –educación intercultural bilingüe–, en la práctica las escasas horas de mapuzungun y su contenido a menudo diluído por el uso del castellano como herramienta comunicativa, así como el carácter a menudo multidisciplinar de una asignatura que corre el peligro de caer en la folklorización, o en el aprendizaje de meras listas básicas de palabras, no está siendo un medio suficiente para la revitalización efectiva de la lengua. Precisamente debido a la percepción de la necesidad de recuperar el idioma mapuche de una manera más decidida, nace esta organización.

Algunos de los integrantes del colectivo *Mapuzunguletuaiñ* han visitado el País Vasco y conocido *in situ* el proceso de revitalización vasco. Uno de ellos, el *kimeltuchefe* Alberto Huenchumilla, ha sido testigo directo de muchos de los elementos importantes para la recuperación efectiva de la lengua vasca, una lengua que estaba al borde de la extinción durante los años 60 del siglo XX y que gracias a un esfuerzo conjunto –y a la importante inversión en política lingüística del Gobierno Vasco, por otra parte- ha mejorado considerablemente su situación. Varios son los elementos revitalizadores que se han transplantado a Wallmapu a partir de la experiencia vasca. Uno de ellos es la *Lefkantun*, la corrida por el mapuzungun inspirada en la Korrika vasca, iniciativa que comenzó siendo humilde y hoy es el mayor evento reivindicativo de una lengua minorizada a nivel mundial en cuanto a número de participantes. La actividad representa simbólicamente el esfuerzo comunitario que requiere la revitalización lingüística: por una parte, se trata de un esfuerzo efectivo, de un esfuerzo físico, similar al que supone el cotidiano esfuerzo intelectual por el aprendizaje; por otra parte, no es un esfuer-

zo sólo individual, solitario –aunque el aprendizaje también necesita de esto- es un esfuerzo que tiene sentido para toda una colectividad, y se ve reflejada en los relevos; es también una importante motivación, por tanto, para evidenciar que el aprendiz no está solo, que su esfuerzo no es vano, que es una carrera de largo aliento y que su esfuerzo no se acaba en sí mismo, sino que hay muchos otros que participan y que alimentan la carrera con el mismo ánimo, las mismas fuerzas, la misma generosidad, la misma entrega; y es por esto, sobre todo, una fiesta, la celebración de un pueblo vivo que quiere seguir avanzando, que marcha, contracorriente, remando, sorteando las dificultades, demostrando que está ahí y avanzando, avanzando, avanzando pese a todo. Estas instancias, aparentemente marginales –en el País Vasco comenzaron siendo marginales y fueron sumando cada vez más adeptos entusiastas- también se promocionan por las redes sociales, aprovechando las grandes autopistas para hacer aparecer, de pronto, voces inauditas, miradas nuevas, otros caminos en los caminos grandes.

En el caso vasco, la korrika va ya por su edición número 20[1]. El hecho de que se mantenga esta marcha reivindicativa es señal de que el esfuerzo revitalizador debe ser constante, y que para las lenguas minorizadas y en condiciones desfavorables –por su distancia lingüística frente a la lengua mayoritaria, como es el caso del mapuzungun y del vasco, por ejemplo, además de muchas otras circunstancias- todo lo que no sea avance significa retroceso[2].

Otro punto que cuenta a favor la lengua vasca es el desarrollo de medios de comunicación en lengua vasca; no es un secreto que hoy en día la televisión, la radio, la prensa, son medios poderosos para generar opinión, para crear realidades, y que para una lengua minorizada son herramientas valiosísimas de revitalización. Aquí, de nuevo, la lengua vasca está en una situación ventajosa respecto al mapuzungun, aunque en su propio contexto sigue teniendo las cosas difíciles, en el sentido de que siempre será una opción entre muchas, y la oferta en castella-

1 *Recordamos que el capítulo fue escrito en 2018. La korrika ya va por su edición 24.*

2 *Un momento significativo reciente de la korrika puede revivirse aquí:* https://lix.li/iV5ii

no o en inglés o francés será siempre más masiva y muchas veces más atractiva para el oyente o el espectador que los contenidos ofrecidos en euskara. Más valor tiene, por tanto, la iniciativa de generar un medio de comunicación escrita íntegramente en Mapuzungun, como es la revista "Pürüm llemay", que podría traducirse como "¡Ahora ya!", insistiendo de esta manera en la urgencia de dar pasos concretos y en la necesidad de pasar de las especulaciones a las acciones.

La revista se divulga exclusivamente vía Internet y lleva hasta el momento tres números.[3]Las expectativas revitalizadoras de este grupo, inspiradas en parte como veíamos en el modelo vasco, podrían verse frustradas por los diferentes ritmos de los procesos revitalizadores. De hecho, si nos fijamos en la página de facebook desde la que se comparte la revista, los números no han sido compartidos más de una cincuentena de veces. Cabría preguntarse de ese número de veces que la revista ha sido compartida cuál ha sido el número efectivo de lecturas de una publicación exclusivamente en mapuzungun. No deja de resultar significativa, sin embargo, la aparición de esta publicación, que es un hito por ser la primera en utilizar exclusivamente la lengua mapuche, pero que por el momento no alcanza la difusión deseada.

Otro de los puntos en común entre el proceso revitalizador vasco y el mapuche son los internados lingüísticos, que en lengua vasca se vinieron denominando "barnetegi"-s y que son una de las instancias más apropiadas para generar condiciones de inmersión, ambientes comunicativos en los que el mapuzungun puede pasar a ser –lo que resulta mucho más difícil en el día a día de la vida citadina- lo más cercano a un entorno mapuchehablante, por más que sea generado en circunstancias en parte artificiales, como una especie de invernadero para facilitar el crecimiento de los vocablos olvidados. Durante el verano de 2018, en la región de la Araucanía, se propuso un internado lingüístico en Kurarewe en el mes de febrero (del 11 al 22) para el que se recibieron más de 300 solicitudes. Puede constatarse un interés creciente, por tanto, pero el camino por recorrer es largo y, como veíamos, las diferentes

3 *El presente capítulo fue escrito en 2018. Con posterioridad a esa fecha, la revista estudiada también publicó varios números en papel. Poco después se extinguió.*

condiciones respecto al modelo de referencia pueden generar expectativas no siempre alcanzables y a medio plazo frustración.

Finalmente, además de los internados lingüísticos, instancias intensivas de aprendizaje, también el grupo "Mapuzunguletuaiñ" ofrece cursos de mapuzungun a lo largo del año, de manera similar a lo que en las "gau eskolak" o escuelas nocturnas se realizó durante décadas entre los adultos trabajadores en el País Vasco que después de su jornada laboral dedicaban varias horas al día al aprendizaje de la lengua de su tierra, acaso de sus padres y abuelos, o de sus vecinos, pues eran recién llegados de regiones españolas como Galicia, Andalucía o Extremadura, que querían integrarse en la sociedad de acogida aprendiendo su extraña lengua. Estos cursos no están concebidos sólo para estudiantes o trabajadores mapuche, sino también para cualquiera, local o foráneo, que quiera aprender la lengua ancestral de Wallmapu.

La propia alianza con las nuevas tecnologías vendría a ser otra seña de identidad de esta tendencia revitalizadora, así como el decidido uso de la escritura –sin por ello dejar de reivindicar el uso cotidiano y oral de la lengua- que vendría a enfrentarse con algunos presupuestos que lamentablemente siguen funcionando, y que siguen apareciendo –por contradictorio que pueda parecer- también en acaloradas y reiteradas discusiones en redes sociales, presupuestos según los cuales el mapuzungun debería ser una lengua meramente oral y la escritura una concesión poco menos que abominable a la dominación winka; lo curioso es que quienes defiendan esto muchas veces se expresen por escrito y en castellano. Este tipo de contradicciones, en un medio de aparente simultaneidad como puede ser el facebook, nos hablan a las claras, siguiendo de nuevo a Martín Barbero, de la no contemporaneidad de las afirmaciones, de la distancia cultural, y en algunos casos, de los abismos comunicacionales que median entre unos y otros. Lo contradictorio de los planteamientos y la pobreza de los argumentos, podría alegarse también, de todas formas, hemos de fijarnos en que está expresada, normalmente, en castellano. El objetivo vendría siendo que en algún momento el debate pueda producirse en mapuzungun, pero todavía acaso es temprano para eso, o acaso se da y no se escucha por no estar en el papel, y nos topamos una contradicción de nuevo.

Muy probablemente lo que desde el castellano se ve de una manera, en lengua mapuche se vería de otra. Y entramos aquí en relación con la traductología, y también precisamente sobre la necesidad de que el propio proceso de revitalización se realice en mapuzungun y desde el mapuzungun; por ello era tan significativo, tan representativo, tan imperioso que existiera una publicación solamente en mapuzungun, porque desde el castellano, como estas lineas, no se puede aportar más que glosas al verdadero trabajo, a las palabras que han que ser rescatadas, y que necesitan por tanto un entorno propio, un microclima favorable, porque si cada palabra pronunciada en mapuzungun aparece con su reflejo en castellano (reflejo falso por otra parte) la lengua mapuche seguirá apareciendo como decorativa y prescindible, como lujo de bibliotecario. En ese sentido, los alegatos contra la escritura podrían ser comprensibles, porque el castellano sigue siendo dueño del papel –y el mapuche hermano del árbol-, porque la autoridad sigue impresa en la escritura en castellano, porque cuando Rodolfo Lenz o Lehmann-Nitsche recopilaron sus testimonios los querían recopilados en infolios, material enciclopédico para el conocimiento occidental sobre culturas extintas –en ese momento al borde de la extinción, y que sólo se valoraban como valioso material antropológico- no como palabras que les saltaran, que les sigan saltando hoy vivas en los labios a los hablantes de mapuzungun, de lenguas indígenas, de lenguas minorizadas o minoritarias. En ese sentido, la revista Purum llemay! se reivindica como una iniciativa singularísima –y no sólo por ser la primera- de apropiación cultural; los argumentos sobre la oralidad y la escritura aquí no se responden con palabras, sino con hechos, o si se prefiere, con palabras que son actos, de la misma manera que Leftraru – Lautaro se apropió del caballo para darle otra orientación, y otro sentido, para usarlo a su favor contra quien lo trajo, de la misma manera que el Leftraru cibernético de Aniñir cabalga contrario a la gran corriente, este territorio, el de la escritura, también puede ser nuestro, porque hemos matado a Valdivia, porque nadie nos manda sino nosotros, y es ahora la hora, Pürüm Llemay!

Por seguir reflexionando en el ámbito de la traductología, podríamos aventurar que el ámbito de la autotraducción puede considerarse tam-

bién como otra forma de apropiación, dependiendo del modo de proceder. De hecho, cuando el propio autor es quien elige su forma de traducirse, de usar el castellano a su manera, también está domeñando al animal del lenguaje, también es otro Leftraru que dará a la lengua extraña, ya propia, otro carácter. Cabría preguntarse cómo se pudo mantener una identidad tan marcada en escoceses e irlandeses, por ejemplo, a pesar de que usaron la lengua del vecino colonizador –pienso en Robert Burns y William Butler Yeats-; acaso su arraigo era tal que usando la misma lengua podían transferirle una diferencia; acaso la lengua sustrato, impregnada en el paisaje a decir de Edouard Glissant (2002, p. 113), también hablaba en ellos.

La revista Pürüm Llemay es uno de los pocos casos, en ese sentido, aparte de la poesía mapuche, en el que se traducen textos del castellano al mapuzungun Un ejemplo representativo es la traducción que realiza Alberto Huenchumilla de un texto de Palma Trujillo (2017), acerca de la revitalización del mapuzungun. Significativamente, en este texto se destaca la determinación del grupo de hablantes que decidió formar esta asociación, dedicada a la enseñanza del mapuzungun con cursos e internados –y también, tal y como estamos viendo, mediante la difusión de materiales en redes sociales- debido a la situación crítica de la lengua, cuya revitalización resulta urgente y necesaria, dado que el mapuzungun es el corazón de la cultura mapuche. También resulta significativo este texto por un aspecto clave: en la revista que estudiamos aparece únicamente en mapuzungun, donde se nos dice que Paula Palma es Gen Wirin (dueña de la escritura, autora), y Alberto Huenchumilla rulpazungufe (traductor). El texto en castellano (el original) no se incluye en la revista por voluntad expresa. Albó (1998), nos hace ver cómo las lenguas indígenas pueden más fácilmente infiltrarse en el ámbito de la lengua hegemónica cuando se trata de expresiones culturales o artísticas –canciones, poemas, por ejemplo. Pareciera que en la publicación que consideramos se omitiera expresamente ese tipo de textos artístico-literarios, y que se busque precisamente un mapuzungun que pueda abarcar todos los ámbitos de expresión en la vida cotidiana y en los medios de comunicación. Esto iría intencionalmente en contra de la diglosia, que hace que la lengua se use sólo en algunos

ámbitos mientras que en los de mayor prestigio –académico, por ejemplo- se seguirá usando la lengua mayoritaria y hegemónica.

La traducción, pues, es una herramienta de primer orden a la hora de normalizar una lengua, es la demostración práctica de que la lengua que pudo ser considerada como herramienta válida sólo para expresarse en un ámbito comunicativo propio también puede estar a la altura de lenguas de consolidada y prestigiada trayectoria escrita.

La decisión de editar una revista exclusivamente en mapuzungun es, evidentemente, una decisión política. El mapuzungun es una lengua que se basta para la expresión de cualquier mensaje de cualquier ámbito comunicacional: tal es la reivindicación, tal es la determinación. Frente a las reticencias y dudas que persisten en algunos discursos sobre lo mapuche y su pureza, frente a la identificación de lengua mapuche y oralidad que se sigue esgrimiendo como argumento contra la escritura, Mapuzunguletuaiñ ha decidido pasar de las palabras a los hechos: o si se prefiere, hacer que las palabras –escritas en este caso- sean actos efectivos de revitalización lingüística.

Desde esta visión revitalizadora podría acaso considerarse una tensión entre las lenguas como expresión de identidad y su aspiración, por otra parte, a ser vehículos neutros de transmisión de información, y en ese sentido más cercanas al anonimato. Tenemos aquí el problema que enfrentan las lenguas en el momento de pretender extender su ámbito comunicacional tradicional: indefectiblemente, las lenguas que quieren extenderse a todos los ámbitos de la vida contemporánea deben generar neologismos (Loncon, 2017), que nombren las nuevas realidades ajenas a la lengua tradicional, ligada también a un modo tradicional de vida; en ese sentido no haría más que adaptarse a lo que las otras lenguas llevan haciendo desde hace siglos, pero también, en el caso del mapuzungun, es parte de su propia historia, pues no de otra manera ha reaccionado anteriormente asumiendo, apropiándose de términos nuevos –kawell, ufisa, waka- para nombrar realidades que antes no estaban presentes. Dentro de las distintas líneas de los partidarios de la revitalización del mapuzungun, Mapuzunguletuaiñ está decididamente a favor de la normalización lingüística, frente a otras posturas más tradicionales que siguen defendiendo la oralidad y desaconsejando el

uso de la escritura, del mismo modo que avisan del peligro del daño que podrían sufrir los dialectos frente a la preeminencia de una lengua estandarizada que verían como una recreación artificial y artificiosa contraria al espíritu del pueblo mapuche, celoso defensor de su diversidad interna, que históricamente le ha caracterizado y le ha permitido resistir al embate de conquistadores y predicadores y otros asedios. Cabe preguntarse cuál de estas visiones es más conveniente para la conservación efectiva de la lengua mapuche: una, más esencialista, parece querer reducir la estrategia a la conservación, sin tener en cuenta su retroceso; la otra corriente, en la que se enmarca Mapuzungueletuaiñ, se hace cargo de la situación crítica y toma medidas concretas para revertir esta situación, entendiendo que para ello la lengua no ha de ser recuperada por los mapuche sino también por los no mapuche, a quienes se les incluye e integra en todas las actividades revitalizadoras.

Sigamos considerando la publicación *Pürüm llemay!* para poner atención ahora a sus contenidos, y a los objetivos de la revista, y cómo se corresponden con la deseable normalización lingüística, con el uso del mapuzungun en ámbitos que tradicionalmente no le estaban reservados. A este respecto, resulta muy significativa la presentación del primer número de la publicación, que excepcionalmente aparece en mapuzungun y en castellano, y que supone toda una declaración de intenciones:

> *Pürüm llemay! Es un periódico que busca abrir paso a escribir noticias sólo en mapuzugun. Libres de la adscripción a una línea política específica, salvo la militancia por la revitalización de nuestra lengua materna. No queremos que nuestro idioma se pierda, ni vivir en una sociedad en la que ya no se hable, ni se escriba, ni se lea en mapuzugun. Queremos darles la bienvenida al primer periódico escrito en mapuzugun. Nuestro equipo, tiene por objetivo darle el lugar social que corresponde a nuestro idioma. Y demostrar a quienes aún no se convencen de que es posible realizar nuestra vida en esta lengua que algunas y algunos denominan pasada de moda. Desde el corazón de la ciudad de Temuco, les invitamos a leer Pürüm llemay!.*

El objetivo, pues, es claro: "darle el lugar social que corresponde a nuestro idioma". Un lugar que ha perdido en detrimento del castellano y que quiere recuperar.

Esta iniciativa coincide con los distintos diagnósticos –Gundermann et al. (2011), Boudon et al. (2017), Ñanculef (2012), Catrileo (2016)- en su percepción de que la revitalización de la lengua mapuche es urgente, debido a su franco retroceso, ya que, si bien sigue siendo lengua de comunicación entre los mayores, ha dejado de transmitirse entre los más jóvenes, lo que hace que su proyección esté en un momento crítico. La toma de conciencia de este grupo propicia una acción inmediata que se manifiesta desde el mismo título de la publicación –Pürüm llemay!- que como veíamos viene a significar "ahora ya". No es momento de discursos y análisis, viene a decirnos este grupo, el diagnóstico ya se hizo y es ahora la hora de hacer, lo que en términos de revitalización lingüística equivale a hablar, pero en mapuzungun, y no sólo a hablar, sino también a escribir. Sea como sea, aunque en este momento el eco de esta publicación pueda no ser masivo, su presencia implica un importante cambio de actitud, una determinación singular –y plural- y una fuente invaluable de recursos de aprendizaje, que son esenciales para ir conformando un corpus que suponga una alternativa, por mínima que pueda parecer, a la omnipresente lengua hegemónica local y regional, y a la lengua hegemónica planetaria, a cuyo influjo no puede sustraerse ninguna lengua o individuo.

No deja de ser significativo, por otra parte, el contraste que hay, por el momento, entre los logros de difusión efectivos de la publicación y sus aspiraciones. Como podemos reconocer ojeando –y hojeando la revista, si la imprimimos- los contenidos de la revista responden, por una parte, a un afán pedagógico de proporcionar materiales aptos para el aprendizaje del mapuzungun, y por otra a ser una fuente de información y entretenimiento sobre temas tan amplios como el cine, la gastronomía (recetas sencillas), o eventos de actualidad y de interés general, prestando atención también al propio grupo Mapuzungueltuaiñ en uno de los reportajes del primer número. Algunos de estos materiales han sido utilizados en los cursos de mapuzungun regulares impartidos por profesores como Alberto Huenchumilla en la UCT.

En los recursos disponibles reside, como referíamos, la distancia entre los planteamientos, las acciones, y su alcance objetivo hasta el momento. Lo que este grupo plantea es la necesidad de un plan de revitalización lingüístico con recursos que hagan posible que las acciones que en este momento se desarrollan en pequeña escala puedan promoverse a una escala mayor. Si ese momento llega a producirse, la asunción por parte de la sociedad mayoritaria de este reclamo, de la necesidad de promover la primera lengua de esta tierra, el trabajo que desempeña este grupo cobrará un relieve mucho mayor del que ahora, con ser importante, tiene. No son pocos los estudios –algunos de los cuales hemos citado previamente- dedicados a investigar la situación actual en cuanto a la transmisión y vigencia del mapuzungun; habrá que seguir esperando para poder constatar si las acciones que se desarrollan hoy día son suficientes para frenar el retroceso de la lengua, si consiguen revertir la situación o si por el contrario son necesarias más iniciativas y deben sumarse más esfuerzos individual y colectivamente para que la lengua recupere parte de su territorio perdido.

Otro factor que cabría considerar sobre la publicación –autodenominada periódico- es el público potencial al que se dirige. Su fin es, por una parte, reivindicativo, por otra parte, informativo, y por otra pedagógico. Para un lector de nivel inicial o intermedio de la lengua no todas las lecturas son accesibles, si acaso alguna. Con el tiempo, tal vez podría considerarse la inclusión de textos graduados por niveles –a la manera de los libros de lectura con versiones adaptadas para el aprendizaje de lenguas con gran tradición de enseñanza a extranjeros, como en el caso del inglés- que faciliten la incorporación de los estudiantes a la lectura sin que se les convierta en una barrera de muy difícil acceso. Mucho camino queda aún por recorrer, y las propuestas irán mejorando en la medida en que también los recursos invertidos en esta asociación sin ánimo de lucro aumenten.

Conclusiones

En este breve acercamiento al movimiento "mapuzunguletuaiñ" y a la revista "pürüm llemay!", podemos aventurar algunas conclusiones provisionales: en primer lugar, que la asociación es consciente de la urgencia de la necesidad de una revitalización lingüística que no puede hacerse esperar, porque en la situación actual del mapuzungun todo lo que no sea avance representa un retroceso; la apuesta de esta asociación es que se pueda hablar mapuzungun en todos los ámbitos de la sociedad. En cuanto a la publicación, es una apuesta decididamente política por más que en su presentación manifieste que no se adscribe a ninguna línea política que no sea la decisión de revitalizar la lengua; Mapuzunguletuaiñ reclama la oficialización del mapuzungun, para que pueda haber recursos para desarrollar un plan de revitalización efectivo. Lo contrario sería dejar la lengua a su vida doméstica, que es la misma vía que reclaman los más centralistas. La iniciativa de una publicación exclusivamente en mapuzungun es de gran importancia simbólica, por más que por el momento no haya podido alcanzar una difusión masiva.

Acaso la visión de Mapuzunguletuaiñ no tiene aún el eco que merecería porque la sociedad en que se desarrollan sus propuestas no está aún preparada para recibirlas. Por otra parte, teniendo en cuenta que este es un grupo de formación reciente, es de esperar que sus propuestas vayan, como hasta ahora, mejorando, ganando en calidad y ajustándose a sus potenciales usuarios.

Otra posible conclusión, haciéndonos eco de la controversia lanzada por el brasileño Schwarz (1977) –polémica de la que tenemos noticia, hemos de reconocerlo, gracias a Escobar (2014) – es que los planteamientos revitalizadores del grupo Mapuzunguletuaiñ podrían ser un caso más de "ideias fora do lugar", es decir, planteamientos nacidos en otro contexto, en circunstancias distintas y difícilmente aplicables donde es muy improbable que se puedan dar las condiciones (no sólo la oficialización, sino las esperadas consecuencias de ésta, que podrían sin duda variar en uno u otro contexto) para desarrollar de forma exitosa la ansiada revitalización de la lengua mapuche. Por hacer un pa-

ralelismo con las condiciones en las que están hoy el mapuzungun y el euskara, que como hemos visto es un referente importante para la revitalización de la lengua mapuche, las similitudes podrían verse sobre todo con la situación de la lengua vasca en Francia, centralista como Chile, y cuyos movimientos descentralizadores han sido más aparentes que fructíferos y efectivos: la descentralización de los estados chileno y francés ha estado siempre más en el terreno de lo discursivo que en el real. En distintas circunstancias, regiones como Cataluña o la Comunidad Autónoma Vasca han contado con las competencias necesarias para desarrollar exitosos planes revitalizadores, con inversiones, como ya apuntamos, costosísimas. Esperar que, en Chile, y en su región más pobre, y una de sus regiones más conservadoras, pueda desarrollarse un plan de revitalización del mapuzungun que vaya mucho más allá de lo que Rodríguez (2011), llamó "el indio permitido", que se parezca en algo a los planes de normalización del País Vasco y Catalunya lamentablemente no deja de ser una utopía. Pero esto no debe ser forzosamente entendido como una mala noticia; no son las instituciones solas las que deciden y condicionan la evolución de una lengua, su agonía o su vitalidad. La planificación lingüística es una disciplina reciente, y el *mapuche kewün* ha resistido invasiones desde hace siglos, y ha terminado por resistir. Cierto es que el dolor de la pérdida, el trauma que supone, es aún reciente; cierto también que son minoría aun los que consideran urgente escuchar la advertencia de Koña ([1930] 2019), con su "epe zungukelay" (casi no se habla) y que confían acaso en que siga dormitando hasta que le toque despertar. Y acaso convenga recordar una frase de un poeta vasco muy recientemente fallecido, Joxan Artze, autor de letras como la que popularizara Joan Baez (Txoria txori): "Hizkuntza bat ez da galtzen ez dakitenek ikasten ez dutelako, dakitenek hitz egiten ez dutelako baizik"[4]. Tal vez sea, y no otra, sea la clave: quizá el mapuzungun pueda aún sobrevivir en su refugio –lo que Unamuno llamó su vida doméstica- en espera de que pueda volver a salir a la plaza. Bienvenidos serán todos los pasos que se den en ambos sentidos, conservarse en la intimidad y avanzar en su socialización.

---

4 *"Una lengua no se pierde porque los que no la saben no la aprenden, sino porque los que la saben no la hablan".*

Referencias

Albó, X. (1998). Expresión indígena, diglosia y medios de comunicación. En L. E. López e I. Jung, (comps.). *Sobre las huellas de la voz: Sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación* (pp. 126–156). Ediciones Morata.

Alonqueo, P., Wittig, F., & Huenchunao, N. (2017). Lleupeko tuwün. Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en mapuzungun en niños mapuches de La Araucanía. *Alpha (Osorno)*, (44), 119–135.

Baigorri, L. (1998). *El futuro ya no es lo que era: De Guerrilla Televisión a la resistencia en la red*. Aleph Arts.

Catrileo, M. (2016). Revitalización de la lengua mapuche en Chile. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACh*, (28), 10–17.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.

Glissant, É. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Ediciones del Bronce.

Gundermann, H., Caniguán, J., Clavería, A., & Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, (503), 111–131.

Koña, P. (1930/2019). *Kuifi mapuche chumgechi ñi azmogekeel egün*. Genlol.

Loncon, E. (2017). *El poder creativo de la lengua Mapudungun y la formación de neologismos* [Tesis doctoral, Universidad de Leiden].

Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. Fondo de Cultura Económica.

Moesbach, E. W., & Coña, P. (1930). *Vida y costumbres de los indígenas araucanos en la segunda mitad del siglo XIX*. Impr. Cervantes.

Ñanculef, A. (2012). *Presencia del mapuzugun en la formación de niños y niñas en las familias mapuche-nagche* [Tesis de magíster, Universidad Católica de Temuco].

Palma, K. (2017, 4 de diciembre). Mapuzuguletuaiñ: La iniciativa que busca generar nuevos hablantes de mapudungun. *Diario y Radio Universidad Chile*. https://lix.li/PxyjE

Rodríguez, L. I. R. (2011). El indio permitido en el estado multicultural: Patrimonio cultural y etnofagia en la tardomodernidad. *Boletín de Antropología Americana*, 47, 153–172.

Rojo, G. (2006). *Globalización e identidades nacionales y postnacionales: ¿De qué estamos hablando?* Editorial Lom.

Schwarz, R. (1977). *As idéias fora do lugar. Ao vencedor as batatas*. Duas Cidades / Editora 34.

Javier Aguirre Ortiz
Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5996-0987
jaguirre@uct.cl
jagirreortiz@gmail.com

Nacido en Bilbao (1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y en Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022). Se desempeña como investigador para la UCT.

Mapuzunguletuaiñ and the magazine "Pürüm Llemay!": A Brief Analysis from Considerations Relating to Language Policy, Translation Studies, and Communication

Abstract

The chapter analyzes the Mapuzugun linguistic revitalization movement "Mapuzunguletuaiñ" based on its presence on social media, from three axes: communication, language policy, and translation studies. From communication, Martín Barbero is invoked to argue that the simultaneity promised by globalization is illusory: in the gap between unequal contexts, identities and diversity can slip through, so that minority movements can reappropriate the "great technological highways" for resistance. The Mapuzunguletuaiñ movement has as its explicit reference the Basque language revitalization process, from which it has transplanted experiences such as Lefkantun, language immersion programs, and annual courses. The central object of the work is the magazine "Pürüm llemay!", the first publication written entirely in Mapuzugun. The decision to publish a magazine only in Mapuzugun is read as a political decision: it seeks to "give the language the social place it deserves," combat diglossia, and respond with facts—words that are acts—to arguments that limit Mapuzugun to orality, even when its effective dissemination remains limited. From translation studies, translation is presented as a tool of normalization: it highlights the version that Alberto Huenchumilla (rulpazungufe, "translator") makes of a text by Karina Palma Trujillo, published only in Mapuzugun and without the Spanish original, as well as self-translation as a form of appropriation of the language of the dominator, in line with the figure of Leftraru/Lautaro. The conclusions underscore the urgency of revitalization ("anything that is not progress represents a setback"), the demand for the officialization of Mapuzugun, and the warning that these approaches could constitute a case of "ideias fora do lugar," comparable to the situation of Basque in France, in a context in which normalization plans could clash with what Rodríguez called "el indio permitido" (the permitted Indian).

Keywords: Linguistic revitalization; Mapuzugun; language policy; translation studies; communication; social media; language normalization; Mapuche people; Basque language; Pürüm Llemay; Mapuzunguletuaiñ.

Mapuzunguletuaiñ e a revista "Pürüm Llemay!": Breve análise a partir de considerações relativas à política linguística, à tradutologia e à comunicação

Resumo

O capítulo analisa o movimento de revitalização linguística do mapuzungun "Mapuzunguletuaiñ" a partir de sua presença em redes sociais, sob três eixos: a comunicação, a política linguística e a tradutologia. No campo da comunicação, recorre-se a Martín Barbero para sustentar que a simultaneidade prometida pela globalização é ilusória: no intervalo entre contextos desiguais podem se infiltrar as identidades e a diversidade, de modo que os movimentos minoritários podem se reapropriar das "grandes autopistas" tecnológicas para a resistência. O movimento Mapuzunguletuaiñ tem como referente explícito o processo de revitalização do euskera, do qual transplantou experiências como a Lefkantun, os internatos linguísticos e os cursos anuais. O objeto central do trabalho é a revista "Pürüm llemay!", primeira publicação escrita integralmente em mapuzungun. A decisão de editar uma revista apenas em mapuzungun é lida como uma decisão política: busca "dar-lhe o lugar social que lhe corresponde", combater a diglossia e responder com fatos —palavras que são atos— aos argumentos que limitam o mapuzungun à oralidade, ainda que sua difusão efetiva continue limitada. No campo da tradutologia, a tradução é apresentada como ferramenta de normalização: destaca a versão que Alberto Huenchumilla (rulpazungufe, "tradutor") faz de um texto de Karina Palma Trujillo, publicado unicamente em mapuzungun e sem o original castelhano, assim como a autotradução como forma de apropriação da língua do dominador, na linha da figura de Leftraru/Lautaro. As conclusões sublinham a urgência da revitalização ("tudo o que não seja avanço representa um retrocesso"), a reivindicação da oficialização do mapuzungun e a advertência de que esses posicionamentos poderiam constituir um caso de "ideias fora do lugar", comparável à situação do euskera na França, em um contexto em que os planos de normalização poderiam colidir com o que Rodríguez chamou de "o índio permitido".

Palavras-chave: Revitalização linguística; mapuzungun; política linguística; tradutologia; comunicação; redes sociais; normalização linguística; povo mapuche; língua basca; Pürüm Llemay; Mapuzunguletuaiñ.

Capítulo 12

Desafíos y oportunidades en la formación docente universitaria para el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos cooperativos

Eddie Misael Samaniego Pimentel, Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Guiceli Codina Patiño García, Andy Williams Chamoli Falcón, Rafael Jesús Herrera Torres

Samaniego Pimentel, E. M., Aceval Cienfuegos, H. J., Patiño García, G. C., Chamoli Falcón, A. W., & Herrera Torres, R. J. (2026). Desafíos y oportunidades en la formación docente universitaria para el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos cooperativos. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 240-267). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1021



Desafíos y oportunidades en la formación docente universitaria para el uso de gamificación y aprendizaje basado en juegos cooperativos

Resumen

La incorporación de estrategias lúdicas cooperativas en la educación superior ha generado un interés creciente en la comunidad científica; sin embargo, la formación del profesorado universitario para implementar estas metodologías de manera efectiva constituye un ámbito insuficientemente explorado en la literatura. El presente artículo de revisión bibliográfica tuvo como objetivo analizar las tendencias investigativas recientes sobre programas y modelos de formación docente universitaria en el uso de estrategias lúdicas cooperativas, tales como gamificación, aprendizaje basado en juegos y salas de escape educativas. La metodología empleada consistió en una búsqueda sistemática en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex, aplicando criterios de inclusión y exclusión rigurosos para seleccionar estudios publicados entre 2019 y 2025. Los resultados evidencian que, si bien estas estrategias producen efectos moderadamente positivos sobre el rendimiento académico, la motivación y el desarrollo de competencias cooperativas, existe una paradoja significativa: la escasez de programas formativos específicamente diseñados para capacitar al profesorado universitario contrasta con la creciente evidencia sobre sus beneficios. Las principales barreras identificadas incluyen la falta de tiempo, el desconocimiento de herramientas digitales y la ausencia de modelos formativos estructurados. Se concluye que el fortalecimiento de la formación docente universitaria en estrategias lúdicas cooperativas constituye una condición indispensable para traducir el potencial pedagógico de estas metodologías en aprendizajes significativos y sostenibles.

Palabras clave: formación docente universitaria; estrategias lúdicas cooperativas; gamificación; aprendizaje basado en juegos; salas de escape educativas.

Introducción

Los cambios experimentados por la educación superior (ES) durante los últimos años han llevado a replantear la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese escenario, las metodologías activas han adquirido una presencia cada vez mayor, especialmente aquellas que conceden al estudiante un papel más participativo en su propia formación. Entre ellas se encuentran las estrategias lúdicas (EL) cooperativas, como la gamificación, el aprendizaje basado en juegos y las salas de escape educativas, las cuales incorporan recursos propios del juego dentro de situaciones académicas con el propósito de estimular la motivación, favorecer el compromiso y generar aprendizajes con mayor significado (Kim & Castelli, 2021; Zeng et al., 2024). La gamificación, en particular, supone trasladar mecánicas, dinámicas y componentes característicos del juego hacia contextos que originalmente no fueron concebidos como lúdicos. Su aplicación en estudiantes universitarios ha mostrado resultados favorables en términos de participación e interés por las actividades formativas (Pegalajar, 2021). A ello se suman el aprendizaje basado en juegos y las salas de escape educativas, cuyas dinámicas colaborativas pueden propiciar el desarrollo de competencias académicas, personales y sociales (Guber y Faßbender, 2025; Fonseca et al., 2023).

La investigación reciente ofrece diversos indicios sobre el potencial pedagógico de estas estrategias. Zeng et al. (2024), a partir de un metaanálisis, identificaron un efecto positivo de magnitud moderada de la gamificación sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Hedges' $g = 0.782$, $p < .05$). El hallazgo resulta relevante porque permite advertir que los componentes lúdicos, cuando se integran de forma planificada al proceso educativo, pueden ir más allá del componente motivacional y asociarse también con mejores resultados de aprendizaje. En una línea similar, Kim y Castelli (2021), reportaron efectos particularmente elevados entre participantes adultos de ES (ES = 0.95); sin embargo, también observaron que las intervenciones de menor duración alcanzaban mejores resultados que aquellas desarrolladas durante periodos prolongados. Esto sugiere que la efectividad de la gamifica-

ción no depende únicamente de su incorporación, sino también de la forma, intensidad y duración con que se implementa.

Desde una perspectiva cooperativa, Fonseca et al. (2023), encontraron, mediante una revisión sistemática desarrollada con metodología PRISMA, que la articulación entre aprendizaje cooperativo, gamificación y aprendizaje basado en juegos puede fortalecer competencias académicas y sociales, además de generar escenarios donde las emociones, la creatividad y la interacción adquieren una función formativa. Entre los recursos identificados se encuentran herramientas como Kahoot, Minecraft y las experiencias de escape room. Por otra parte, García et al. (2022), señalaron que, en la formación de educadores físicos, la gamificación suele combinarse con modalidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Estas experiencias han mostrado aportes en la motivación, el aprendizaje y el desarrollo de competencias; aun así, los propios autores reconocieron que la producción científica centrada específicamente en este ámbito continúa siendo limitada.

La situación adquiere una complejidad particular cuando la atención se dirige hacia el profesorado universitario. Lester et al. (2023), en una revisión sistemática, identificaron que una de las principales razones que impulsa al docente a emplear gamificación es la percepción de que esta favorece la interacción entre estudiantes y puede promover modalidades de aprendizaje colaborativo. No obstante, su implementación también encuentra obstáculos. Entre los más recurrentes figuran la falta de tiempo para diseñar experiencias gamificadas, la escasez de evidencia percibida sobre sus beneficios y determinadas restricciones propias del entorno de aula. Los autores agruparon dichas dificultades en factores actitudinales, de diseño y administrativos, lo que pone de manifiesto que la adopción de estas metodologías no depende exclusivamente de la disposición individual del docente, sino también de las condiciones institucionales que rodean su práctica.

Esta problemática también ha sido observada en contextos disciplinares concretos. Zamora et al. (2023), encontraron que únicamente el 12 % de los docentes de Optometría considerados en su estudio utilizaban actividades de gamificación. Entre las razones que explicarían esta baja incorporación destacaron el desconocimiento de estrategias educativas

emergentes y la limitada disponibilidad de tiempo. Por otro lado, Gruber y Faßbender (2025), a partir de entrevistas con expertos, sostuvo que los componentes educativos y didácticos de los juegos digitales no deberían entenderse como dimensiones independientes. El objetivo de aprendizaje, bajo esa premisa, tendría que constituir el punto de partida sobre el cual se construya la narrativa y la arquitectura de la experiencia lúdica. El estudio también puso en evidencia que docentes y estudiantes no siempre valoran de la misma manera determinados elementos del diseño del juego, aspecto que introduce nuevas exigencias para su planificación pedagógica.

Con todo, el desarrollo de este campo todavía presenta dificultades conceptuales y metodológicas que impiden una comprensión plenamente integrada de sus resultados. Una de ellas corresponde a la heterogeneidad terminológica existente entre conceptos como gamificación, aprendizaje basado en juegos y juegos serios. Aunque estas nociones suelen emplearse de manera próxima, no describen necesariamente los mismos procesos ni responden a idénticos fundamentos pedagógicos, situación que complica la comparación entre investigaciones y la sistematización de la evidencia disponible (Cassinelli et al., 2022; Elmali et al. 2026). A esta dificultad se suma el limitado número de investigaciones con elevados niveles de rigor metodológico. Orsoni et al. (2025), advirtieron esta situación y propusieron un protocolo basado en una lista de verificación orientada a mejorar la calidad del diseño y del reporte de los estudios sobre gamificación educativa.

También se han identificado debilidades relacionadas con la manera en que se evalúan y comunican los resultados. Hope et al. (2023), encontraron inconsistencias en la calidad de los reportes, falta de correspondencia entre algunos objetivos de aprendizaje y los resultados finalmente evaluados, así como una marcada dependencia de las percepciones de los estudiantes como principal fuente de información. Tales limitaciones obligan a interpretar con cautela parte de la evidencia disponible. Más aún, el problema no se restringe a conocer si una determinada estrategia lúdica funciona. Persiste una cuestión menos explorada: cómo preparar al profesorado universitario para seleccionarla, diseñarla e implementarla de manera coherente con los propó-

sitos formativos. La literatura disponible sugiere que esta dimensión continúa insuficientemente desarrollada, particularmente cuando se pretende integrar gamificación, aprendizaje basado en juegos y salas de escape educativas dentro de propuestas cooperativas orientadas al aprendizaje significativo (García et al., 2022; Lester et al., 2023; Zamora et al., 2023).

A la luz de estas consideraciones, el presente artículo tiene como objetivo analizar las tendencias recientes de investigación relacionadas con programas y modelos de formación del profesorado universitario para el uso de EL cooperativas, particularmente gamificación, aprendizaje basado en juegos y salas de escape educativas. Asimismo, se busca identificar los enfoques metodológicos predominantes, reconocer las principales líneas de desarrollo existentes y delimitar aquellos aspectos que todavía requieren una mayor atención investigativa.

Metodología

La presente revisión bibliográfica se desarrolló a partir de un proceso sistemático de búsqueda, selección y análisis de literatura científica, diseñado para examinar las tendencias recientes de investigación sobre programas y modelos de formación docente universitaria vinculados con el uso de EL cooperativas. Con ese propósito, se consultaron las bases de datos Scopus, Web of Science (WoS), SciELO y Latindex. El procedimiento de búsqueda tomó como referencia criterios metodológicos empleados en revisiones previas relacionadas con gamificación, aprendizaje cooperativo y ES.

La estrategia de recuperación documental se adaptó a las características de cada base de datos. En Scopus se utilizó la ecuación TITLE-ABS-KEY((“gamification” OR “game-based learning” OR “escape room” OR “breakout”) AND (“cooperative learning” OR “collaborative learning”) AND (“higher education” OR “university”) AND (“teacher training” OR “faculty development” OR “teacher education”)), aplicando filtros por año de publicación (2019–2025), idioma (inglés y español) y tipo de documento (artículos y revisiones). En Web of Science, la búsqueda se efectuó mediante TS=((“gamification” OR “game-based learning” OR “escape room”) AND (“cooperative learning” OR “colla-

borative learning") AND ("higher education" OR "university") AND ("teacher training" OR "teacher education")), manteniendo los mismos límites temporales e idiomáticos.

En SciELO y Latindex se recurrió a términos equivalentes en español: ("gamificación" OR "aprendizaje basado en juegos" OR "escape room") AND ("aprendizaje cooperativo") AND ("ES") AND ("formación docente"), delimitando igualmente los resultados al periodo comprendido entre 2019 y 2025. La adecuación de las fórmulas a cada plataforma permitió ampliar la cobertura documental sin perder de vista el núcleo temático del estudio: la convergencia entre EL cooperativas, ES y preparación del profesorado universitario.

La selección de estudios se realizó mediante criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Se incluyeron artículos publicados entre 2019 y 2025 en revistas científicas indexadas, en inglés o español y con acceso a texto completo, que abordaran gamificación, aprendizaje basado en juegos o salas de escape en ES, incorporando componentes cooperativos o colaborativos y aspectos vinculados con la formación docente, percepciones del profesorado o experiencias de implementación pedagógica.

Se excluyeron registros duplicados, publicaciones sin autoría identificable, fuentes no académicas y estudios centrados exclusivamente en educación primaria o secundaria sin relación con el ámbito universitario. Asimismo, se descartaron investigaciones con deficiencias metodológicas sustantivas o que abordaran la gamificación de manera tangencial, sin aportar resultados relacionados con el aprendizaje cooperativo, la práctica docente o la formación del profesorado.

La calidad metodológica se valoró considerando la coherencia entre los objetivos, el diseño y los resultados reportados. En consecuencia, se priorizaron estudios con suficiente claridad metodológica y pertinencia para establecer comparaciones acordes con el propósito de la revisión.

Resultados

Los hallazgos obtenidos a partir de la revisión bibliográfica se organizaron en función de tres preguntas de investigación, formuladas para examinar las tendencias recientes relacionadas con programas y modelos de formación docente universitaria orientados al uso de EL cooperativas.

EL cooperativas implementadas en la formación docente universitaria

Pregunta de investigación

¿Qué tipos de EL cooperativas se han implementado en programas de formación docente universitaria según la literatura reciente?

Gamificación y aprendizaje basado en juegos como estrategias predominantes en la formación del profesorado

La evidencia revisada muestra que la gamificación y el aprendizaje basado en juegos (ABJ) ocupan un lugar predominante entre las EL cooperativas aplicadas en escenarios de formación docente universitaria. Más que aparecer como recursos aislados, ambas metodologías suelen integrarse con dinámicas colaborativas destinadas a estimular la participación, la interacción entre pares y el desarrollo de competencias que trascienden el plano estrictamente académico.

En este sentido, Fonseca et al. (2023), mediante una revisión sistemática desarrollada bajo las directrices PRISMA, encontraron que la articulación entre aprendizaje cooperativo, gamificación y ABJ favorece el fortalecimiento de capacidades académicas, personales y sociales. Los autores identificaron, además, el empleo de herramientas y entornos como Scratch, Kahoot, Minecraft y escape room, utilizados para generar experiencias en las que la creatividad, la interacción y las emociones forman parte del proceso de aprendizaje. Estos resultados permiten advertir que el componente lúdico adquiere mayor valor for-

mativo cuando se vincula con estructuras de cooperación previamente definidas.

Una tendencia semejante fue observada por García et al. (2022), en el ámbito de la formación de educadores físicos. Los estudios analizados por estos autores evidenciaron que la gamificación se combina con modalidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo, así como con técnicas de juego de roles. Tales experiencias mostraron aportes en la motivación, el proceso de aprendizaje y el desarrollo de competencias profesionales. Con todo, la revisión también puso de manifiesto que la producción científica específicamente orientada a esta línea de formación continua siendo limitada, lo cual restringe la posibilidad de establecer conclusiones más amplias sobre su efectividad en distintos contextos universitarios.

Las salas de escape educativas representan otra modalidad que ha cobrado presencia dentro de la formación inicial del profesorado. Lopéz et al. (2024) analizaron la experiencia de 168 estudiantes de un Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria que participaron en el diseño y aplicación de un escape room universitario. Los resultados evidenciaron asociaciones positivas entre determinadas especialidades del área social y variables relacionadas con la motivación y el trabajo cooperativo. De ahí que los autores destacaran la conveniencia de reforzar las competencias sociales y cívicas como parte de propuestas de aprendizaje activo capaces de involucrar al futuro docente en experiencias más participativas.

El diseño de estas actividades, sin embargo, no depende únicamente de la narrativa o de los desafíos que integran el juego. García-Tudela et al. (2020), al estudiar una experiencia de escape room dirigida a estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, identificaron elementos contextuales que también condicionan su funcionamiento. Entre ellos se encontraron la organización del espacio, las condiciones ambientales y la conformación de los grupos. Estos factores, aunque pueden parecer secundarios frente al componente pedagógico, influyen en la experiencia de los participantes y deben ser contemplados durante la planificación. En consecuencia, la literatura revisada sugiere que la incorporación de EL cooperativas en la forma-

ción docente exige no solo seleccionar una metodología innovadora, sino diseñar de manera articulada los objetivos educativos, la dinámica cooperativa y las condiciones en las que se desarrollará la actividad.

Barreras y facilitadores en la adopción docente de EL cooperativas

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores que condicionan la implementación de EL cooperativas por parte de docentes universitarios?

Factores actitudinales y percepciones docentes como impulsores de la implementación

Los estudios revisados coinciden en señalar que la disposición del profesorado y la valoración que este realiza sobre la utilidad pedagógica de las EL influyen de manera directa en su incorporación al aula universitaria. Lester et al. (2023), mediante una revisión sistemática desarrollada con directrices PRISMA, identificaron entre los principales facilitadores la percepción de que estas metodologías favorecen la interacción entre estudiantes, estimulan el aprendizaje colaborativo, incrementan el compromiso y generan experiencias formativas más atractivas. También se destacó la facilidad con la que determinadas herramientas pueden ser utilizadas por el alumnado, aspecto que reduce parte de la resistencia inicial frente a su implementación.

La respuesta de los propios estudiantes parece reforzar esa percepción favorable. Pegalajar (2021), encontró una actitud positiva del alumnado universitario hacia las experiencias de gamificación, especialmente por su capacidad para incrementar la motivación, despertar mayor interés y favorecer una participación más activa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cierta medida, esta valoración estudiantil puede actuar como un elemento legitimador para el docente, quien encuen-

tra en la reacción favorable del grupo una señal de que la estrategia posee utilidad más allá de su componente recreativo.

No obstante, la incorporación de recursos lúdicos no está exenta de dificultades. Gruber y Faßbender (2025), a partir de entrevistas con expertos, señaló que los componentes pedagógicos y didácticos de un juego educativo digital no pueden diseñarse de manera independiente. El objetivo de aprendizaje debería constituir el punto de partida de la narrativa y de las decisiones estructurales del juego. Aunado a ello, el estudio mostró que docentes y estudiantes pueden mantener percepciones distintas respecto de determinados elementos del diseño, lo que obliga a equilibrar expectativas pedagógicas, experiencia de usuario y propósito formativo.

En el caso de las salas de escape educativas, las limitaciones adquieren un carácter particularmente operativo. Magadán-Díaz y Rivas-García (2024), advirtieron que una dificultad excesiva puede producir desmotivación entre los participantes, mientras que el diseño y la preparación de la actividad demandan una inversión considerable de tiempo por parte del docente. De ahí que la implementación de estas metodologías no pueda depender únicamente de la iniciativa individual o del entusiasmo del profesorado. Su uso sostenido requiere conocimientos pedagógicos, competencias de diseño y condiciones institucionales que hagan viable su aplicación.

En conjunto, los hallazgos permiten reconocer una tensión clara entre facilitadores y barreras. Mientras la motivación estudiantil, la interacción y el potencial colaborativo actúan como factores que favorecen la adopción, el tiempo de planificación, la complejidad del diseño y la necesidad de articular correctamente los objetivos de aprendizaje pueden limitarla. Bajo esa premisa, cobra especial relevancia el desarrollo de programas de formación docente que no se reduzcan al manejo técnico de herramientas, sino que preparen al profesorado para diseñar experiencias lúdicas cooperativas pedagógicamente coherentes y adaptadas a las condiciones reales de la enseñanza universitaria.

Rigor metodológico y vacíos en la investigación sobre formación docente en EL cooperativas

Pregunta de investigación

¿Qué limitaciones metodológicas y vacíos temáticos caracterizan la investigación actual sobre formación docente universitaria en EL cooperativas?

Heterogeneidad conceptual y debilidades en el rigor metodológico de los estudios

Uno de los problemas que atraviesa buena parte de la literatura revisada es la falta de uniformidad conceptual con la que se emplean términos como gamificación, aprendizaje basado en juegos y juegos serios. Aunque estas estrategias comparten componentes lúdicos, responden a lógicas pedagógicas distintas y no siempre son delimitadas con suficiente precisión en los estudios. Esta ambigüedad dificulta la comparación de resultados y, a su vez, limita la posibilidad de construir conclusiones integradoras sobre su efectividad en la formación docente universitaria.

En esa línea, Orsoni et al. (2025), advirtieron que todavía es reducido el número de investigaciones sobre gamificación educativa que alcanzan niveles elevados de rigor metodológico. Esta situación condiciona la solidez de los resultados y obliga a interpretar con cautela algunas conclusiones. Frente a ello, los autores propusieron un protocolo basado en una lista de verificación que incorpora dimensiones como el diseño del estudio, los fundamentos teóricos, la personalización de la experiencia, la motivación, los elementos del juego y los resultados de aprendizaje. La propuesta resulta relevante porque desplaza la atención desde el uso aislado de recursos lúdicos hacia la calidad con la que estos son diseñados, implementados y evaluados.

Por añadidura, Hope et al. (2023), identificaron deficiencias en la calidad del reporte de diversos estudios sobre gamificación educativa. En-

tre los principales problemas señalaron la falta de correspondencia entre los objetivos de aprendizaje formulados y los resultados finalmente evaluados, así como una dependencia excesiva de las percepciones estudiantiles como principal fuente de evidencia. Este último aspecto constituye una limitación importante, pues la valoración positiva de los participantes no necesariamente demuestra mejoras efectivas en el aprendizaje, el desempeño o la adquisición de competencias docentes.

Algunos estudios recientes reflejan precisamente esta tendencia hacia diseños centrados en percepciones y experiencias específicas. López et al. (2024), por ejemplo, analizaron la experiencia de 168 estudiantes de un Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria durante el diseño e implementación de un escape room universitario. Los resultados mostraron asociaciones positivas entre determinadas especialidades del área social y variables como la motivación y el trabajo cooperativo. Si bien estos hallazgos aportan evidencia sobre la aceptación y el potencial formativo de la estrategia, también ponen de relieve la necesidad de complementar este tipo de estudios con indicadores que permitan valorar cambios más objetivos en competencias, desempeño pedagógico o transferencia de aprendizajes.

De manera semejante, García-Tudela et al. (2020), examinaron una experiencia de escape room desarrollada con estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Su análisis permitió identificar factores contextuales que suelen recibir menor atención, entre ellos la distribución del espacio, la temperatura del entorno y la conformación de los grupos. Tales elementos muestran que el éxito de una estrategia lúdica no depende exclusivamente de su estructura pedagógica o de la narrativa del juego; también intervienen condiciones materiales y organizativas que pueden modificar la experiencia de aprendizaje.

En conjunto, los estudios revisados muestran que el campo todavía se encuentra en una etapa de consolidación metodológica. Persisten diferencias conceptuales, diseños de alcance limitado y una marcada concentración en medidas perceptuales. Con todo, también se observa un avance hacia investigaciones que prestan mayor atención a la calidad del diseño, la alineación entre objetivos y resultados, y las condiciones

concretas de implementación. De ahí que uno de los principales vacíos identificados sea la necesidad de desarrollar estudios longitudinales, comparativos y de intervención que permitan valorar no solo la aceptación de estas estrategias, sino también su impacto sostenido en las competencias docentes y en la calidad de las prácticas educativas universitarias

Discusión

La presente revisión bibliográfica tuvo como propósito analizar las tendencias recientes de investigación sobre programas y modelos de formación docente universitaria orientados al uso de EL cooperativas, entre ellas la gamificación, el aprendizaje basado en juegos y las salas de escape educativas. En términos generales, los hallazgos muestran un campo que ha ganado presencia en la literatura académica y que presenta resultados favorables respecto de sus posibilidades pedagógicas. Sin embargo, también se advierte una brecha todavía importante: existe mayor producción científica sobre los efectos de estas estrategias en los estudiantes que sobre la manera en que debe prepararse al profesorado universitario para diseñarlas, implementarlas y evaluarlas con suficiente rigor.

En relación con la primera pregunta de investigación, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos aparecen como las estrategias con mayor presencia, mientras que las salas de escape educativas se perfilan como una modalidad de incorporación más reciente. Esta tendencia coincide con Fonseca et al. (2023), quienes señalaron que la combinación del aprendizaje cooperativo con la gamificación y el ABJ puede favorecer el desarrollo de habilidades académicas, personales y sociales dentro de experiencias lúdicas. Con todo, la distribución de la evidencia no parece homogénea. Una parte importante de los estudios procede de contextos europeos y, de manera particular, de España. García et al. (2022) ya habían identificado una elevada producción española en investigaciones sobre gamificación aplicada a la formación de educadores. Esta concentración geográfica obliga a interpretar los resultados con cierta cautela, puesto que las condiciones institucionales, tecnológicas y socioculturales pueden variar considerablemente entre sistemas

universitarios. En consonancia con ello, Velázquez-García et al. (2024), plantearon la conveniencia de replicar este tipo de experiencias en realidades sociales y económicas diferentes.

Las salas de escape educativas merecen una consideración particular por el crecimiento que han mostrado dentro de la formación inicial del profesorado. Eusebio (2024) y López et al. (2024), encontraron que estas experiencias pueden contribuir al desarrollo de competencias generales, transversales y específicas, al tiempo que favorecen el trabajo cooperativo y la motivación. No obstante, su efectividad no depende únicamente de incorporar acertijos o dinámicas de juego. García-Tudela et al. (2020), advirtieron que aspectos aparentemente secundarios, como la disposición del espacio, la temperatura del ambiente o la organización de los grupos, también condicionan la experiencia. Este hallazgo resulta relevante porque pone en evidencia que una estrategia lúdica bien diseñada exige atender simultáneamente dimensiones pedagógicas, organizativas y contextuales.

A ello se suma que no todos los efectos derivados de estas experiencias son necesariamente positivos. Mauri-Medrano et al. (2024), encontraron que las salas de escape presenciales podían superar a determinados juegos digitales en dimensiones como diversión, absorción y pensamiento creativo. Sin embargo, también observaron niveles elevados de estrés en algunos participantes, acompañados de malestar o frustración. Se configura así una situación ambivalente: aquello que incrementa la intensidad de la experiencia puede, en determinadas circunstancias, convertirse en una fuente de presión. De ahí que la formación del profesorado no debería limitarse a enseñar cómo construir una actividad lúdica, sino también cómo regular su dificultad, anticipar reacciones emocionales y adaptar la experiencia a las características del grupo.

Respecto de la segunda pregunta de investigación, los hallazgos muestran que las actitudes y percepciones del profesorado cumplen un papel decisivo en la adopción de estas metodologías. Lester et al. (2023), identificaron entre los principales facilitadores la percepción de que las estrategias gamificadas favorecen las interacciones entre estudiantes, generan experiencias agradables y fortalecen el compromiso con

el aprendizaje. Estas apreciaciones guardan relación con lo encontrado por Manzano-León et al. (2022), quienes reportaron que los estudiantes universitarios valoran la gamificación como una experiencia motivadora y útil para facilitar la adquisición de contenidos y competencias. En un estudio previo, Manzano-León et al. (2021), mediante un instrumento validado con 450 estudiantes universitarios, encontraron niveles significativos de motivación hacia EL cooperativas. La respuesta favorable del alumnado, por tanto, puede convertirse en un estímulo adicional para que el profesorado continúe incorporando estas metodologías.

Esta relación, sin embargo, no elimina las dificultades asociadas a su aplicación. La falta de tiempo continúa apareciendo como una de las barreras más reiteradas. Lester et al. (2023), la identificaron como un obstáculo central para el diseño de propuestas gamificadas. Zamora et al. (2023), por su parte, encontraron que solo el 12 % de los docentes de Optometría incluidos en su estudio utilizaban actividades de gamificación; entre las razones más frecuentes figuraban el desconocimiento de estrategias educativas emergentes y el manejo limitado de determinadas herramientas digitales. Magadán-Díaz y Rivas-García (2024), añadieron que el desarrollo de una sala de escape educativa puede requerir una inversión considerable de tiempo, a lo que se suma el riesgo de generar desmotivación cuando la dificultad de las pruebas no se ajusta a las capacidades de los participantes.

Gruber y Faßbender (2025), profundizó en esta problemática al señalar que los componentes pedagógicos y educativos de un juego no pueden separarse de sus decisiones de diseño. El objetivo de aprendizaje tendría que orientar la narrativa, las mecánicas y la estructura de la experiencia. Además, docentes y estudiantes no necesariamente atribuyen el mismo valor a todos los elementos del juego. Esta divergencia añade complejidad al diseño y ayuda a comprender por qué el dominio técnico de una plataforma no garantiza, por sí mismo, una implementación pedagógicamente sólida. Bajo esta premisa, las barreras actitudinales, de diseño y administrativas identificadas por Lester et al. (2023), convergen en una misma necesidad: ofrecer una formación docente que

articule competencias pedagógicas, tecnológicas, evaluativas y de gestión del aula.

En cuanto a la tercera pregunta, la literatura revisada confirma que el campo todavía presenta debilidades metodológicas importantes. Orsoni et al. (2025), señalaron que son escasos los estudios sobre gamificación educativa que alcanzan niveles elevados de rigor, circunstancia que afecta la confiabilidad y comparabilidad de los resultados. Como respuesta, propusieron una lista de verificación que contempla aspectos como el diseño metodológico, los fundamentos teóricos, la personalización, la motivación, los elementos del juego y los resultados de aprendizaje. La relevancia de esta propuesta radica en que obliga a examinar la intervención de manera integral y no únicamente a partir de la satisfacción o aceptación de los participantes.

Hope et al. (2023), identificaron otra debilidad recurrente: la falta de correspondencia entre los objetivos de aprendizaje planteados y los resultados que finalmente se evalúan. También señalaron una dependencia excesiva de las percepciones estudiantiles como principal fuente de evidencia. Este problema aparece de manera transversal en una parte de los estudios revisados. Conocer si los estudiantes consideran divertida, motivadora o atractiva una actividad aporta información valiosa, pero no necesariamente permite determinar si desarrollaron competencias, retuvieron aprendizajes o modificaron su desempeño académico. En consecuencia, el campo requiere ampliar sus indicadores de resultado y emplear medidas que permitan observar cambios más allá de la percepción inmediata.

Los hallazgos de Kim y Castelli (2021), aportan un matiz adicional. Estos autores encontraron que las intervenciones de menor duración presentaban efectos significativamente mayores (ES = 1.57), mientras que las experiencias gamificadas mantenidas durante periodos prolongados podían asociarse con resultados menos favorables en determinados cambios conductuales (ES=–0.20). Aunque estos datos no permiten afirmar que las intervenciones extensas sean ineficaces en todos los contextos, sí plantean una cuestión relevante: los efectos positivos de la gamificación podrían disminuir, modificarse o depender de la forma en que se sostiene la intervención en el tiempo. Este hallazgo refuerza

la necesidad de desarrollar investigaciones longitudinales capaces de examinar no solo el impacto inicial, sino también la permanencia de los resultados.

Uno de los vacíos más directamente relacionados con el objetivo de esta revisión corresponde a la escasez de programas formativos específicamente diseñados para preparar al profesorado en el uso pedagógico de EL cooperativas. Palha et al. (2024), abordaron este problema mediante el diseño, implementación y evaluación de un curso sobre pedagogía basada en juegos dirigido a docentes en ejercicio. Los participantes mostraron mejoras en sus competencias vinculadas con la pedagogía lúdica y un incremento en el uso del ABJ dentro de su práctica. El estudio resulta especialmente relevante porque no se limita a describir actitudes frente al juego, sino que aporta evidencia sobre una intervención formativa concreta. Entre los componentes considerados se encuentran la familiarización con diferentes tipos de juegos, la diferenciación entre ABJ y gamificación, así como el modelamiento de prácticas por parte de los propios formadores.

A esta evidencia se suman los hallazgos de Mystakidis y Christopoulos (2022), quienes exploraron las percepciones de docentes en servicio acerca de salas de escape desarrolladas mediante realidad virtual. Los participantes manifestaron interés por recibir formación adicional, especialmente en diseño y creación de escape rooms digitales. Esta demanda revela que la disposición favorable hacia las estrategias innovadoras no siempre viene acompañada de las competencias necesarias para llevarlas al aula. Martín-Ferrer et al. (2022), desde otra perspectiva, destacaron la necesidad de otorgar mayor presencia al juego dentro de la formación inicial docente, no solamente como recurso metodológico, sino como objeto de reflexión sobre la relación entre diseño, aprendizaje y práctica pedagógica.

La integración de estos hallazgos permite advertir una paradoja. Mientras aumenta la evidencia que atribuye efectos favorables a las EL cooperativas sobre variables de aprendizaje y participación estudiantil, la investigación dedicada a explicar cómo debe formarse al profesorado para alcanzar esos resultados continúa siendo comparativamente reducida. Kim y Castelli (2021) y Zeng et al. (2024), aportaron evidencia

favorable sobre los efectos de la gamificación, y este último estudio reportó un efecto moderadamente positivo sobre el rendimiento académico (Hedges' g=0.782). Sin embargo, buena parte de estas investigaciones no incorpora la formación docente como una variable capaz de explicar por qué determinadas intervenciones funcionan mejor que otras. La ausencia de este vínculo constituye uno de los principales vacíos encontrados: se conoce cada vez más acerca del resultado de la estrategia, pero todavía se sabe menos sobre las competencias del docente que hacen posible su implementación efectiva.

La revisión realizada también presenta algunas limitaciones. En primer lugar, la búsqueda se restringió a publicaciones en español e inglés, por lo que pudieron quedar fuera investigaciones relevantes difundidas en otros idiomas. En segundo término, la heterogeneidad conceptual entre gamificación, aprendizaje basado en juegos y juegos serios dificultó la clasificación uniforme de los estudios y la comparación directa de sus hallazgos (Elmali et al. 2026; Orsoni et al., 2025). Finalmente, el predominio de investigaciones descriptivas, transversales y basadas en percepciones dentro del ámbito específico de la formación docente limita la posibilidad de establecer relaciones causales entre el nivel de preparación del profesorado y los resultados alcanzados por los estudiantes.

Las implicaciones derivadas de estos resultados alcanzan tanto el plano teórico como el práctico. Desde el primero, resulta pertinente avanzar hacia modelos conceptuales que incorporen la formación docente como un posible mecanismo explicativo entre el diseño de EL cooperativas y los resultados de aprendizaje. En el plano práctico, las universidades podrían desarrollar programas de formación más estructurados, capaces de atender las barreras actitudinales, de diseño y administrativas descritas por Lester et al. (2023). Estos programas deberían incluir experiencias directas con juegos, diseño pedagógico de actividades, criterios para regular la dificultad, estrategias de trabajo cooperativo y procedimientos de evaluación alineados con los objetivos de aprendizaje (Hope et al., 2023; Orsoni et al., 2025).

A la luz de lo expuesto, las futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños longitudinales que permitan examinar la sostenibilidad

de los efectos formativos, comparar distintos modelos de capacitación docente y explorar su funcionamiento en contextos culturales e institucionales diversos. Asimismo, resulta necesario desarrollar protocolos metodológicos más homogéneos que faciliten la comparación entre estudios y permitan identificar qué componentes de la formación son realmente determinantes para una implementación eficaz (Orsoni et al., 2025; Palha et al., 2024).

En síntesis, la literatura examinada respalda el potencial de las EL cooperativas para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ES. No obstante, su incorporación efectiva no depende únicamente de la disponibilidad de herramientas o de la aceptación estudiantil. Requiere docentes capaces de diseñar, adaptar y evaluar estas experiencias con criterio pedagógico. Precisamente allí se concentra el principal desafío identificado: la formación del profesorado universitario sigue siendo una dimensión menos desarrollada que la investigación sobre los efectos de la propia gamificación, el ABJ o las salas de escape, por lo que constituye una línea prioritaria para estudios posteriores.

Conclusiones

La presente revisión bibliográfica permitió reconocer las principales tendencias vinculadas con la formación docente universitaria en el uso de EL cooperativas. Los resultados muestran que la gamificación, el aprendizaje basado en juegos y las salas de escape educativas ocupan un lugar cada vez más visible dentro de la ES, principalmente por su capacidad para dinamizar la participación, favorecer la motivación y fortalecer competencias asociadas al trabajo cooperativo. Pese a ello, la literatura examinada revela una brecha importante: se conoce bastante más sobre los efectos de estas estrategias en los estudiantes que sobre los procesos necesarios para preparar al profesorado universitario en su diseño, aplicación y evaluación.

A ello se suma que las dificultades identificadas no son menores. La falta de tiempo, el dominio insuficiente de herramientas digitales y la escasez de programas formativos específicos aparecen de manera recurrente como obstáculos para una implementación sostenida. Del mismo modo, persisten debilidades metodológicas que dificultan la

comparación entre estudios, entre ellas la diversidad conceptual con la que se emplean términos relacionados, el uso predominante de percepciones estudiantiles como fuente principal de evidencia y la falta de correspondencia entre los objetivos de aprendizaje y los resultados finalmente evaluados. Todo ello obliga a interpretar los hallazgos con cautela.

En respuesta al objetivo planteado, la revisión permite sostener que existe una producción científica creciente sobre los beneficios de las EL en contextos universitarios, aunque todavía son escasos los modelos orientados específicamente a la formación del profesorado. Esta situación pone en evidencia una paradoja: mientras se amplía la evidencia sobre las ventajas de la gamificación y del aprendizaje basado en juegos, la preparación de quienes deben implementarlos continúa siendo un aspecto insuficientemente desarrollado.

Los pocos programas formativos identificados muestran que la capacitación estructurada puede contribuir a mejorar las competencias del profesorado en pedagogía lúdica y favorecer una aplicación más consciente de estas metodologías. Asimismo, se observa una demanda concreta por formación adicional en diseño de experiencias lúdicas, especialmente en formatos digitales y salas de escape educativas. No obstante, buena parte de los estudios procede de contextos europeos, lo que limita la posibilidad de trasladar sus resultados de manera directa a realidades educativas, culturales y socioeconómicas distintas.

En el plano teórico, los hallazgos sugieren la necesidad de avanzar hacia marcos conceptuales que incorporen la formación docente como un componente central para explicar la relación entre el uso de EL cooperativas y el aprendizaje significativo. No basta con analizar la herramienta o la respuesta del estudiante; también resulta necesario comprender qué competencias requiere el docente, cómo se adquieren y en qué condiciones institucionales pueden desarrollarse.

Desde una perspectiva práctica, las universidades deberían considerar programas formativos más integrales, capaces de abordar no solo el manejo técnico de recursos, sino también el diseño pedagógico, la regulación de la dificultad, la organización del trabajo cooperativo y

la evaluación de los resultados de aprendizaje. Bajo esa premisa, las futuras investigaciones tendrían que prestar mayor atención a estudios longitudinales, comparativos y desarrollados en contextos diversos, con el propósito de conocer si los efectos de la formación docente se mantienen en el tiempo y pueden reproducirse en diferentes realidades educativas.

En definitiva, el fortalecimiento de la formación docente universitaria constituye una condición clave para que las EL cooperativas no se reduzcan a experiencias aisladas o innovaciones de corta duración. Su verdadero potencial dependerá de que el profesorado cuente con conocimientos, criterios pedagógicos y condiciones institucionales suficientes para convertir estas metodologías en experiencias de aprendizaje significativas, pertinentes y sostenibles.

Referencias

Cassinelli Doig, A., Emé Leyva, G., Murcia Molina, D., & Figueroa Chuquillanqui, K. (2022). Disko: Herramienta lúdica para fomentar el trabajo colaborativo en estudiantes de educación superior en 2022. *Educación*, 31(60), 25–53. https://doi.org/10.18800/educacion.202201.002

Elmali, S., Freund, L., & Tiemann, R. (2026). A systematic literature review of game-based approaches in chemistry education (2014–2024). *Chemistry Education Research and Practice*, 27(1), 31–44. https://doi.org/10.1039/D5RP00248F

Eusebio Hermira, S. (2024). El escape game para mejorar las competencias y habilidades de los futuros docentes de Educación Primaria: Una experiencia didáctica. *Didacticae. Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, (15), 1–23. https://doi.org/10.1344/did.43434

Fonseca, I., Caviedes, M., Chantré, J., & Bernate, J. (2023). Gamification and game-based learning as cooperative learning tools: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 18(21), 4–23. https://doi.org/10.3991/ijet.v18i21.40035

García Álvarez, P. A., González Rivas, R. A., Marín Uribe, R., & Soto Valenzuela, M. C. (2022). Aplicación de estrategias de gamificación en la formación académica de educadores físicos: Revisión sistemática. *Retos*, 46, 1143–1149. https://doi.org/10.47197/retos.v46.94753

García-Tudela, P. A., Sánchez-Vera, M. del M., & Solano-Fernández, I. M. (2020). Improvements and needs of an educational escape room in initial teacher training. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 109–120. https://doi.org/10.25115/ecp.v13i27.3024

Gruber, M., & Faßbender, S. (2025). Digital educational escape game design for STEM higher education. *Frontiers in Education*, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1497291

Hope, D. L., Grant, G. D., Rogers, G. D., & King, M. A. (2023). Gamification in pharmacy education: A systematic quantitative literature review. *International Journal of Pharmacy Practice*, 31(1), 15–31. https://doi.org/10.1093/ijpp/riac099

J., Sun, D., Looi, C.-K., & Fan, A. C. W. (2024). Exploring the impact of gamification on students' academic performance: A comprehensive meta-analysis of studies from the year 2008 to 2023. *British Journal of Educational Technology*, 55(6), 2478–2502. https://doi.org/10.1111/bjet.13471

Kim, J.-H., & Castelli, D. M. (2021). Effects of gamification on behavioral change in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7). https://doi.org/10.3390/ijerph18073550

Lester, D., Skulmoski, G. J., Fisher, D., Mehrotra, V., Lim, I., Lang, A., & Keogh, J. W. L. (2023). Drivers and barriers to the utilisation of gamification and game-based learning in universities: A systematic review of educators' perspectives. *British Journal of Educational Technology*, 54(6), 1748–1770. https://doi.org/10.1111/bjet.13311

López Requena, E., Gamero Sandemetrio, E., & López Secanell, I. (2024). Diseño de un escape room basado en los ODS: Experiencia de gamificación en el aula con alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1).m https://doi.org/10.17345/ute.2024.3644

Magadán-Díaz, M., & Rivas-García, J. I. (2024). El escape room en la enseñanza universitaria online: Una aplicación práctica. *Campus Virtuales*, 13(2), 27–40. https://doi.org/10.54988/cv.2024.2.1323

Manzano-León, A., Aguilar-Parra, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Ortiz-Colón, A. M. (2022). Gamification in initial teacher training to promote inclusive practices: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13). https://doi.org/10.3390/ijerph19138000

Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero-Puerta, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2021). Development and validation of a questionnaire on motivation for cooperative playful learning strategies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3). https://doi.org/10.3390/ijerph18030960

Martín-Ferrer, L., Amat Vinyoles, A., & Espinet Blanch, M. (2022). Aprender a diseñar juegos para la enseñanza de las ciencias en la formación inicial de maestras y maestros en educación primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(3).

Mauri-Medrano, M., González-Yubero, S., Falcón-Linares, C., & Cardoso-Moreno, M. J. (2024). Gamifying the university classroom: A comparative analysis of game dimensions through educational Escape Room and a digital board game. *Frontiers in Education*, 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1354674

Mystakidis, S., & Christopoulos, A. (2022). Teacher perceptions on virtual reality escape rooms for STEM education. *Information*, 13(3). https://doi.org/10.3390/info13030136

Orsoni, M., Dubé, A. K., Prandi, C., Giovagnoli, S., Benassi, M., Mazzoni, E., & Benvenuti, M. (2025). Learning landscape in gamification: The need for a methodological protocol in research applications. *Perspectives on Psychological Science*, 20(3), 460–484. https://doi.org/10.1177/17456916231202489

Palha, S., Bouwer, A., Webb, K., van Smaalen, D., & Agterberg, D. (2024). Game-based pedagogy in teacher training: Results of a pilot course. *European Conference on Games Based Learning*, 18(1), 677–684. https://doi.org/10.34190/ecgbl.18.1.2698

Pegalajar Palomino, M. del C. (2021). Implicaciones de la gamificación en educación superior: Una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. https://doi.org/10.6018/rie.419481

Velázquez-García, L., Longar Blanco, M. del P., & Cedillo-Hernández, A. (2024). Innovación educativa en la formación superior: Aplicando gamificación a través del uso de una sala de escape educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3271–3286. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9660

Zamora Loor, G. S., Arteaga Loor, G. del C., Morejón López, R. G., & Moreira Vera, M. G. (2023). Gamificación y adquisición de competencias en docentes universitarios de Optometría. *Anatomía Digital*, 6(2), 50–63. https://doi.org/10.33262/anatomiadigital.v6i2.2521

Eddie Misael Samaniego Pimentel
Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0009-0005-7891-961X
esamaniego@unheval.edu.pe
Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos
Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-5437-7765
haceval@unheval.edu.pe
Guiceli Codina Patiño García
Universidad Tecnológica del Perú | Piura | Perú
https://orcid.org/0000-0002-8779-5058
guiceli36@gmail.com
Andy Williams Chamoli Falcón
Universidad de Huánuco | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-2758-1867
andy.chamoli@udh.edu.pe
Rafael Jesús Herrera Torres
Universidad César Vallejo | Piura | Perú
https://orcid.org/0000-0002-9105-8341
Rherrerato@ucvvirtual.edu.pe

Challenges and Opportunities in University Faculty Development for the Use of Gamification and Cooperative Game-Based Learning

Abstract

The integration of cooperative playful strategies into higher education has generated growing interest within the scientific community. However, the preparation of university faculty to implement these methodologies effectively remains an insufficiently explored area in the literature. This literature review aimed to analyze recent research trends concerning university faculty training programs and models for the use of cooperative playful strategies, including gamification, game-based learning, and educational escape rooms. The methodology involved a systematic search of academic databases such as Scopus, Web of Science, SciELO, and Latindex, applying rigorous inclusion and exclusion criteria to select studies published between 2019 and 2025. The findings show that, although these strategies have moderately positive effects on academic performance, motivation, and the development of cooperative skills, a significant paradox persists: the limited availability of training programs specifically designed to prepare university faculty contrasts with the growing body of evidence supporting their benefits. The main barriers identified include lack of time, limited familiarity with digital tools, and the absence of structured training models. It is concluded that strengthening university faculty development in cooperative playful strategies is essential to translate the pedagogical potential of these methodologies into meaningful and sustainable learning outcomes.

Keywords: university faculty development; cooperative playful strategies; gamification; game-based learning; educational escape rooms.

Desafios e oportunidades na formação docente universitária para o uso de gamificação e aprendizagem baseada em jogos cooperativos

Resumo

A incorporação de estratégias lúdicas cooperativas no ensino superior tem gerado interesse crescente na comunidade científica; no entanto, a formação do corpo docente universitário para implementar essas metodologias de maneira eficaz constitui um campo insuficientemente explorado na literatura. O presente artigo de revisão bibliográfica teve como objetivo analisar as tendências investigativas recentes sobre programas e modelos de formação docente universitária no uso de estratégias lúdicas cooperativas, tais como gamificação, aprendizagem baseada em jogos e salas de escape educacionais. A metodologia empregada consistiu em uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science, SciELO e Latindex, aplicando critérios rigorosos de inclusão e exclusão para selecionar estudos publicados entre 2019 e 2025. Os resultados evidenciam que, embora essas estratégias produzam efeitos moderadamente positivos sobre o desempenho acadêmico, a motivação e o desenvolvimento de competências cooperativas, existe um paradoxo significativo: a escassez de programas formativos especificamente desenhados para capacitar o corpo docente universitário contrasta com a crescente evidência sobre seus benefícios. As principais barreiras identificadas incluem a falta de tempo, o desconhecimento de ferramentas digitais e a ausência de modelos formativos estruturados. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente universitária em estratégias lúdicas cooperativas constitui uma condição indispensável para traduzir o potencial pedagógico dessas metodologias em aprendizagens significativas e sustentáveis.

Palavras-chave: formação docente universitária; estratégias lúdicas cooperativas; gamificação; aprendizagem baseada em jogos; salas de escape educacionais.

Capítulo 13

Ñüküf. Filosofía y Teología interculturales: una mirada personal

Javier Aguirre Ortiz

Aguirre Ortiz, J. (2026). Ñüküf. Filosofía y Teología interculturales: una mirada personal. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 269-280). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1022



Ñüküf. Filosofía y Teología interculturales: una mirada personal

Resumen

Ensayo reflexivo que sitúa al otro como centro de la filosofía y la teología interculturales. A partir de Raúl Fornet-Betancourt, propone "desfilosofar la filosofía" para romper el logocentrismo occidental y abrir un diálogo genuino con la otredad. Mediante experiencias con el poeta mapuche Cristian Cayupán, los testimonios de misioneros, el pensamiento de Rodolfo Kusch y las reflexiones de Carlos Bresciani, el texto muestra cómo el encuentro con el otro transforma al sujeto y exige humildad, silencio y escucha. Asimismo, denuncia la situación de riesgo del mapuzungun y la asimetría intercultural que sigue negando espacios a las voces mapuche. Finalmente, plantea una "universidad otra", donde el mapuche kimün y el kimche sean interlocutores válidos, y concluye que la tarea actual de la filosofía intercultural en el Wallmapu es callar, escuchar y ceder la palabra a las voces indígenas.

Palabras clave: filosofía intercultural; teología intercultural; otredad; mapuzungun; escucha intercultural.

El otro como centro de interés

Si no ando muy perdido, la gran preocupación tanto de la filosofía intercultural como de la teología intercultural es la cuestión del otro —acaso no un "problema" en absoluto, sino un tema, un centro de interés. El giro intercultural propuesto por Raúl Fornet-Betancourt implica una crítica y una consecuente transformación de la filosofía occidental tradicional: busca romper con un discurso monológico y abrir un diálogo genuino con la otredad, exponiéndose a la crítica y al contraste (Scherbosky, 2016). Es, en sus propios términos, un ejercicio de "desfilosofar la filosofía", que desafía el logocentrismo que ha impedido el reconocimiento de otras culturas para que pueda escucharse una polifonía de voces sin que ninguna sea (Márquez-Fernández & De Los Ríos Pirela, 2001). La interculturalidad, en este sentido, no es el reconocimiento formal de la diversidad, sino una praxis que exige repensar las estructuras de poder y de conocimiento en pos de la justicia y la emancipación (Mancilla, 2025).

Recuerdo todavía la reflexión de Raúl Fornet-Betancourt mientras la luz filtrada por las persianas dibujaba sobre él una cruz —debida acaso al seguro azar, que habría dicho Pedro Salinas—. No se trata de ver la luz, nos decía el filósofo, recordando la vieja caverna platónica, sino de dejarnos tocar por ella. La humildad es pues el signo primero del sabio: no posee la verdad, sino que se deja tocar, ganar por ella.

Un poeta que reinterpretó la cruz

El verano anterior tuve la oportunidad de acompañar a Cristian Cayupán, poeta mapuche, cuando presentaba su libro Apología del barro – Fotra ñi llellipun en Villarrica, en el marco de un curso de verano de la Latin American Studies Association. Una estudiante brasileña, muy interesada por la cultura mapuche, le preguntó por qué había tantos símbolos cristianos —la cruz, el pan— en su poética siendo él mapuche. Su respuesta fue, sin duda, iluminadora. Haciéndonos ver que en

el logo de la Pontificia Universidad Católica de Villarrica se podía ver un kultrun —circular, atravesado por una cruz que lo divide en cuatro cuartos iguales—, el poeta invirtió los términos. La cruz dejaba de ser, a los ojos de todos, un símbolo meramente cristiano, y aparecía como un símbolo vivo ya presente en la forma mapuche de entender el territorio. Allí la cruz tomaba otro sentido. El proyecto poético de Cayupán pertenece precisamente a esa literatura mapuche contemporánea en la que territorio, identidad, lengua y lugar de enunciación se reelaboran desde la estética y la cosmovisión propias de la cultura (García, 2021).

Llegar a ser otros

Tampoco puedo olvidar la experiencia comunicada por los religiosos que, habiendo convivido estrechamente con la otredad en territorio mapuche, confesaban que a partir de un momento dado aquella otredad les había ido cambiando: el otro territorio se había encarnado en ellos y, finalmente, ellos también eran otros; que la misión del misionero era también viajar al encuentro de sí mismo, como aquella isla desconocida de la que habló Saramago y que no era sino un barco; y que el bosque, sin palabras, con un pensamiento otro, podía hablarle allá donde su teología debía callar. "Para hablar, aprender a callar", escribió Octavio Paz. Tenemos que desprendernos de nuestras verdades para que la verdad pueda encontrarnos. La filosofía intercultural y la teología intercultural, pues, no arman grandes edificios filosóficos, grandes catedrales del pensamiento, filosofías argumentativas o defensivas; más bien se dedican a desarmarlos, a dejar paso a la luz, a que las certezas se deshagan ante la presencia del otro, que con sólo aparecer comunica un mundo distinto.

Kusch: del margen al otro centro

Este fue también el mérito de la ponencia de Carlos María Pagano, que nos hizo ver cómo un autor de raigambre filosófica germánica, Rodolfo Kusch, renegaba de la comodidad en la que habría podido instalarse como epígono de la filosofía europea, para retirarse a Salta

y, desde allí —desde el margen—, acercarse al otro centro, escuchar las otras voces, las voces de la Abya Yala profunda, que proponen otros planteamientos desde su imborrable diferencia. Kusch se lee hoy precisamente como un pensador fronterizo arraigado en el suelo americano (Esposto, 2018); su pensamiento se forjó en el trabajo con los pueblos indígenas de la periferia argentina de Jujuy y del altiplano boliviano, oponiendo al ideal hegemónico del "ser alguien" la experiencia popular del "estar siendo", e invitándonos a buscar una voz propia dentro de una polifonía de influencias (Solano, 2021, p. 221). El propio Pagano ha teorizado esta operación como modelo de filosofía intercultural (Pagano, 2010; Picotti, 1999). Estas son las lecciones; este es el camino por el que se aventuran la filosofía y la teología interculturales. Tal vez lo que planteó Carlos Bresciani, teólogo jesuita con residencia en Tirúa —poner el acento, más que en la cristología, en la neumatología, en el diálogo de espiritualidades más que en la confrontación de religiones— apunta en la misma dirección: la neumatología ha sido concebida precisamente como intrínsecamente necesaria para construir comunidades de solidaridad y empoderamiento con los fieles de otras tradiciones religiosas (Santiago-Vendrell, 2013). La misión que Bresciani y otros jesuítas que en un principio creyeron que consistía en evangelizar al mapuche, con el tiempo comprendieron que tenía más que ver con aprender del mapuche kimün (conocimiento) para tratar de hacer ver a los chilenos sus prejuicios sobre el pueblo mapuche (Bresciani et al., 2019). Frente a las certezas, que el propio Fornet veía como escollos para el encuentro de la verdad, la apertura, la escucha, el silencio. Ahí se señala el camino, el umbral.

Cuando las palabras dejan de ser puentes

Sin embargo, no es fácil determinar cuándo las palabras dejan de ser puentes para empezar a ser muros; y la filosofía, la teología, también se hacen con palabras. Cuando se avanza en las discusiones y se escucha la palabra silencio, ¿qué escuchamos? Es necesario pasar del silencio a las otras voces. Y esto, en un territorio bilingüe, implica otra lengua —y más concretamente el mapuzungun, antes que ninguna otra, si ha-

blamos desde la Frontera de Chile. Cuando el profesor Carlos María Pagano, hablando de Kusch, nos refería la negativa de la chola en el mercado, nos señalaba el umbral del otro: la presencia irrefutable de la otredad, de su voluntad otra. Pero, ¿es esto suficiente? Cuando la nombramos "chola", ¿nos estamos acercando a su realidad, a su identidad, a quién es? ¿Es lo mismo el cholo Vallejo que el cholo Simeone, o que la chola del mercado que se niega a venderle sopa al profesor Kusch? Las palabras también son etiquetas que el otro puede desprender, rebelándose —y revelándose—. Los indios ya no son indios: ahora son mapuche, aymaras, guaraníes, navajos. Quizá la chola tiene otro nombre bajo esa palabra tan vaga que el castellano usa en Perú como en Argentina o en otros lugares. El castellano es limitado para aprehender una realidad mucho más rica.

Un tesoro vivo en riesgo

Los estudiosos de principios del siglo XX —de hace no tanto tiempo— hablaban del mapuzungun como de una lengua que habría de extinguirse en breve, y de la que sería útil recoger testimonios para poder estudiarla y conservarla en un museo, embalsamada de ciencia, como dijo Unamuno de la lengua vasca. Las investigaciones confirman la tendencia regresiva: el mapuzungun, junto con el aimara, ha sufrido un progresivo desplazamiento funcional en favor del castellano desde la Pacificación de la Araucanía (Lagos, 2017, p 198). La mayoría de las lenguas indígenas se consideran gravemente amenazadas, y el mapuzungun no es la excepción, con una revitalización limitada por un marco estatal que históricamente ha reproducido ideologías coloniales (Brablec, 2021). Las políticas lingüísticas y educativas han resultado insuficientes para revertir un cambio lingüístico sustancial (Moya-Santiagos & Quiroga-Curin, 2022). Pero si se pierde ese tesoro vivo —fuente de todos los tesoros humanos vivos que empiezan a escasear como piedras raras—, la filosofía intercultural se quedará sin las voces que la alimentan en Abya Yala. La oralidad del mapuzungun constituye, de hecho, una contribución epistemológica, una recapacitación de nuestro mundo colonizado (Alvarez, 2025). Hemos de cuidar

las palabras, y la mejor manera, como insistieron los filósofos, es callar: ceder la palabra a quienes no tienen voz, o la han tenido sólo en los márgenes, a escondidas, para que suban al estrado y puedan hablar en alta voz en la plaza, en la universidad, en los medios de comunicación. El umbral está señalado, pero no es suficiente. Cuando viene un profesor de lengua inglesa o de lengua francesa, las voces tienen tribuna y requieren de intérpretes que tiendan puentes con las audiencias. ¿Acaso no merecen el mismo trato las personas que trabajan en los distintos ámbitos culturales, políticos o laborales y que podrían expresarse en mapuzungun? Sucede que el mapuche ya ha recorrido el camino que le distanciaba de la cultura chilena y puede expresarse en términos comprensibles para la audiencia mayoritaria; la cortesía exige que ese conocimiento sirva como puente en todos los casos. Y, sin embargo, de esta manera la lengua mapuche ve negados los espacios que nunca debieron escatimársele. Aquí se hace evidente la asimetría de los recorridos interculturales: el camino lo han hecho las personas y comunidades mapuche, mientras que la sociedad chilena no ha hecho el mismo cruce hacia ellas (Fornet-Betancourt et al., 2021, p. 18). Cada palabra dicha en castellano es espacio perdido para el rebrotar de la lengua mapuche —y este rebrotar es urgente, es justo y necesario.

Una universidad otra

Si la universidad tiene la interculturalidad como bandera, debe ponerla en práctica; pero esta práctica debe cuestionar todas las estructuras que le impiden ejercitarla: debe dar lugar al otro y flexibilizar sus rigideces para que el saber otro tenga valor de por sí, y no sólo desde los parámetros de la institucionalidad misma. Ya existen experiencias concretas en esta dirección: cursos universitarios pensados para abrir un diálogo entre la filosofía europea y la filosofía mapuche, en los que conceptos como el kimün —el conocimiento en su profundidad, en sus relaciones más éticas y sapienciales— y el kimche, la persona sabia, se convierten en verdaderos interlocutores del pensamiento académico (Fornet-Betancourt et al., 2021). Sería esencial, como comentaban muchos de los filósofos llegados al encuentro de teología y filosofía carga-

dos de humanidad, que la universidad fuera un ámbito de intercambio auténtico, no de competitividad; un lugar para la curiosidad, para el interés por el otro, para el encuentro, también para el disenso y la crítica; un lugar más preocupado del ser que del tener, de lo común que de lo propio. Una universidad otra. Y en el Wallmapu, la filosofía intercultural debería abrir la puerta a la filosofía mapuche —esa filosofía ancestral expresada en el mapuche kimün, entendido como propuesta política y como justicia epistémica (Antilao-Carilao et al., 2025).

La tarea del silencio y la escucha

Salvo excepciones, y por el momento, la filosofía intercultural señala el camino y apunta al umbral; acaso su función, en ese sentido, es transitoria. Legítima y necesaria en un lugar de quiebres y desencuentros, debe propiciar que se escuchen las voces que han sido acalladas —y que, sin embargo, siguen ahí—; pero aún más, debería tomar partido activamente —partido hasta mancharse, que diría Gabriel Celaya, aunque en los tiempos que corren eso suena bastante mal—, precisamente para que esas voces puedan escucharse. Seguramente es ingenuo pensar que los conflictos van a dejar de existir y que la filosofía intercultural va a dejar de ser necesaria; acaso podrá formularse, en otros términos. Quizá la función del pensamiento intercultural podría ser, en ese sentido, proporcionarnos las herramientas necesarias para poder convivir asumiendo que lo conflictual es parte de nuestra naturaleza y que, como tal, ha de llevarse con naturalidad; la ausencia de conflictos sólo puede ser expresión de un soterrado conflicto mayor. En conclusión, habiendo escuchado con atención los testimonios de los filósofos, teólogos y kimches —los sabios cuyos conocimientos sostienen la vida educativa y espiritual de sus comunidades (Arias-Ortega & Previl, 2025)— que acudieron al Seminario Internacional de Filosofía y Teología Intercultural, considero que en este momento la principal función de la filosofía intercultural es callar y prestar oídos, y ceder el asiento —hoy, en el Wallmapu— a las voces de la cultura mapuche. Escuchar, en silencio y con respeto, es lo que transforma: una escucha que da cabida a la voz indígena dentro del murmullo silenciado —y ahora ya silente— de nuestra propia voz mestiza (Pavón, 2019).

References

Alvarez, I. A. (2025). Mapuzungun y Ngütramkam: La oralidad Mapuche como recapacitación epistemológica de nuestro mundo colonizado. *UACM*, 22(59). https://doi.org/10.29092/uacm.v22i59.1217

Antilao-Carilao, E., Arriagada, L. V., & Carrillo, G. (2025). Repensar el mundo desde un mapudigma: La construcción sociocultural de la realidad desde el mapuche kimün. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 48, 161–177. https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2025.n48-09

Arias-Ortega, K., & Previl, C. (2025). Essential Mapuche knowledge for an effective intercultural school education: perspectives of traditional educators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *46*(3), 923–936. https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2219235

Bresciani, C., Fuenzalida, J., Rojas, N., Soto, D. (2019). *Mitos chilenos sobre el pueblo mapuche.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Brablec, D. (2021). Indigenous Language Revitalisation: Mapuzungun Workshops in Santiago de Chile. *Bulletin of Latin American Research*, *41*(1), 69–84. https://doi.org/10.1111/blar.13291

Esposto, R. (2018). *Rodolfo Kusch, actualidad de un pensamiento americano. Lecturas y reflexiones.* Queensland's institutional digital repository (The University of Queensland).

Fornet-Betancourt, R., Saldaña, R. y Salas, R. (2021). Educación e interculturalidad. Desafíos y retos hoy. *Campos en Ciencias sociales*, 9(1). https://doi.org/10.15332/25006681.6919

García, M. (2021). Transformaciones estéticas en la poesía mapuche contemporánea. *Revista Chilena de Literatura*, (104), 47–72. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952021000200047

Lagos, C. (2017). The Revitalization of the Mapuche Language as a Space of Ideological Struggle: The Case of Pehuenche Communities in Chile. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences*, *1*(5). https://doi.org/10.15406/jhaas.2017.01.00031

Mancilla, M. (2025). El horizonte emancipador de la filosofía latinoamericana. El pensamiento intercultural en Raúl Fornet-Betancourt y Ricardo Salas Astraín. *Revista Orinoco. Pensamiento y Praxis*, *15*(3), 31-46. https://revistaorinocopyp.org.ve/

Márquez-Fernández, Á. B., & De Los Ríos Pirela, L. R. (2001). La filosofía del diálogo intercultural en el pensamiento de Raúl Fornet-Betancourt. *Telos*, *3*(3), 278-286.

Moya-Santiagos, P., & Quiroga-Curín, J. (2022). An overview of Indigenous peoples in Chile and their struggle to revitalise their native languages: the case of Mapudungun. *London Review of Education*, *20*(1). https://doi.org/10.14324/lre.20.1.10

Osses, I. A. A. (2025). Mapuzungun y Ngütramkam: la oralidad mapuche como recapacitación epistemológica de nuestro mundo colonizado. *Andamios*, *22*(59), 19–36. https://doi.org/10.29092/uacm.v22i59.1217

Pagano, C. M. (2010). Rodolfo Kusch y los bicentenarios de Abiayala. Apuntes filosóficos para un kuty (vuelco) intercultural de la educación y para una ciudadanía liberadora de "Nuestra América" desde aspectos de la obra del pensador argentino. *Análisis*, 77. https://doi.org/10.15332/s0120-8454.2010.0077.02

Pavón, D. (2019). Escuchar por escuchar: la escucha de los pueblos originarios como praxis transformadora en la esfera psicosocial. *Poiésis*, 37, 35–42. https://doi.org/10.21501/16920945.3341

Picotti, D. V. (1999). Resonancia y proyección del pensamiento de Rodolfo Kusch. A propósito de una obra reciente de Carlos M. Pagano. *Stromata*, *55*(3), 325–328. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945731

Santiago-Vendrell, A. (2013). The Gifts of God for the People of the World: A Look at Pneumatology in the Work of Jacques Dupuis and Samuel Solivan on Interreligious Dialogue. *Journal of Pentecostal Theology*, *22*(1), 115–130. https://doi.org/10.1163/17455251-02201010

Scherbosky, M. F. (2016). El arte como espacio de encuentro: desafíos de la Filosofía Intercultural. *Americanae (AECID Library)*, *3*(4), 177–192. http://hdl.handle.net/11336/42923

Solano, R. (2021). Los conocimientos/saberes como insurgencia geopolítica en Latinoamérica y el Caribe. *Abya-yala. Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas*, *5*(2). https://doi.org/10.26512/abyayala.v5i2.32293

Javier Aguirre Ortiz
Universidad Católica de Temuco | Temuco | Chile
https://orcid.org/0000-0001-5996-0987
jaguirre@uct.cl
jagirreortiz@gmail.com

Nacido en Bilbao (1973). Licenciado en Filología Hispánica (Universidad de Deusto, 1997) y en Filología Inglesa (UNED, 2006). Doctor en Estudios Interculturales (Universidad Católica de Temuco, 2022). Se desempeña como investigador para la UCT.

Ñüküf. Intercultural Philosophy and Theology: A Personal View

Abstract

Reflective essay that places the other at the center of intercultural philosophy and theology. Drawing on Raúl Fornet-Betancourt, it proposes "de-philosophizing philosophy" in order to break with Western logocentrism and open a genuine dialogue with otherness. Through experiences with the Mapuche poet Cristian Cayupán, the testimonies of missionaries, the thought of Rodolfo Kusch, and the reflections of Carlos Bresciani, the text shows how the encounter with the other transforms the subject and demands humility, silence, and listening. It also denounces the endangered situation of Mapuzungun and the intercultural asymmetry that continues to deny spaces to Mapuche voices. Finally, it proposes an "other university," where Mapuche kimün and the kimche are valid interlocutors, and concludes that the current task of intercultural philosophy in Wallmapu is to be silent, to listen, and to yield the word to Indigenous voices.

Keywords: intercultural philosophy; intercultural theology; otherness; Mapuzungun; intercultural listening.

Ñüküf. Filosofia e Teologia interculturais: um olhar pessoal

Resumo

Ensaio reflexivo que situa o outro como centro da filosofia e da teologia interculturais. A partir de Raúl Fornet-Betancourt, propõe "desfilosofar a filosofia" para romper com o logocentrismo ocidental e abrir um diálogo genuíno com a alteridade. Por meio de experiências com o poeta mapuche Cristian Cayupán, dos testemunhos de missionários, do pensamento de Rodolfo Kusch e das reflexões de Carlos Bresciani, o texto mostra como o encontro com o outro transforma o sujeito e exige humildade, silêncio e escuta. Além disso, denuncia a situação de risco do mapuzungun e a assimetria intercultural que continua negando espaços às vozes mapuche. Por fim, propõe uma "universidade outra", na qual o mapuche kimün e o kimche sejam interlocutores válidos, e conclui que a tarefa atual da filosofia intercultural no Wallmapu é calar, escutar e ceder a palavra às vozes indígenas.

Palavras-chave: filosofia intercultural; teologia intercultural; alteridade; mapuzungun; escuta intercultural.

Capítulo 14

Patrimonio audiovisual en Chile: cultura, regiones y políticas en torno a la Política Nacional Audiovisual 2025-2030

Manuel Alejandro Rivera Careaga, Mario Andrés Montaner Bastías

Rivera Careaga, M. A., & Montaner Bastías, M. A. (2026). Patrimonio audiovisual en Chile: cultura, regiones y políticas en torno a la Política Nacional Audiovisual 2025-2030. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 282-293). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1023



Patrimonio audiovisual en Chile: cultura, regiones y políticas en torno a la Política Nacional Audiovisual 2025-2030

Resumen

El presente texto reflexiona sobre el reconocimiento y la preservación del Patrimonio Audiovisual en la Política Nacional Audiovisual de Chile 20252030, situándola en el marco de las políticas culturales y patrimoniales del país. Se sostiene que el audiovisual se concibe como dispositivo de memoria, identidad y encuentro, cuya preservación se vincula con el desarrollo humano sostenible, la cohesión social y la ampliación de los derechos culturales. Se describe la articulación de acciones en seis ámbitos sectoriales: participación y acceso, formación, ecosistemas creativos, memorias e identidades, habitabilidad de espacios e institucionalidad y gobernanza; con especial énfasis en los objetivos relativos al patrimonio audiovisual actual y futuro, a los pueblos originarios y a la memoria histórica vinculada a derechos humanos. El análisis integra la trayectoria del campo audiovisual chileno, el trabajo en regiones y el modelo patrimonial vigente, incluyendo iniciativas de preservación y circulación desarrolladas por instituciones nacionales y actores comunitarios.

Palabras clave: Patrimonio audiovisual; Políticas culturales; Audiovisual; Regiones; Chile.

Introducción

Un índice de relevancia para asegurar el acceso y la preservación de la cultura en cada nación, es la gestión planificada de sus recursos, con leyes regulatorias para cada participante de la industria y con el reconocimiento de sus ciudadanos a través de su consumo y de su identificación simbólica e identitaria. Por ello, la creación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio en el año 2018, acompañado de la formulación de importantes políticas sectoriales han consolidado un giro significativo en la manera en que Chile concibe la cultura y las artes: ya no como un complemento a su desarrollo económico y su mejoría en la calidad de vida, sino como dimensiones constitutivas del mismo. Un atributo de esa calidad, es la oportunidad de revisar sus propias creaciones artísticas.

En este marco, es que los autores han dirigido su reflexión puntualmente hacia el campo del patrimonio audiovisual, posicionado como un ámbito de relevancia estratégica, tanto por su capacidad de generar reflexión y discusión en la industria creativa nacional, como por su rol en la construcción de memoria e identidades colectivas.

La reciente Política Nacional Audiovisual 20252030 actualiza la normativa anterior (20172022) y otorga centralidad al patrimonio audiovisual, entendiendo que la preservación de obras y registros no puede limitarse a procesos técnicos de archivo, sino que debe vincularse, además, con derechos culturales, interculturalidad, descentralización y participación ciudadana. Este apartado es clave en la dinámica de crecimiento del quehacer nacional audiovisual, permitiendo la discusión territorial y el abordaje académico del sentido de memoria y resguardo cultural (Sáez, 2026). El propósito de este texto es entonces, analizar la forma en que la nueva Política 20252030 aborda el patrimonio audiovisual, articulando este análisis con la trayectoria de la cultura y las artes en Chile, el crecimiento del campo audiovisual, el trabajo en regiones y el modelo patrimonial vigente, e incorporando iniciativas concretas de preservación y circulación.

Marco teórico: cultura, desarrollo y patrimonio audiovisual

La Política Nacional de Cultura 20172022 define la cultura como un derecho y como dimensión central del desarrollo humano, en línea con enfoques que conciben la cultura como bien público y bien común. En el plano internacional y en la última década, ha sido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, quien ha insistido en la necesidad de reconocer la cultura como bien público mundial y de situar los derechos culturales en el centro de las políticas públicas, incluyendo la protección y promoción del patrimonio cultural y natural.

En este contexto, el patrimonio deja de ser un conjunto estático de objetos, para entenderse en la actualidad como un campo dinámico de memorias, prácticas y significados en disputa. La noción de patrimonio audiovisual se inscribe en debates latinoamericanos sobre preservación de imágenes en movimiento y diversidad cultural. Bezerra (2021), por ejemplo, analiza el "cinemamonumento" y advierte que las políticas de preservación pueden reforzar jerarquías de valor o abrirse a la pluralidad de relatos y sujetos. De esta manera, se subraya la tensión entre esfuerzos institucionales de archivo y las iniciativas comunitarias que conservan registros locales en condiciones de precariedad.

Desde finales del siglo XX, Chile ha vivido un proceso de institucionalización cultural que incluye la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, la formulación de la Política Nacional de Cultura y, más recientemente, la instalación del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Este proceso ha permitido la elaboración de instrumentos de planificación quinquenal y la articulación de políticas sectoriales que abarcan artes escénicas, música, visualidad, libros y lectura, patrimonio y audiovisual. Se consolida de esta manera, a través de lo público, la apertura a diferentes áreas y disciplinas del quehacer artístico, instalando el diálogo permanente entre creadores y públicos, y asegurando de cada presupuesto anual, un porcentaje destinado a este ámbito.

En el campo audiovisual, la Ley 19.981 sobre Fomento Audiovisual (2004), marca un hito al crear el Consejo del Arte y la Industria Audiovisual (CAIA) y el Fondo de Fomento Audiovisual, estableciendo mecanismos de financiamiento para creación, producción, difusión, formación y preservación. La Política Nacional del Campo Audiovisual 20172022 profundiza esta institucionalidad y la nueva Política 20252030 actualiza sus lineamientos, incorporando los aprendizajes de la última década, incluyendo la crisis sanitaria de la COVID19 y la aceleración de la transformación digital. El mismo CAIA permite la participación activa en la toma de decisiones de los diferentes estamentos que representan al audiovisual, por ejemplo, el guion, la dirección, la producción, los actores, el videojuego, los técnicos y la formación académica.

A pesar de los permanente esfuerzos, algunos estudios sobre diversidad audiovisual en Chile han mostrado que, pese al crecimiento del sector, persisten concentraciones temáticas, territoriales y de acceso, lo que plantea desafíos en términos de regulación y políticas de programación. Paralelamente, investigaciones sobre mediatización de la política señalan que el audiovisual se ha convertido en espacio de disputa simbólica sobre la memoria reciente del país.

El texto de la Política Nacional Audiovisual 20252030 afirma que el audiovisual, además de herramienta narrativa y creativa, es un dispositivo de memoria que permite preservar, resignificar y proyectar relatos individuales y colectivos. Se considera patrimonio audiovisual tanto las películas y series reconocidas como las fotografías familiares, archivos comunitarios, registros de rituales, testimonios documentales y producciones de pueblos originarios y comunidades migrantes.

El objetivo estratégico del ámbito "Memorias, identidades y gestión sostenible del patrimonio" plantea fortalecer la preservación, circulación y difusión del patrimonio audiovisual chileno, promoviendo su resguardo, puesta en valor y acceso descentralizado, con énfasis en memoria histórica, diversidad cultural, interculturalidad y derechos humanos. Este enfoque se inscribe en un modelo patrimonial que busca articular patrimonio material e inmaterial, integrando archivos audiovisuales en las políticas públicas de memoria y derechos humanos.

Uno de los rasgos distintivos de la actualización en la política sectorial audiovisual, es su énfasis en el trabajo en regiones y en la descentralización. Los objetivos específicos de los ámbitos de participación, formación y ecosistemas creativos incluyen referencias explícitas a la necesidad de trabajar fuera de Santiago, Región Metropolitana, apoyar la formación y especialización en regiones y fortalecer la infraestructura y programación de espacios culturales regionales. Si bien es en la capital, donde se concentran las decisiones estratégicas de inversión de las grandes empresas, la mayor población regional y el mayor número de productoras, agencias y escuelas de cine, el país requiere que esos esfuerzos se desplieguen al resto del territorio, particularmente en las zonas extremas del norte y sur del país.

Así, algunos programas como el Plan Nacional de Desarrollo y Formación de Públicos 20212024, creado por la Unidad de Programación y Públicos del ministerio, permitieron articular la circulación de obras audiovisuales chilenas con escuelas, centros culturales y organizaciones comunitarias en distintos territorios, buscando ampliar el acceso y formar públicos críticos. Informes de recolección de datos culturales a cargo del Instituto Nacional de Estadísticas, INE, muestran una expansión importante y constante de los festivales de cine, muestras, conversatorios, exhibiciones y actividades audiovisuales en diferentes regiones, aunque también revelan diferencias en la disponibilidad de salas y equipamientos, lo que impacta en la posibilidad de exhibir y preservar obras. Esto se vincula a la concentración de acceso y participación de mercado que tiene la capital del país, y que debe seguir proyectando a otras zonas.

Este trabajo territorial es fundamental para el patrimonio, porque permite que memorias audiovisuales locales entren en diálogo con las políticas nacionales. No obstante, estudios sobre políticas culturales advierten que la descentralización no puede limitarse a la distribución de fondos, sino que requiere cambios en la gobernanza, la participación comunitaria y el reconocimiento de actores regionales como codiseñadores de las políticas. Desde allí, es que cumplen un rol fundamental, los institutos profesionales y universidades, en su oferta de formación académica para comunicadores y directores audiovisuales,

quienes promueven la docencia y la realización permanente de diversas actividades que vinculan con los públicos más cercanos. Son sus egresados quienes proyectan el impacto comunitario y la cercanía con otras disciplinas de las industrias creativas.

El modelo patrimonial chileno combina la tradición de protección de los Monumentos Nacionales a través de la Ley 17.288, la ampliación hacia patrimonio cultural inmaterial y el desarrollo de instrumentos específicos para patrimonios digitales. En el campo audiovisual, la Cineteca Nacional, emplazada junto a la casa presidencial La Moneda, ha impulsado la restauración y digitalización de obras clásicas, la construcción de archivos y la realización de ciclos que conectan el patrimonio fílmico con públicos contemporáneos. Muchos de estos archivos están disponibles de manera abierta y gratuita a través de su plataforma web, la que acompañan con diversas actividades de difusión al público general y en la formación de público escolar. La Estrategia Nacional de Patrimonios Digitales y plataformas como chilepatrimonios.gob.cl muestran un esfuerzo por integrar recursos patrimoniales en entornos digitales de acceso ciudadano, liberado y democrático.

A nivel latinoamericano, el país destaca respecto a sus avances sobre preservación audiovisual, particularmente en la sostenibilidad de los archivos rescatados, a pesar de la dependencia tanto de recursos técnicos y financieros como de los marcos legales adecuados y de una clara articulación entre instituciones culturales, universidades y organizaciones comunitarias. La Política Nacional Audiovisual 20252030 reconoce estos temas y propone revisar la Ley 19.981 y la Ley 17.336 de derecho de autor, fortalecer el Consejo Audiovisual CAIA y crear espacios de participación territorial en la gobernanza del sector.

Discusión

La lectura conjunta de la Política Nacional Audiovisual 20252030 y de la trayectoria cultural chilena permite afirmar que el patrimonio audiovisual ha pasado a ocupar un lugar estratégico en la agenda pública. El giro hacia la cultura como bien público y bien común, la integración de derechos culturales en los discursos institucionales y la articulación con marcos internacionales, refuerzan la legitimidad de pensar la preservación audiovisual como un derecho ciudadano y no solo como tarea técnica de técnicos especialistas.

Sin embargo, la literatura y los datos disponibles nos permiten reflexionar sobre lo siguiente: por un lado, existe un crecimiento notable del campo audiovisual, con diversificación de formatos y temas; por otro, persisten algunas brechas territoriales, laborales y de acceso, que pueden limitar el impacto de las políticas. De modo similar, mientras la política reconoce la importancia de archivos comunitarios, fotografías familiares y producciones de pueblos originarios, la infraestructura y los marcos de financiamiento siguen estando concentradas en la ciudad capital, lo que puede reproducir inequidades en términos de qué memorias se conservan y difunden. Se han realizado notables esfuerzos particularmente desde el Consejo del Arte y la Industria Audiovisual para estimular la postulación a fondos concursables de todas las regiones a lo largo del país, y particularmente de las zonas extremas. Esta preocupación ha sido transversal y cuenta con el respaldo de todos los sectores representados.

La discusión sobre patrimonio audiovisual sugiere que las políticas deben evitar convertir ciertos corpus de obras en monumentos inamovibles, abriendo espacio para la pluralidad de registros y voces. En Chile, la articulación entre instituciones nacionales, cinetecas regionales, universidades y organizaciones comunitarias es clave para construir un modelo de patrimonio audiovisual vivo, plural y situado.

Conclusiones

La Política Nacional Audiovisual 20252030 ofrece un marco robusto para el reconocimiento y la preservación del patrimonio audiovisual en Chile, articulando preservación, memoria, formación, acceso, descentralización e interculturalidad dentro de una arquitectura institucional más amplia que la de la normativa anterior. El audiovisual se concibe como dispositivo de memoria y como campo de disputa simbólica, lo que implica que la preservación no puede ser neutra, sino que debe asumir su dimensión política y social.

La reflexión ha mostrado que este enfoque se inserta en una trayectoria de institucionalización cultural, crecimiento del campo audiovisual y expansión de iniciativas de preservación, pero también que enfrenta desafíos importantes de financiamiento, infraestructura, descentralización y participación. El reto para los próximos años será verificar si las medidas propuestas se traducen en sistemas efectivos de conservación, circulación y apropiación social del audiovisual chileno en su diversidad territorial, histórica y cultural, evitando que nuevas jerarquías sustituyan a las antiguas. Allí, cumplen un rol clave, los centros de formación académica para estimular el crecimiento regional con nuevos profesionales, actividades y puestos de trabajo.

En términos académicos, el caso chileno invita a profundizar en investigaciones sobre gobernanza del patrimonio audiovisual, cartografías de archivos regionales, análisis de políticas de memoria y evaluación de impactos de la descentralización cultural en la producción y circulación de obras. La consolidación de un modelo de patrimonio audiovisual democrático dependerá de la capacidad de articular marcos normativos, recursos y prácticas comunitarias en torno a una comprensión compartida del audiovisual como bien público y bien común.

Referencias

Bezerra, L. (2021). ¿"Cine-monumento"? Patrimonio, diversidad y los desafíos (antiguos y nuevos) de la preservación audiovisual en América Latina. *Imagofagia*, (22), 309–331.

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Política Nacional del Campo Audiovisual 20172022. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.*

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Subsecretaría de las Culturas y las Artes. (2017). *Política Nacional de Cultura 20172022. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.*

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Subsecretaría de las Culturas y las Artes. (2025). Política Nacional Audiovisual 20252030. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. https://www.cultura.gob.cl/estrategias/politica-audiovisual/

Sáez Baeza, C. (2026). La diversidad audiovisual en leyes y políticas sectoriales de Chile: Una evaluación a partir de instrumentos jurídicos internacionales. *Austral Comunicación, 15*(2).

Secretaría Ejecutiva de Audiovisual. (2021). *Plan Nacional de Desarrollo y Formación de Públicos 20212024. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.*

UNESCO. (2022). *Declaración de MONDIACULT 2022: Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales y Desarrollo Sostenible*. UNESCO.

Manuel Alejandro Rivera Careaga
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0001-9501-4277
mrivera@ucsc.cl
manuelriverac@gmail.com
Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctor en Investigación en Medios de Comunicación (UC3M, España), Máster en Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA, España), Magister en Comunicación Estratégica, Licenciado en Comunicación Social y Comunicador Audiovisual (DuocUC). Integrante del capítulo chileno en la Red de Competencia Mediática Alfamed, España.

Mario Andrés Montaner Bastías
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0002-8878-1475
mmontaner@ucsc.cl
montanerbas@gmail.com
Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Cursando el Doctorado en Educación en Consorcio (UCSC), Magister en Comunicación Creativa, Licenciado en Comunicación Social y Periodista (UCSC). Integrante del capítulo chileno en la Red de Competencia Mediática Alfamed, España.

Audiovisual Heritage in Chile: Culture, Regions, and Policies Around the National Audiovisual Policy 2025–2030

Abstract

This text reflects on the recognition and preservation of audiovisual heritage in Chile's National Audiovisual Policy 2025–2030, situating it within the framework of the country's cultural and heritage policies. It argues that the audiovisual sector is conceived as a vehicle for memory, identity, and connection, and that its preservation is linked to sustainable human development, social cohesion, and the expansion of cultural rights. It describes the coordination of actions across six sectoral areas: participation and access, training, creative ecosystems, memories and identities, livability of spaces, and institutional framework and governance; with special emphasis on objectives related to current and future audiovisual heritage, indigenous peoples, and historical memory linked to human rights. The analysis encompasses the history of the Chilean audiovisual sector, regional initiatives, and the current heritage model, including preservation and dissemination initiatives developed by national institutions and community actors.

Keywords: Audiovisual heritage; Cultural policies; Audiovisual; Regions; Chile.

Patrimônio audiovisual no Chile: cultura, regiões e políticas em torno da Política Nacional Audiovisual 2025–2030

Resumo

O presente texto reflete sobre o reconhecimento e a preservação do Patrimônio Audiovisual na Política Nacional Audiovisual do Chile 2025–2030, situando-a no marco das políticas culturais e patrimoniais do país. Sustenta-se que o audiovisual é concebido como dispositivo de memória, identidade e encontro, cuja preservação se vincula ao desenvolvimento humano sustentável, à coesão social e à ampliação dos direitos culturais. Descreve-se a articulação de ações em seis âmbitos setoriais: participação e acesso, formação, ecossistemas criativos, memórias e identidades, habitabilidade de espaços e institucionalidade e governança; com especial ênfase nos objetivos relativos ao patrimônio audiovisual atual e futuro, aos povos originários e à memória histórica vinculada aos direitos humanos. A análise integra a trajetória do campo audiovisual chileno, o trabalho nas regiões e o modelo patrimonial vigente, incluindo iniciativas de preservação e circulação desenvolvidas por instituições nacionais e atores comunitários.

Palavras-chave: Patrimônio audiovisual; Políticas culturais; Audiovisual; Regiões; Chile.

Capítulo 15

Una brecha, distintas desigualdades: configuración multidimensional de la brecha digital educativa de la población indígena en México

Martin Romero Cruz

Romero Cruz, M. (2026). Una brecha, distintas desigualdades: configuración multidimensional de la brecha digital educativa de la población indígena en México. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 295-323). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1024



Una brecha, distintas desigualdades: configuración multidimensional de la brecha digital educativa de la población indígena en México

Resumen

La brecha digital educativa no se agota en saber quién dispone de internet. En este capítulo se estudia cómo esa desigualdad toma formas distintas entre población indígena y no indígena que asiste a la escuela en México, considerando conexión en el hogar, acceso y uso de computadoras, laptops o tabletas, calidad del servicio, habilidades digitales y usos vinculados con la educación. El análisis utiliza microdatos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2025 para personas de 6 a 24 años, conserva el diseño complejo de la encuesta y toma la autoidentificación indígena como criterio principal de comparación. Ruralidad y estrato socioeconómico se incorporan para observar cómo cambia la relación entre pertenencia indígena y recursos digitales, sin convertir esas asociaciones en explicaciones causales. La lengua indígena se utiliza en un análisis interno que permite examinar diferencias que pueden quedar ocultas al trabajar con una categoría agregada. El capítulo recupera literatura sobre brecha digital, desigualdad e interculturalidad y sitúa el estudio en el marco educativo mexicano, la intención es mirar acceso, recursos, habilidades y uso como dimensiones relacionadas, pero no equivalentes, de un mismo problema educativo.

Palabras clave: Brecha digital; Pueblos indígenas; Tecnología educativa; Acceso a la información; Desigualdad social.

Introducción

Las tecnologías digitales ya forman parte de actividades escolares que hace pocos años podían realizarse sin una conexión permanente, buscar información, entregar tareas, consultar materiales, comunicarse con docentes o acceder a contenidos. La conectividad dejó de ser solamente un servicio de telecomunicaciones y comenzó a intervenir en las condiciones ordinarias de participación educativa.

Estar conectado dice poco sobre la forma concreta en que esa participación ocurre.

Dos estudiantes pueden aparecer en una encuesta como personas con internet y, al mismo tiempo, trabajar con dispositivos distintos, compartir equipo, enfrentar una conexión inestable o disponer de habilidades digitales diferentes, la categoría es la misma pero la experiencia material no. Cuando la tecnología entra en la educación, preguntar quién tiene internet sigue siendo necesario, no alcanza para describir la brecha.

Para la población indígena en México esta discusión se cruza con un marco educativo y jurídico que reconoce diferencias culturales y lingüísticas. El artículo 2 de la Constitución Política reconoce la composición pluricultural y multiétnica de la Nación y fortalece el reconocimiento de pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público. La legislación educativa incorpora interculturalidad, plurilingüismo y pertinencia cultural, el artículo 56 de la Ley General de Educación contempla acceso, permanencia, tránsito, formación y desarrollo con enfoque intercultural y plurilingüe e incluye conectividad, tecnologías de la información y comunicación y capacitación para su utilización en escuelas de educación indígena y afromexicana (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2026a, 2026b).

Nada de ello permite suponer que las condiciones materiales se distribuyen de manera equivalente.

Ahí aparece una dificultad que es también metodológica, una medición basada únicamente en conexión puede dejar fuera diferencias de dispositivo, estabilidad o habilidades y una medición concentrada en

frecuencia de uso puede producir el efecto contrario, mostrar semejanza entre grupos aun cuando los recursos que sostienen ese uso sean distintos. La brecha cambia dependiendo de dónde se coloque la mirada.

La literatura ha recorrido un desplazamiento semejante. Van Dijk (2006), cuestiona el acceso entendido como condición binaria y propone observar motivación, acceso material, habilidades y uso. Hargittai (2002) encuentra diferencias de habilidades incluso entre personas que ya están conectadas, una distinción que vuelve insuficiente la oposición simple entre quienes tienen y quienes no tienen tecnología. Scheerder et al. (2017) reúnen determinantes de las brechas de segundo y tercer nivel, Lythreatis et al. (2022) muestran que las desigualdades digitales se relacionan con factores socioeconómicos, educativos, territoriales, de infraestructura y con el tipo de tecnología disponible. Hablar de brecha digital en singular sigue siendo útil como categoría general, aunque empíricamente puede contener distancias muy diferentes.

En México esa complejidad aparece en estudios con población indígena. Gómez Navarro (2019) documenta entre universitarios mayas limitaciones de acceso y habilidades junto con usos cotidianos de tecnologías de información y comunicación. En un trabajo posterior analiza la apropiación social de tecnologías digitales entre jóvenes universitarios mayas y la relaciona con trayectorias escolares, condiciones sociales y prácticas concretas (Gómez Navarro, 2021). Martínez Domínguez y Gómez Navarro (2024), examinan desde otra escala la brecha digital en zonas indígenas como factor de exclusión social y encuentran desigualdades persistentes de acceso a internet. La literatura mexicana no obliga a elegir entre carencia o apropiación, ambas pueden coexistir, una población puede enfrentar restricciones materiales y desarrollar al mismo tiempo prácticas intensas, creativas o educativas con los recursos disponibles.

Hay otro problema menos visible.

Las estadísticas nacionales necesitan categorías operativas para comparar poblaciones, «población indígena» es una de ellas. Dentro de esa categoría existen diferencias lingüísticas, territoriales, culturales y socioeconómicas que no desaparecen cuando los datos se agregan, Walter

y Suina (2019) advierten que producir e interpretar datos sobre pueblos indígenas no es una operación neutral. En México, autoidentificación y habla de lengua indígena dejan ver una parte de esa tensión, ambas son relevantes y no describen exactamente a la misma población.

La pregunta del capítulo se ubica en ese cruce: ¿cómo se configura la brecha digital educativa de la población indígena escolarizada en México cuando se distinguen acceso, dispositivos, calidad, habilidades y usos, y cuánto cambia la asociación con autoidentificación indígena cuando se incorporan condiciones territoriales y socioeconómicas? Se analiza también si la imagen agregada permanece cuando entra el habla de lengua indígena.

El objetivo es analizar de manera multidimensional la brecha digital educativa de la población indígena escolarizada en México mediante microdatos de ENDUTIH 2025. Se diferencian recursos materiales, acceso, calidad, habilidades y usos educativos, los modelos escalonados permiten examinar su relación con ruralidad y estrato socioeconómico. Dentro de la población autoidentificada como indígena se compara a quienes hablan y no hablan una lengua indígena. El interés no está en volver a probar la existencia general de desigualdades digitales, sino en observar cómo cambia su magnitud según lo que se mide y según la categoría utilizada para mirar a la población.

Brecha digital educativa: de la conexión a las condiciones de uso

Una brecha multidimensional

La primera discusión sobre brecha digital se concentró en la división entre quienes accedían a tecnologías y quienes quedaban fuera. Fue una distinción indispensable para hacer visibles infraestructura y equipamiento, perdió capacidad explicativa conforme el acceso se extendió y los entornos digitales comenzaron a intervenir en más actividades. Van Dijk (2006), plantea que el acceso ocurre en distintos momentos e involucra motivación, condiciones materiales, habilidades y uso, una

persona puede estar conectada y seguir trabajando con un equipo limitado, una conexión inestable o conocimientos digitales restringidos. Las llamadas brechas de segundo nivel desplazaron la atención hacia las habilidades. Hargittai (2002) mostró que entre personas conectadas existen diferencias para localizar, procesar y utilizar información. Esa diferencia no aparece cuando el indicador termina en la pregunta sobre disponibilidad de internet.

La discusión llegó después a los usos y a lo que las personas consiguen hacer con la tecnología. Scheerder et al. (2017) identifican determinantes sociales, económicos y personales relacionados con habilidades, usos y resultados, Helsper (2012), vincula desigualdad digital con campos de exclusión social que ya existen fuera de internet, una conexión puede ampliar oportunidades y al mismo tiempo reproducir diferencias previas cuando los recursos para aprovecharla están distribuidos de manera desigual.

Lythreatis et al. (2022), reúnen esta ampliación del campo al incorporar factores socioeconómicos, demográficos, educativos, tecnológicos y de infraestructura. Para este estudio la brecha digital se entiende como una desigualdad multidimensional, no como una secuencia rígida donde cada nivel sustituye al anterior. Acceso, dispositivo, calidad, habilidades y uso pueden acumularse, compensarse parcialmente o mostrar patrones que no avanzan en la misma dirección.

Recursos, conversión y oportunidad educativa

Una conexión o un dispositivo son recursos, no resultados educativos en sí mismos. La perspectiva de capacidades de Sen (1999), ofrece una forma de pensar esa distancia sin convertirla en una variable que ENDUTIH no mide, disponer de un recurso y poder convertirlo en una oportunidad efectiva son cuestiones relacionadas y no idénticas, territorio, ingreso, calidad del servicio, habilidades o condiciones de uso intervienen en esa conversión. Dos atajos aparecen con facilidad. El primero es tratar acceso como equivalente de inclusión. El segundo, mirar únicamente el resultado final y asumir que usos semejantes provienen de condiciones semejantes. Un hogar puede tener internet

y carecer de un dispositivo adecuado, dos grupos pueden reportar la misma actividad escolar y llegar a ella desde recursos muy distintos. La idea de capacidad se utiliza como apoyo interpretativo, no como constructo medido directamente.

Población indígena, interculturalidad y lectura no deficitaria

Trabajar con población indígena agrega una dificultad a la comparación estadística, una diferencia puede describir desigualdad y terminar convertida en déficit si se atribuye automáticamente a identidad, cultura, motivación o supuestas carencias individuales. Vass (2012) ha señalado este problema en educación indígena, la posición desde la cual se define el déficit forma parte de la discusión. Mendoza Zuany (2017), distingue inclusión educativa e interculturalidad en México y cuestiona que incorporar a una población dentro del sistema sea suficiente para hablar de una relación intercultural sustantiva. Mendoza-Zuany (2020), profundiza esa crítica al mostrar que la inclusión puede conservar supuestos institucionales que desplazan formas indígenas de educación. Estar dentro del entorno tecnológico no informa todavía sobre las condiciones desde las que se participa.

La autoidentificación indígena funciona aquí como categoría de comparación, no como explicación causal. En la muestra, la población indígena aparece con mayor frecuencia en ámbitos rurales y estratos socioeconómicos bajos, esa distribución debe entrar en el análisis porque forma parte de las condiciones observables que rodean el acceso. Tratar la identidad como causa autosuficiente borraría la estructura que los datos permiten examinar.

Tampoco conviene suponer homogeneidad dentro del grupo. Walsh (2005), plantea la interculturalidad desde relaciones entre conocimientos, prácticas y sujetos diversos, Walter y Suina (2019), sitúan la producción de datos indígenas dentro de relaciones de poder y decisiones de clasificación. La lengua se utiliza en este estudio para tensionar la imagen agregada, no para reemplazar la autoidentificación por una definición supuestamente más auténtica.

Relevancia normativa e institucional del problema en México

La brecha digital educativa se encuentra dentro de un marco normativo que vuelve relevantes varias de las condiciones examinadas. El artículo 2 constitucional reconoce derechos de pueblos y comunidades indígenas e incorpora educación intercultural y plurilingüe, la cuestión digital se cruza con esa discusión cuando la participación educativa depende cada vez más de conectividad, dispositivos y habilidades.

La Ley General de Educación desarrolla obligaciones específicas. Su artículo 56 contempla mecanismos de acceso, permanencia, tránsito, formación y desarrollo en educación indígena y afromexicana, incluye infraestructura, conectividad, acceso a tecnologías de la información y comunicación y capacitación para utilizarlas (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2026b).

El artículo 84 relaciona las tecnologías con el desarrollo de habilidades y saberes digitales y con el propósito de cerrar la brecha digital y otras desigualdades en la población (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2026b). En educación superior, la Ley General de Educación Superior incorpora equidad, acceso, permanencia y atención a condiciones de vulnerabilidad y brecha digital (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021). La relevancia normativa de la conectividad no convierte cualquier diferencia estadística en un problema jurídico resuelto por una sola norma.

ENDUTIH tampoco permite evaluar cada mecanismo institucional. El marco jurídico se utiliza para mostrar por qué conectividad, tecnología, habilidades y permanencia no son elementos ajenos a la política educativa, los datos sirven para observar cómo algunas de esas condiciones se distribuyen en la población y hasta ahí llega la inferencia jurídica de este capítulo.

Método

Fuente de datos y población analítica

Se utilizaron microdatos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2025, levantada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía. La encuesta contiene información sobre disponibilidad y uso de tecnologías, características del hogar y variables individuales que permiten relacionar acceso, dispositivos, habilidades y prácticas digitales en un mismo diseño muestral (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2026).

La población analítica quedó restringida a personas de 6 a 24 años que asistían a la escuela y contaban con respuesta válida en autoidentificación indígena. La muestra no ponderada fue de 10,596 personas, 2,142 se autoidentificaron como indígenas y 8,454 como no indígenas. Con el factor de expansión, el dominio representa aproximadamente 28.96 millones de personas escolarizadas, 19.6% se autoidentifica como indígena.

La autoidentificación se mantuvo como criterio principal porque es una medida explícita de ENDUTIH y ofrece una comparación nacional consistente, no se asume que agote la pertenencia indígena. El habla de lengua indígena se reservó para examinar heterogeneidad interna, así se evita mezclar dos definiciones distintas y puede verse qué se pierde cuando toda la población queda resumida en una sola categoría.

Variables

La brecha digital se operacionalizó mediante varias dimensiones. Internet en el hogar representa disponibilidad de conexión, el recurso de dispositivo se construyó a partir de la presencia de al menos una computadora de escritorio, laptop o tableta. A nivel individual se consideró el uso de esos equipos durante los últimos tres meses y el uso general de internet.

El uso educativo se identificó mediante actividades escolares, búsqueda de información para educación, investigación o tareas, cursos en línea, cursos complementarios y tutoriales. La calidad se examinó a partir de interrupciones, lentitud y lugar de conexión, ruralidad y estrato socioeconómico del diseño muestral entraron como covariables estructurales junto con grupos de edad y sexo.

Las habilidades digitales se resumieron mediante 14 ítems de ENDUTIH en una escala de 0 a 100. El índice presentó consistencia interna ponderada alta (α = .920), se utilizó como resumen descriptivo y analítico, no como medición directa de capacidades humanas en sentido seniano ni como representación exhaustiva de alfabetización digital.

Estrategia de análisis

Las estimaciones descriptivas utilizaron el factor de expansión FAC_PER y conservaron la estratificación y conglomeración del diseño mediante EST_DIS y UPM_DIS. Las subpoblaciones se analizaron como dominios y no como muestras aleatorias simples, la inferencia se realizó mediante linealización/sandwich de acuerdo con los principios para encuestas complejas (Heeringa et al., 2017; Lumley, 2010).

Primero se estimaron porcentajes ponderados, diferencias en puntos porcentuales e intervalos de confianza de 95%. Para internet en el hogar y disponibilidad de computadora, laptop o tableta se ajustaron modelos lineales de probabilidad ponderados en secuencia, M0 incluye únicamente autoidentificación indígena, M1 agrega ruralidad, M2 incorpora estrato socioeconómico y M3 grupos de edad y sexo. Los coeficientes quedan expresados en puntos porcentuales, lo que facilita seguir el cambio de magnitud entre modelos.

El uso educativo se calculó con dos denominadores. No responden a la misma pregunta. El primero incluye a toda la población escolar y codifica como ausencia de uso educativo a quienes no utilizaron internet, el segundo se restringe a personas usuarias de internet y mira lo que hacen quienes ya atravesaron la barrera de acceso. Tratar ambos cálculos como equivalentes mezclaría acceso y apropiación.

Dentro de la población autoidentificada como indígena se comparó a quienes declararon hablar una lengua indígena con quienes no. Los análisis son transversales y asociativos, ningún coeficiente se interpreta como efecto causal de pertenencia indígena, ruralidad, estrato, lengua o habilidades.

Resultados

Condiciones estructurales de partida

Las diferencias digitales aparecen sobre una composición social que ya es distinta entre los grupos, 41.4% de la población indígena escolarizada se ubica en ámbito rural frente a 16.7% de la no indígena, una diferencia de 24.7 puntos porcentuales ($p < .001$). En el estrato socioeconómico bajo se concentra 41.9% de la población indígena y 13.1% de la no indígena, los estratos medio alto y alto presentan la relación inversa. Es el punto de partida de las brechas que siguen, no una característica secundaria de la muestra.

La brecha es mayor en recursos que en determinados usos

Las mayores distancias aparecen en los recursos materiales. El 73.6% de la población indígena escolarizada dispone de internet en el hogar frente a 87.7% de la no indígena, la brecha es de -14.0 puntos porcentuales (IC95% [-17.0, -11.1], $p < .001$). En computadora, laptop o tableta la distancia llega a -19.7 puntos, 39.3% frente a 59.1% (IC95% [-23.1, -16.4], $p < .001$), el uso personal reciente de esos equipos mantiene una diferencia de -14.4 puntos. El equipamiento concentra la mayor separación descriptiva.

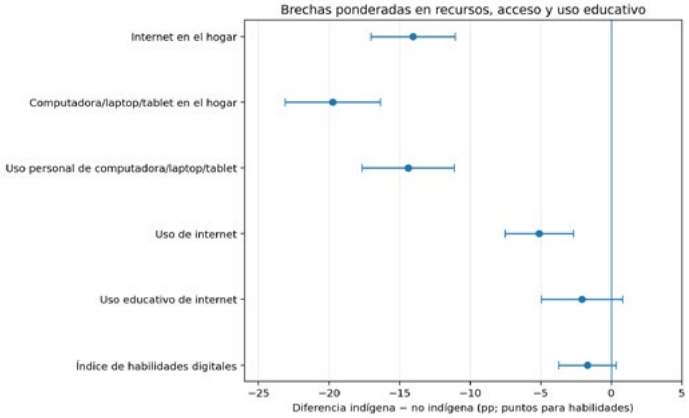
La distancia disminuye cuando se pasa de recursos a uso. El 86.5% de la población indígena utilizó internet durante los últimos tres meses frente a 91.6% de la no indígena, -5.1 puntos ($p < .001$). En actividades escolares, calculadas sobre toda la población que asiste a la escuela, los porcentajes son 78.8% y 80.8%, una diferencia de -2.1 puntos que no alcanza significación estadística ($p = .157$). Las dimensiones no repiten el mismo patrón ni la misma magnitud.

Tabla 1.
Indicador

Indicador	Indígena	No indígena	Diferencia	IC95%	p
Internet en el hogar	73.6%	87.7%	-14.0 pp	[-17.0, -11.1]	< .001
Computadora/laptop/tableta en el hogar	39.3%	59.1%	-19.7 pp	[-23.1, -16.4]	< .001
Uso personal de computadora/laptop/tableta	40.7%	55.1%	-14.4 pp	[-17.7, -11.1]	< .001
Uso de internet	86.5%	91.6%	-5.1 pp	[-7.5, -2.7]	< .001
Uso educativo de internet · total escolar	78.8%	80.8%	-2.1 pp	[-5.0, 0.8]	= .157
Uso educativo · entre usuarios de internet	91.0%	88.2%	+2.8 pp	[0.6, 5.0]	= .011
Habilidades digitales (0–100)	24.3	26.0	-1.7 pts	[-3.74, 0.34]	= .103

Nota: elaboración propia.

Figura 1. Brechas ponderadas en recursos, acceso y uso educativo. Diferencia = indígena - no indígena, barras = IC95%.



Nota: elaboración propia.

El denominador cambia la pregunta

El denominador cambia la pregunta. En toda la población escolar la diferencia en uso educativo es pequeña y no significativa. Entre quienes ya utilizan internet, 91.0% de las personas indígenas reporta actividades escolares frente a 88.2% de las no indígenas, +2.8 puntos ($p = .011$), la búsqueda de información para educación, investigación o tareas alcanza 89.0% entre usuarios indígenas y 84.5% entre no indígenas ($p < .001$). Cursos en línea, cursos complementarios y tutoriales no presentan diferencias estadísticamente significativas.

No hay base para llamar ventaja a ese resultado. La comparación entre usuarios empieza después de una barrera que no todos atravesaron, dentro de ese grupo ciertas prácticas educativas dejan de reproducir la desventaja registrada en los recursos materiales. La brecha previa de acceso permanece.

Calidad del acceso y suficiencia material

La conexión también cambia en calidad.

Entre personas usuarias de internet, 22.7% de la población indígena reportó interrupciones frente a 17.9% de la no indígena (diferencia +4.8 pp, p = .001), la lentitud fue mencionada por 29.5% y 23.0% respectivamente (diferencia +6.5 pp, p < .001). El uso de internet en escuela o institución educativa alcanzó 43.1% entre usuarios indígenas y 47.4% entre no indígenas (p = .029). «Usar internet» reúne experiencias con distinta estabilidad y lugares de acceso.

Entre los hogares que no disponen de internet, la falta de recursos económicos aparece como la razón principal en ambos grupos, 76.4% en hogares indígenas y 73.3% en no indígenas. La falta de servicio o infraestructura alcanza 9.5% frente a 5.8% y la respuesta «no interesa/no necesita» es menos frecuente entre hogares indígenas, 8.5% frente a 14.1%. La ausencia de conexión no responde a una sola causa y el peso económico domina claramente las respuestas.

En hogares sin computadora, laptop o tableta la restricción económica llega a 69.7% entre indígenas y 61.9% entre no indígenas (p < .001). «No saben usarla» aparece en 4.8% frente a 1.7%, una diferencia significativa pero mucho menor que la económica. El dato ayuda a poner en proporción dos explicaciones que suelen mezclarse, falta de habilidades y falta de recursos no tienen aquí el mismo peso.

Modelos escalonados: cuánto cambia la asociación al incorporar estructura

Los modelos escalonados permiten seguir la asociación con autoidentificación indígena conforme entran otras condiciones. Para internet en el hogar, -14.0 puntos en el modelo bivariado pasan a -8.3 cuando se agrega ruralidad, a -3.5 al incorporar estrato socioeconómico y a -3.7 en el modelo completo con edad y sexo (IC95% [-6.2, -1.2], p = .004). La magnitud se reduce cerca de tres cuartas partes y el coeficiente residual permanece estadísticamente distinto de cero.

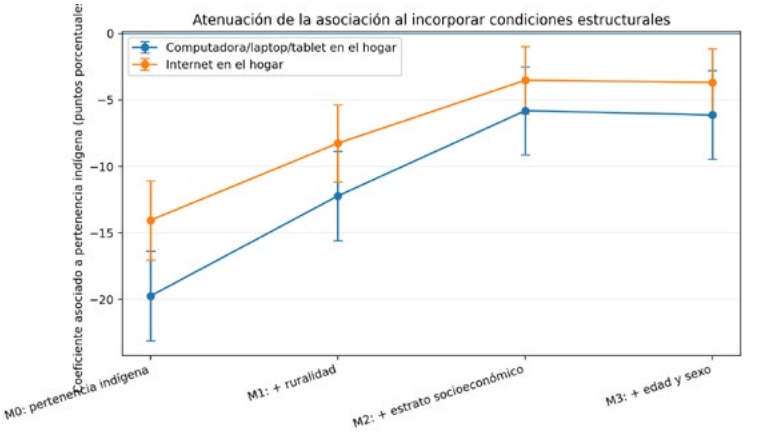
En computadora, laptop o tableta ocurre una reducción semejante, menos intensa. La diferencia bruta de -19.7 puntos pasa a -12.2 con ruralidad y a -6.1 en el modelo completo (IC95% [-9.5, -2.8], p < .001). Territorio y estrato están fuertemente entrelazados con la desigualdad observada, no absorben toda la distancia asociada con disponibilidad de dispositivo y el modelo no identifica el mecanismo que queda detrás de ese residuo.

Tabla 2.
Resultado

Resultado	Modelo	β indígena	IC95%	p	R^2
Internet en el hogar	Mo	-14.0 pp	[-17.0, -11.1]	< .001	.024
Internet en el hogar	M1 + ruralidad	-8.3 pp	[-11.2, -5.4]	< .001	.093
Internet en el hogar	M2 + estrato	-3.5 pp	[-6.1, -1.0]	= .007	.144
Internet en el hogar	M3 + edad/ sexo	-3.7 pp	[-6.2, -1.2]	= .004	.153
Dispositivo en el hogar	Mo	-19.7 pp	[-23.1, -16.4]	< .001	.025
Dispositivo en el hogar	M1 + ruralidad	-12.2 pp	[-15.6, -8.9]	< .001	.085
Dispositivo en el hogar	M2 + estrato	-5.8 pp	[-9.1, -2.5]	< .001	.159
Dispositivo en el hogar	M3 + edad/ sexo	-6.1 pp	[-9.5, -2.8]	< .001	.199

Nota: elaboración propia.

Figura 2. Atenuación de la asociación con autoidentificación indígena al incorporar condiciones estructurales.



Nota: elaboración propia.

Habilidades y usos después del ajuste

Habilidades y usos educativos siguen otro patrón. La diferencia bruta del índice de habilidades es de -1.7 puntos y no alcanza significación estadística (p = .103), cuando entran estructura demográfica, territorio y disponibilidad de dispositivo, el coeficiente asociado con autoidentificación indígena cambia a +2.43 puntos (p = .001). No se interpreta como superioridad. Lo que desaparece es la idea de un déficit general de habilidades una vez consideradas las condiciones incluidas en el modelo.

Para el uso educativo en toda la población escolar, la diferencia bruta es de -2.08 puntos y no significativa, los modelos ajustados cambian el signo y sitúan el coeficiente alrededor de +2 puntos sin alcanzar significación convencional. Entre personas usuarias de internet, la diferencia inicial de +2.80 puntos se reduce a +2.07 y queda en p = .071, un modelo logit ponderado mantiene la misma dirección (OR = 1.27, IC95% [0.96, 1.67). La información no describe una ventaja estable, sí rompe la expectativa de que una brecha material amplia deba reproducirse con igual intensidad en el uso.

Heterogeneidad interna: el habla de lengua indígena cambia la imagen agregada

La comparación agregada cambia con fuerza cuando se observa el habla de lengua indígena.

Dentro de las personas que se autoidentificaron como indígenas, 369 casos de la muestra declararon hablar una lengua, equivalentes a aproximadamente 19.2% del total ponderado indígena del dominio analítico. Ese subgrupo no presenta una versión apenas más desfavorable del mismo patrón, las distancias son mucho mayores.

Tabla 3.
Indicador

Indicador	Habla lengua indígena	No habla lengua indígena	Diferencia	p
Internet en el hogar	44.5%	80.6%	-36.1 pp	< .001
Computadora/ laptop/tableta	15.0%	45.1%	-30.1 pp	< .001
Uso de internet	67.5%	91.0%	-23.5 pp	< .001
Uso educativo · total	60.9%	83.0%	-22.1 pp	< .001
Habilidades digitales (0–100)	12.3	27.1	-14.8 pts	< .001

Nota: elaboración propia.

Entre personas indígenas hablantes de lengua, 44.5% dispone de internet en el hogar frente a 80.6% de quienes no la hablan. En computadora, laptop o tableta los porcentajes son 15.0% y 45.1%, el uso de internet alcanza 67.5% frente a 91.0% y el uso educativo, medido sobre toda la población escolar, 60.9% frente a 83.0%. El índice de habilidades registra 12.3 frente a 27.1 puntos, todas las diferencias alcanzan $p < .001$. La lengua no puede tratarse como causa de esas distancias, puede estar asociada con territorio, infraestructura, escolaridad familiar, servicios y otras condiciones que ENDUTIH no observa, lo que sí queda

cuestionado es el uso de «indígena» como si describiera una condición digital homogénea.

Discusión

Una brecha que cambia de tamaño según la dimensión

Los resultados no dibujan una línea uniforme. La mayor distancia está en computadora, laptop o tableta, después aparecen conectividad doméstica y uso reciente de dispositivos, el uso general de internet reduce la brecha y en uso educativo sobre toda la población escolar la diferencia deja de ser estadísticamente distinguible. Una cifra única no contiene ese recorrido, van Dijk (2006), Scheerder et al. (2017) y Lythreatis et al. (2022) ya habían desplazado la discusión desde el acceso hacia otras desigualdades digitales y aquí esas diferencias aparecen dentro de la misma población y con el mismo diseño de encuesta.

Medir política pública únicamente con conectividad dejaría fuera equipo y calidad. Medirla sólo con uso escolar produciría una imagen casi opuesta, la distancia agregada sería pequeña y podría sugerir un problema cercano a resolverse. Las dos cifras pueden ser correctas. No cuentan la misma historia, la selección del indicador acaba decidiendo qué parte de la desigualdad entra al diagnóstico.

¿Brecha indígena o desigualdad estructurada territorialmente?

La asociación bruta entre autoidentificación indígena y conectividad doméstica disminuye de -14.0 a -3.7 puntos cuando entran ruralidad, estrato socioeconómico, edad y sexo, en dispositivos pasa de -19.7 a -6.1. Una parte considerable de la distancia inicial está asociada con la distribución desigual de condiciones territoriales y socioeconómicas, por eso la expresión «brecha indígena» puede resultar engañosamente compacta, dentro de ella hay una estructura de oportunidades que no se reparte de la misma manera. La identidad conserva relevancia histórica y descriptiva, no funciona como mecanismo causal que explique por sí solo el coeficiente.

Concentrar la explicación en la variable identitaria puede individualizar un problema que los propios datos sitúan también en territorio y posición socioeconómica. En este dominio analítico la población indígena se encuentra con mayor frecuencia en ámbito rural y estrato bajo. Eso no significa que ruralidad o estrato expliquen toda la diferencia, significa que quitar esas condiciones del análisis produce una imagen más simple de la que realmente muestran los datos.

Los antecedentes mexicanos se mueven en una dirección compatible. Martínez Domínguez y Gómez Navarro (2024), relacionan exclusión digital en zonas indígenas con infraestructura y condiciones socioeconómicas, Gómez Navarro (2019, 2021), encuentra entre estudiantes mayas restricciones de acceso junto con procesos de apropiación tecnológica. El problema no está bien representado por una oposición entre población «con habilidades» y población «sin habilidades».

Usos semejantes desde condiciones materiales diferentes

En las prácticas educativas ocurre algo distinto. En toda la población escolar el uso educativo no difiere significativamente y entre usuarios de internet aparece una diferencia descriptiva positiva que pierde robustez con el ajuste, si se observara sólo el uso, buena parte de la desigualdad previa quedaría fuera. Sen (1999) ayuda a formular esa distancia sin convertir ENDUTIH en una medición de capacidades, un recurso disponible y un funcionamiento observado no contienen por sí mismos todas las condiciones que hicieron posible pasar de uno al otro.

La encuesta registra conexión, dispositivo, calidad, habilidades y algunos usos, no registra tiempo disponible, apoyos familiares, costo efectivo de datos, desplazamientos para conectarse, préstamos de equipos, presiones académicas ni estrategias de compensación. No sabemos si la semejanza en uso implica mayores esfuerzos, arreglos familiares o apoyos informales, tampoco podemos afirmar que no existan. El hallazgo es más acotado: uso semejante y condiciones materiales equivalentes no son la misma cosa.

El denominador vuelve visible otra parte del problema. Incluir a toda la población escolar mantiene dentro del cálculo a quienes no llegaron a utilizar internet, restringir el análisis a usuarios observa a quienes ya atravesaron esa barrera. Una apropiación intensa entre personas conectadas no elimina la brecha que pudo ocurrir antes. Acceso y uso describen momentos distintos del mismo proceso y la frontera entre ambos depende también de cómo se construye el indicador.

Calidad y dispositivo: estar conectado no resuelve todo

Interrupciones, lentitud y disponibilidad de computadora, laptop o tableta introducen una cuestión de suficiencia que la conexión sola no muestra. El teléfono móvil puede sostener numerosas prácticas digitales, no todas las actividades educativas exigen las mismas condiciones de pantalla, escritura, almacenamiento, manejo de archivos o software.

El estudio del IFT con personas indígenas usuarias de telecomunicaciones en localidades de alta concentración indígena registra una presencia elevada de telefonía móvil y acceso a internet desde el teléfono junto con problemas de cobertura, estabilidad, prepago y límites de datos (Instituto Federal de Telecomunicaciones, 2025). Su universo es distinto al de ENDUTIH y sus porcentajes no se trasladan a la población escolar. Sirve, en cambio, para recordar que la categoría «usuario de internet» puede contener experiencias materiales muy diferentes.

El mismo reporte muestra una dimensión que se pierde cuando la población indígena aparece únicamente desde la carencia. El 85.9% de las personas indígenas usuarias de internet encuestadas consideró importante o muy importante el servicio para preservar y promover su cultura. Internet interviene en comunicación, transmisión cultural, información y participación. La apropiación existe dentro de condiciones desiguales, no fuera de ellas.

La heterogeneidad lingüística y los límites de la categoría agregada

La lengua modifica con fuerza el promedio agregado. Entre personas autoidentificadas como indígenas, quienes hablan una lengua presentan diferencias internas de -36.1 puntos en internet doméstico, -30.1 en dispositivo, -23.5 en uso de internet y -22.1 en uso educativo, el índice de habilidades mantiene también una distancia amplia. Los datos no dicen que la lengua produzca esas desigualdades. Lo incómodo está en otro lugar, la categoría general reúne poblaciones cuyas condiciones digitales están muy lejos de ser equivalentes.

Autoidentificación y lengua tampoco deben convertirse en definiciones rivales donde una sea presentada como la verdadera. Sustituir automáticamente una por otra simplificaría de nuevo el problema. Walter y Suina (2019), recuerdan que las categorías estadísticas son construcciones con consecuencias interpretativas. Aquí la lengua funciona como señal de heterogeneidad y posiblemente se relaciona con territorio, infraestructura y otras condiciones no observadas, no es una explicación causal ni una definición total de pertenencia.

La discusión intercultural agrega una pregunta institucional. Mendoza Zuany (2017) y Mendoza-Zuany (2020) cuestionan una inclusión que incorpora poblaciones diversas sin revisar las condiciones de la estructura que las recibe. En brecha digital podría ocurrir algo parecido, una media nacional relativamente favorable puede convivir con subgrupos que enfrentan restricciones mucho mayores. Mientras más agregada sea la categoría, mayor cuidado exige la interpretación.

Implicaciones para la política educativa y la medición de la brecha

Una política educativa orientada a reducir la brecha digital necesita más de un indicador. Conectividad doméstica, dispositivos, estabilidad, habilidades y usos educativos describen problemas distintos, la Ley General de Educación relaciona educación indígena con conectividad, TIC, capacitación y permanencia. Una cifra nacional de conexión puede ser necesaria para seguimiento, difícilmente puede representar por sí sola las condiciones digitales de participación educativa.

La persistencia de la diferencia en computadora, laptop o tableta merece atención. La expansión de conectividad móvil puede hacer parecer secundario el equipamiento, los datos no sostienen esa conclusión. No se plantea que el teléfono sea inferior para cualquier actividad, se plantea que los dispositivos ofrecen posibilidades funcionales distintas y que algunas tareas escolares exigen escritura extensa, manejo de archivos, software o producción de contenidos. Contar conexión sin mirar equipo oculta una parte del problema, contar equipo sin mirar uso oculta otra.

Norma y evidencia cumplen funciones distintas.

Los resultados no prueban incumplimientos jurídicos específicos, hacen visibles condiciones cuya distribución desigual importa para objetivos legales de acceso, permanencia y reducción de brechas. La estadística describe el patrón, atribuir responsabilidad requiere otro análisis.

Limitaciones

ENDUTIH es transversal, los modelos estiman asociaciones y no trayectorias ni efectos causales. Varios indicadores dependen del autoinforme y pueden existir diferencias de interpretación entre participantes. El estrato socioeconómico utilizado pertenece al diseño muestral y no constituye una medición individual exhaustiva de ingreso o riqueza. El índice de habilidades resume 14 ítems y presenta alta consistencia interna, no sustituye una validación factorial específica ni cubre todas las dimensiones posibles de alfabetización digital.

El habla de lengua indígena se utiliza como análisis de sensibilidad, no como definición total de pertenencia ni como explicación causal. Las diferencias encontradas abren preguntas que ENDUTIH no puede resolver sobre territorio, pueblo de pertenencia, calidad de infraestructura, trayectorias educativas y contextos comunitarios.

El reporte del IFT funciona únicamente como evidencia contextual. Su universo son personas indígenas usuarias de telecomunicaciones de 18 años y más en localidades de alta concentración indígena y no es directamente comparable con la población escolar de ENDUTIH. Los límites reducen el alcance de inferencias específicas, no cambian el patrón central de este análisis, las dimensiones de la brecha presentan distribuciones y magnitudes distintas.

Conclusiones

ENDUTIH 2025 no muestra una brecha digital educativa indígena de tamaño constante. Las mayores desigualdades aparecen en recursos materiales, principalmente computadora, laptop o tableta y conectividad doméstica, la distancia disminuye en uso general de internet y en determinados usos educativos deja de ser estadísticamente distinguible. Acceso, dispositivo, habilidad y uso pertenecen al mismo problema. No son intercambiables.

Los modelos escalonados modifican también la interpretación de la asociación inicial con autoidentificación indígena. Una parte importante disminuye cuando se incorporan ruralidad y estrato socioeconómico, la desigualdad digital observada está estrechamente ligada a una distribución territorial y material distinta. La identidad no pierde relevancia histórica ni descriptiva, pero los datos cuestionan que la explicación pueda colocarse en atributos individuales o culturales de la población indígena.

El habla de lengua indígena introduce una advertencia todavía más fuerte. La comparación agregada esconde diferencias internas mucho mayores y obliga a explicitar cómo se construye la categoría «población indígena». La heterogeneidad no invalida una comparación nacional, impide leer su promedio como si representara por igual a quienes quedan dentro de él.

Reducir la brecha digital en educación exige mirar disponibilidad, calidad, dispositivos, habilidades y usos al mismo tiempo. Una participación digital elevada puede coexistir con recursos materiales desiguales, una conexión registrada en encuesta puede sostener oportunidades muy distintas. La pregunta, entonces, no termina en cuántas personas están conectadas, continúa en las condiciones bajo las cuales esa conexión logra convertirse en una oportunidad educativa sostenible.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (última reforma DOF 03-03-2026).

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2026b). *Ley General de Educación* (última reforma DOF 15-01-2026).

Gómez Navarro, D. A. (2019). Uso de las tecnologías de la información y la comunicación por universitarios mayas en un contexto de brecha digital en México. *Región y Sociedad*, 31. https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1130

Gómez Navarro, D. A. (2021). Apropiación social de tecnologías digitales por jóvenes universitarios mayas de Quintana Roo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1055

Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942

Heeringa, S. G., West, B. T., & Berglund, P. A. (2017). *Applied survey data analysis*. CRC Press.

Helsper, E. J. (2012). A corresponding fields model for the links between social and digital exclusion. *Communication Theory*, 22(4), 403–426. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2012.01416.x

Instituto Federal de Telecomunicaciones. (2025). *Patrones de consumo, niveles de satisfacción y experiencia de uso en los servicios de telecomunicaciones entre la población indígena (2024)*. https://www.ift.org.mx/node/27291

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2026). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2025*. https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2025/

Lumley, T. (2010). *Complex surveys: A guide to analysis using R*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470580066

Lythreatis, S., Singh, S. K., & El-Kassar, A.-N. (2022). The digital divide: A review and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change*, 175. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121359

Martínez Domínguez, M., & Gómez Navarro, D. (2024). Brecha digital de zonas indígenas como factor de exclusión social: Evidencia del acceso a Internet. *InMediaciones de la Comunicación*, 19(1), 239–263. https://doi.org/10.18861/ic.2024.19.1.3557

Mendoza Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena. *Perfiles Educativos*, 39(158), 52–69. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58138

Mendoza-Zuany, R. G. (2020). Inclusion is not interculturality: Suppositions displacing Indigenous education in Mexico. *Journal of Intercultural Studies*, 41(5), 591–606. https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806

Scheerder, A., van Deursen, A., & van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

van Dijk, J. A. G. M. (2006). Digital divide research, achievements and shortcomings. *Poetics*, 34(4–5), 221–235. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2006.05.004

Vass, G. (2012). 'So, what is wrong with Indigenous education?' Perspective, position and power beyond a deficit discourse. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 85–96. https://doi.org/10.1017/jie.2012.25

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50.

Walter, M., & Suina, M. (2019). Indigenous data, Indigenous methodologies and Indigenous data sovereignty. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(3), 233–243. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1531228

Martin Romero Cruz
Universidad de Sonora | Hermosillo | Sonora | México
https://orcid.org/0009-0008-5199-083X
martin.cruz@unison.mx

Profesor de asignatura del Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora. Realiza una estancia posdoctoral en el Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Su trabajo aborda brecha digital, inclusión y transformación institucional.

One Divide, Different Inequalities: Multidimensional Configuration of the Educational Digital Divide Among the Indigenous Population in Mexico

Abstract

This chapter examines the educational digital divide among Indigenous school-attending populations in Mexico from a multidimensional perspective. The analysis distinguishes home connectivity, availability and use of digital devices, quality of access, digital skills, and educational uses, while incorporating rural residence, socioeconomic stratum, and linguistic heterogeneity. It uses microdata from Mexico's 2025 National Survey on Availability and Use of Information Technologies in Households (ENDUTIH) for people aged 6 to 24 who attend school. Estimates account for survey weights, stratification, and primary sampling units in the complex sample design. Indigenous self-identification is used as the main comparison criterion, followed by an internal analysis that distinguishes speakers and non-speakers of an Indigenous language. The analytical strategy combines weighted descriptive estimates, percentage-point differences with 95% confidence intervals, sequential linear probability models, and weighted logistic models as robustness checks. The chapter places the empirical analysis in dialogue with research on the digital divide, social inequality, and intercultural education, as well as with the Mexican educational framework. Its focus is the relationship between material resources, territorial conditions, digital skills, and educational use, without treating connectivity as a sufficient indicator of digital inclusion.

Keywords: Digital divide; Indigenous peoples; Educational technology; Access to information; Social inequality.

Uma brecha, distintas desigualdades: configuração multidimensional da brecha digital educacional da população indígena no México

Resumo

A brecha digital educacional não se esgota em saber quem dispõe de internet. Neste capítulo, estuda-se como essa desigualdade assume formas distintas entre a população indígena e não indígena que frequenta a escola no México, considerando conexão no domicílio, acesso e uso de computadores, laptops ou tablets, qualidade do serviço, habilidades digitais e usos vinculados à educação. A análise utiliza microdados da Pesquisa Nacional sobre Disponibilidade e Uso de Tecnologias da Informação nos Domicílios (ENDUTIH) 2025 para pessoas de 6 a 24 anos, conserva o desenho complexo da pesquisa e toma a autoidentificação indígena como critério principal de comparação. Ruralidade e estrato socioeconômico são incorporados para observar como muda a relação entre pertencimento indígena e recursos digitais, sem converter essas associações em explicações causais. A língua indígena é utilizada em uma análise interna que permite examinar diferenças que podem permanecer ocultas ao se trabalhar com uma categoria agregada. O capítulo retoma literatura sobre brecha digital, desigualdade e interculturalidade e situa o estudo no marco educacional mexicano; a intenção é olhar acesso, recursos, habilidades e uso como dimensões relacionadas, mas não equivalentes, de um mesmo problema educacional.

Palavras-chave: Brecha digital; Povos indígenas; Tecnologia educacional; Acesso à informação; Desigualdade social.

Capítulo 16

Cine bélico, memoria y educación: la Segunda Guerra Mundial desde la mirada audiovisual

Manuel Alejandro Rivera Careaga, Martín Eduardo Ferrer Contreras

Rivera Careaga, M. A., & Ferrer Contreras, M. E. (2026). Cine bélico, memoria y educación: la Segunda Guerra Mundial desde la mirada audiovisual. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 325-341). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1025



Cine bélico, memoria y educación: la Segunda Guerra Mundial desde la mirada audiovisual

Resumen

El cine bélico ha sido decisivo en la configuración de las imágenes públicas de la Segunda Guerra Mundial. Mediante ficciones, documentales, noticiarios y producciones propagandísticas, el audiovisual no solo reconstruye acontecimientos históricos, sino que también participa en la construcción de memorias colectivas, identidades nacionales e imaginarios sobre el heroísmo, las víctimas, los perpetradores y los sobrevivientes. Este ensayo de revisión teórico-crítica analiza el potencial del cine bélico como recurso para la educación audiovisual universitaria, con énfasis en la Segunda Guerra Mundial y el Holocausto. Se plantea que las películas no deben considerarse documentos transparentes ni sustitutos de la historiografía, sino artefactos culturales que interpretan el pasado mediante decisiones de guion, puesta en escena, montaje, fotografía y sonido. A partir de estudios sobre cine, historia, memoria, trauma y alfabetización audiovisual, se abordan la construcción cinematográfica de la memoria, los desafíos éticos de representar la violencia y sus posibilidades pedagógicas. Se concluye que su uso crítico puede fortalecer la conciencia histórica, la competencia ética y la lectura audiovisual.

Palabras clave: Cine bélico; Memoria histórica; Educación Audiovisual; Holocausto; alfabetización mediática.

Introducción

El cine posee una capacidad singular para convertir acontecimientos históricos en experiencias sensibles. Mediante el movimiento de la imagen, la organización del tiempo, el montaje, la composición visual, la música, los efectos sonoros y la actuación, las películas producen formas de aproximación al pasado que no se reducen a la transmisión de información. El espectador no solo recibe datos sobre una época: se enfrenta a atmósferas, cuerpos, espacios, voces, silencios, conflictos morales e imaginarios políticos que pueden transformar su relación con la historia.

En el caso de la Segunda Guerra Mundial, esta capacidad ha sido particularmente relevante. El conflicto iniciado en 1939 y concluido en 1945 no solo reorganizó el orden político internacional, sino que produjo una devastación humana, material y simbólica sin precedentes. Las operaciones militares, los bombardeos sobre ciudades, la ocupación territorial, la resistencia civil, el desplazamiento forzado, el genocidio nazi, las bombas atómicas lanzadas sobre Hiroshima y Nagasaki y la posterior división geopolítica del mundo marcaron profundamente la cultura del siglo XX. A ochenta años del final de la guerra, conmemorado en 2025, sus imágenes continúan siendo recuperadas, reinterpretadas y disputadas en el cine, la televisión, los videojuegos, las plataformas digitales y las redes sociales.

La persistencia de la Segunda Guerra Mundial en el imaginario audiovisual no debe entenderse únicamente como una consecuencia de su espectacularidad narrativa o de la disponibilidad de archivos visuales. Su permanencia se relaciona con la función que desempeña como acontecimiento-límite para la memoria contemporánea. La guerra condensa preguntas que siguen abiertas: ¿cómo se construye un enemigo? ¿De qué modo se normaliza la violencia? ¿Qué responsabilidades tienen las instituciones y los individuos frente a la persecución? ¿Cómo se representan el trauma, la pérdida y el genocidio? ¿Qué ocurre cuando el sufrimiento histórico se transforma en espectáculo?

Estas preguntas son especialmente importantes para la formación universitaria de estudiantes de Comunicación Audiovisual, Cine, Animación Digital, Periodismo, Publicidad, Siseño y Sonido. Quienes se forman en estas áreas no son solamente espectadores; serán potenciales productores, montajistas, guionistas, directores de fotografía, diseñadores sonoros, investigadores y mediadores culturales. Su futura labor incidirá en cómo las sociedades recuerdan, imaginan y discuten fenómenos de violencia, desigualdad, guerra y exclusión. Por ello, estudiar cine bélico no significa únicamente revisar una categoría industrial o un conjunto de obras populares: implica formar una conciencia crítica acerca del poder narrativo, político y ético de las imágenes.

El objetivo de este ensayo es analizar el cine bélico centrado en la Segunda Guerra Mundial como un dispositivo de memoria histórica y como recurso de educación audiovisual universitaria. Se propone sostener que el valor pedagógico del cine no reside en su uso ilustrativo ni en su capacidad para "mostrar" de manera directa el pasado, sino en la posibilidad de examinar críticamente cómo el pasado es construido, seleccionado, dramatizado, silenciado y puesto en circulación ante públicos diversos.

Consideraciones metodológicas y revisión teórico-crítica

Este trabajo se configura como un ensayo académico de revisión teórico-crítica. No presenta resultados derivados de una intervención pedagógica específica ni de un estudio empírico con estudiantes. Su propósito consiste en articular aportes provenientes de los estudios de cine, la historiografía audiovisual, los estudios de memoria, la reflexión ética sobre la representación del Holocausto y la educación audiovisual.

El corpus teórico que permitió esta reflexión se organiza en torno a cinco áreas:

- Estudios sobre cine e historia, especialmente aquellos que cuestionan la idea de que una película histórica equivale a un documento objetivo del pasado.
- Investigaciones sobre cine bélico y representaciones de la Segunda Guerra Mundial.
- Aportes sobre memoria colectiva, memoria cultural y transmisión intergeneracional.
- Debates sobre los límites éticos de la representación del Holocausto y de la violencia extrema.
- Propuestas de alfabetización audiovisual, educación mediática y pedagogías críticas de la imagen.

Este enfoque permite desplazar la discusión desde una pregunta limitada: ¿qué tan fiel es una película a los hechos?", hacia un problema más complejo: ¿cómo construye una película una interpretación de la guerra y qué efectos éticos, políticos, históricos y pedagógicos puede producir dicha construcción? Tal desplazamiento resulta indispensable porque el cine histórico trabaja siempre mediante selección, condensación, anacronismo, elipsis, caracterización, dramatización y construcción audiovisual. El cine no reproduce el pasado tal como fue, sino que lo representa a través de formas narrativas y sensoriales específicas. Esta condición no convierte al cine en un medio inútil para el conocimiento histórico; por el contrario, exige aprender a leerlo de manera rigurosa.

Uno de los principales riesgos del uso educativo del cine histórico consiste en asumir que la imagen audiovisual ofrece acceso inmediato y transparente a los acontecimientos. La fuerza de la fotografía en movimiento, la reconstrucción de escenarios, los uniformes, el sonido de las explosiones y los recursos de inmersión pueden producir una sensación de autenticidad. Sin embargo, esa sensación no debe confundirse con evidencia histórica directa. El cine histórico configura una interpretación. Cada película decide qué personajes seguir, qué acontecimientos dejar fuera, desde qué punto de vista narrar, qué relaciones de causalidad establecer y qué emociones promover. Una obra puede privilegiar el heroísmo militar, el sufrimiento civil, la experiencia de los soldados

rasos, el sacrificio nacional, la resistencia antifascista, la culpa de los perpetradores o la supervivencia de las víctimas. Estas elecciones producen una determinada política de la memoria.

El cine histórico plantea un desafío a las formas tradicionales de entender la historia porque trabaja con condensaciones dramáticas, metáforas visuales, cuerpos, espacios y afectos. Una película no reemplaza a un libro de historia, pero puede hacer visible la dimensión sensible de la experiencia histórica: el miedo, la incertidumbre, el hambre, el duelo, la espera, la destrucción material y la desorientación de los individuos frente a procesos que exceden su control.

En un sentido complementario, Sorlin (1980), sostiene que el cine es una fuente privilegiada para comprender no solo el período que representa, sino también el período en que fue producido. Así, una película sobre la Segunda Guerra Mundial realizada en 1943, otra estrenada en 1960 y una obra producida en el siglo XXI no hablan exactamente de la misma guerra. Cada una expresa las preocupaciones, ideologías, sensibilidades y debates de su propio presente histórico. Esta observación es crucial para el aula. El análisis de una película debe incluir al menos dos temporalidades: el tiempo histórico representado y el tiempo histórico de producción y recepción de la obra. Por ejemplo, Casablanca (Curtiz, 1942) debe leerse no solo como un relato ambientado durante la guerra, sino también como una producción hollywoodense realizada en pleno conflicto mundial. Del mismo modo, Salvando al Soldado Ryan (Spielberg, 1998), expresa inquietudes de la memoria estadounidense de fines del siglo XX, asociadas a la nostalgia por la "generación heroica", al debate sobre el sacrificio militar y a la espectacularización tecnológica de la violencia.

La memoria no constituye un depósito estable de recuerdos. Es un proceso social de selección, interpretación, transmisión y disputa. Halbwachs (1992), planteó que los recuerdos individuales se organizan dentro de marcos sociales, lo que permite comprender que toda memoria está vinculada a grupos, instituciones, lenguajes y prácticas compartidas. Posteriormente, Assmann (2011), distinguió entre memoria comunicativa y memoria cultural. La primera se relaciona con recuerdos transmitidos por generaciones que tuvieron contacto direc-

to con los acontecimientos; la segunda se conserva mediante textos, monumentos, rituales, archivos, museos, obras artísticas y medios de comunicación. A medida que desaparecen los testigos directos de la Segunda Guerra Mundial y del Holocausto, las películas adquieren una relevancia creciente como mediaciones de memoria cultural. No obstante, sería simplificador afirmar que el cine conserva una memoria única y estable. Las películas pueden reforzar relatos oficiales, cuestionarlos, omitir determinados grupos o abrir nuevos espacios de reconocimiento. La memoria cinematográfica de la guerra se encuentra atravesada por conflictos: memoria de vencedores y vencidos, de combatientes y civiles, de víctimas y perpetradores, de resistencias heroicas y colaboracionismos silenciados.

Las investigaciones sobre cine bélico británico muestran, precisamente, que las películas sobre la Segunda Guerra Mundial estuvieron sometidas a presiones artísticas, comerciales, gubernamentales y sociales, y que las historias verdaderas fueron mediadas y cuestionadas por los grupos que disputaban la manera de recordar el pasado. En consecuencia, el cine debe entenderse como una arena de negociación pública de la memoria, no como un archivo neutral.

Para las generaciones que no vivieron la guerra, la relación con el pasado se produce principalmente a través de testimonios familiares, archivos, museos, textos escolares, fotografías, obras literarias y relatos audiovisuales. Hirsch (2012), denomina "posmemoria" a la relación de las generaciones posteriores con experiencias traumáticas que no vivieron de forma directa, pero que reciben a través de narrativas, imágenes y afectos transmitidos.

Esta idea permite comprender por qué las representaciones cinematográficas de la Segunda Guerra Mundial siguen siendo relevantes en la educación contemporánea. Los estudiantes universitarios actuales no se vinculan con el conflicto por experiencia directa, sino por mediaciones. Su comprensión dependerá en buena medida de la calidad crítica de esas mediaciones. Una educación audiovisual responsable debe enseñarles a reconocer que toda imagen histórica implica una posición, una selección y una forma de organizar lo visible.

El cine bélico constituye un campo amplio y heterogéneo. No se limita a las películas centradas en el combate, aunque el subgénero del "combat film" ha ocupado un lugar central en la producción estadounidense. Basinger (2003), identifica en este tipo de películas un conjunto de rasgos recurrentes: un grupo de combatientes con personalidades diferenciadas, una misión, tensiones internas, peligro colectivo, sacrificio y una resolución que vincula la acción individual con valores nacionales o comunitarios. Sin embargo, reducir el cine bélico al enfrentamiento militar implicaría desconocer una gran diversidad de relatos. La guerra ha sido representada desde la retaguardia, los campos de concentración, las ciudades bombardeadas, la resistencia clandestina, la infancia desplazada, el duelo de las familias, la experiencia femenina, la propaganda política, la reconstrucción de posguerra y las memorias de los perpetradores. Este carácter múltiple permite que el cine bélico sea abordado como un género de gran complejidad ética y pedagógica.

Los géneros cinematográficos no son categorías fijas: cambian según los contextos industriales, culturales e históricos. El cine bélico de los años cuarenta, movilizado por fines propagandísticos y patrióticos, no es equivalente al cine de posguerra marcado por el trauma, la desilusión o la culpa. Tampoco es idéntico al cine contemporáneo, caracterizado por el uso de tecnologías inmersivas, la reconstrucción hiperrealista de las batallas y la circulación transnacional de imágenes en plataformas digitales.

Durante la Segunda Guerra Mundial, el cine fue utilizado de manera explícita como instrumento de movilización social. En Estados Unidos, Alemania, Reino Unido, la Unión Soviética, Japón e Italia, las producciones audiovisuales colaboraron en la construcción de discursos sobre identidad nacional, sacrificio, patriotismo, amenaza externa y enemigo. Doherty (1993), analiza el papel de Hollywood en la cultura estadounidense de guerra y muestra cómo la industria audiovisual articuló entretenimiento, movilización moral, propaganda y construcción de consenso. En Alemania, obras como El triunfo de la voluntad (Riefenstahl, 1935), aunque anterior al inicio formal de la guerra, ejemplifican la estetización del poder político y la construcción audiovisual

de una comunidad nacional excluyente, disciplinada y subordinada al liderazgo.

La propaganda no debe entenderse como una anomalía exclusiva de regímenes autoritarios. En contextos bélicos, incluso las democracias movilizan relatos para justificar el conflicto, reforzar la cohesión interna y deshumanizar al adversario. Por esta razón, el análisis de cine de guerra debe incluir preguntas sobre encuadre ideológico: ¿quién narra?, ¿qué país ocupa el centro de la historia?, ¿qué grupos son invisibilizados?, ¿cómo se representa al enemigo?, ¿qué violencias se justifican?, ¿qué vidas aparecen como dignas de duelo? Para estudiantes audiovisuales, estas preguntas permiten reconocer que el lenguaje de cámara, música, montaje y caracterización no es políticamente inocente. Un contrapicado, una marcha musical, un montaje acelerado, un primer plano de una víctima o una toma panorámica de tropas pueden contribuir a organizar afectos y adhesiones ideológicas.

El debate académico reconoce estrategias cinematográficas muy distintas. La lista de Schindler (Spielberg, 1993), utiliza recursos de ficción, reconstrucción dramática y un relato centrado en el rescate de un grupo de judíos. La bibliografía especializada identifica estas obras como extremos de un espectro de estrategias para representar el Holocausto. No se trata de establecer una jerarquía simple entre documental "verdadero" y ficción "falsa". El documental también construye relato, organiza testimonios y toma decisiones de montaje. La ficción, a su vez, puede favorecer la identificación emocional, la difusión masiva y la apertura de debates públicos. El punto central es que ambas modalidades deben ser analizadas críticamente en relación con su contexto, su ética, sus mecanismos de representación y sus efectos sobre los espectadores.

Las imágenes de los campos liberados por los ejércitos aliados han sido centrales en la memoria visual del Holocausto. Sin embargo, muchas de esas imágenes fueron registradas al final de la guerra y no documentan directamente el funcionamiento cotidiano de la maquinaria de exterminio. Esta diferencia es importante desde el punto de vista pedagógico: el archivo no es un acceso total al pasado, sino una evidencia parcial, producida bajo circunstancias concretas y posteriormente

reutilizada en documentales, museos, noticiarios y películas de ficción. El uso educativo de imágenes de archivo debe, por tanto, acompañarse de preguntas sobre origen, fecha, autoría, condiciones de registro, destinatarios originales y formas de reutilización. Esta contextualización protege contra dos riesgos: asumir que toda imagen "habla por sí misma" y convertir el sufrimiento histórico en una sucesión de imágenes impactantes sin elaboración crítica. Los estudios sobre cine del Holocausto destacan que el medio audiovisual ha cumplido un papel decisivo en la educación sobre las atrocidades nazis, aunque el documental suele privilegiar el compromiso con el testimonio y la reducción de elementos ficcionalizados, mientras la ficción busca generar empatía y mantener vigente el legado ético de estos acontecimientos para espectadores contemporáneos.

Las imágenes de sufrimiento pueden conmover, informar, anestesiar o producir una forma de consumo distante. La exposición repetida a imágenes violentas no garantiza una comprensión ética; incluso puede generar indiferencia, fascinación o una falsa sensación de haber "conocido" el dolor de otros. En el aula, este problema puede abordarse comparando distintos modos de representar una misma situación. Por ejemplo, una secuencia de combate hiperrealista puede contrastarse con un testimonio de sobreviviente, una fotografía de archivo, una escena de animación o un plano fijo de un espacio vacío. La comparación permite comprender que la ausencia, el fuera de campo, el silencio y la elipsis también son decisiones éticas y narrativas.

La presencia cotidiana de pantallas no garantiza que exista una correcta alfabetización audiovisual. Consumir películas, series, videos breves o contenidos de redes sociales no equivale a comprender cómo se producen los significados mediante imágenes y sonidos. La formación audiovisual universitaria debe ir más allá del dominio técnico de cámaras, software o herramientas de edición; debe formar capacidades de análisis, interpretación, argumentación ética y responsabilidad social. Buckingham (2003), entiende la educación mediática como un proceso que permite analizar críticamente los medios, comprender sus lenguajes, reconocer sus instituciones de producción y desarrollar capacidades de expresión. En este marco, el cine bélico puede utilizarse como

laboratorio para examinar los componentes del lenguaje audiovisual: encuadre, iluminación, color, montaje, sonido, actuación, dirección de arte, guion, punto de vista y circulación de las obras. Del mismo modo, Aumont et al. (2008), recuerdan que el cine construye sentido mediante la articulación de espacio, tiempo, narración y lenguaje. Por ello, una película sobre la Segunda Guerra Mundial puede ser trabajada en el aula no solo por su tema histórico, sino por sus decisiones formales. Un estudiante puede preguntarse, por ejemplo, qué significa que una escena de violencia sea filmada con cámara en mano, plano secuencia, sonido subjetivo o música épica. Cada respuesta exige vincular estética, emoción, ideología y recepción.

Así entonces, el uso pedagógico crítico del cine bélico puede contribuir al desarrollo de varias competencias:

- Competencia. Desarrollo posible mediante cine bélico
- Conciencia histórica. Comprensión de que el pasado es interpretado desde el presente -y requiere contraste de fuentes
- Lectura audiovisual. Análisis de montaje, fotografía, sonido, puesta en escena, actuación y estructura narrativa
- Pensamiento crítico. Identificación de estereotipos, omisiones, posiciones ideológicas y estrategias propagandísticas
- Competencia ética. Reflexión sobre la representación de víctimas, perpetradores, violencia y trauma
- Competencia intercultural. Reconocimiento de memorias nacionales múltiples y experiencias históricas divergentes
- Argumentación académica. Elaboración de análisis fundamentados con bibliografía, escenas y fuentes históricas
- Creatividad responsable. Diseño de proyectos audiovisuales conscientes de los efectos sociales de las imágenes

La eficacia de estas competencias depende de la mediación docente. Proyectar una película sin preparación ni discusión posterior puede reproducir consumos pasivos. En cambio, una secuencia didáctica planificada puede convertir la experiencia de visionado en un ejercicio de investigación, contraste y producción reflexiva.

Discusión

El principal aporte del cine bélico a la educación audiovisual no radica en la recreación espectacular de batallas ni en el conocimiento factual aislado. Su potencial se encuentra en la posibilidad de problematizar la relación entre imágenes, memoria, poder y responsabilidad. Una pedagogía crítica del cine de guerra debe evitar cuatro reduccionismos. En primer lugar, no debe tratar las películas como fuentes históricas transparentes. En segundo término, no debe confundir impacto emocional con aprendizaje profundo. Tercero, no debe presentar a la guerra como un espectáculo inevitable o como una prueba natural de heroísmo masculino. Y finalmente, no debe convertir el Holocausto y otras formas de violencia masiva en un recurso narrativo destinado únicamente a conmover.

El desafío consiste en formar espectadores capaces de reconocer que toda representación produce efectos. Cuando el cine organiza una historia de "buenos" y "malos", cuando invisibiliza a las víctimas civiles, cuando convierte el dolor en una secuencia estéticamente atractiva o cuando simplifica procesos políticos complejos en conflictos individuales, está orientando una lectura del mundo. Esta condición no vuelve al cine moralmente sospechoso por definición; lo convierte en un objeto que exige interpretación responsable. Para los futuros profesionales audiovisuales, la lección es doble. Por una parte, deben aprender a dominar las herramientas expresivas que permiten construir relatos eficaces. Por otra, deben comprender que ese dominio entraña una responsabilidad: quien encuadra, monta, sonoriza y narra también decide qué se vuelve visible, qué se vuelve memorable y qué puede permanecer fuera de campo.

El cine de la Segunda Guerra Mundial ofrece, así, una oportunidad excepcional para vincular historia, estética y ética. Las obras no solo

remiten a un conflicto pasado; interpelan preguntas contemporáneas sobre propaganda, discursos de odio, racismo, nacionalismo excluyente, desplazamiento forzado, violencia estatal y derechos humanos. La distancia histórica no debe conducir a la indiferencia, sino a una lectura crítica de las continuidades y diferencias entre pasado y presente.

Conclusiones

El cine bélico dedicado a la Segunda Guerra Mundial constituye una fuente privilegiada para la educación audiovisual, siempre que sea abordado como una construcción cultural y no como una reproducción transparente de los hechos. Las películas históricas seleccionan acontecimientos, organizan puntos de vista, movilizan emociones, construyen identidades y participan activamente en la configuración de memorias colectivas.

El análisis de estas obras permite comprender que la guerra no ha sido recordada de una sola forma. Las cinematografías nacionales, los géneros, las épocas de producción y las posiciones ideológicas producen relatos diferentes sobre heroísmo, derrota, resistencia, victimización, colaboración y culpa. Esta pluralidad convierte al cine bélico en un terreno fértil para el desarrollo de conciencia histórica, pensamiento crítico e inteligencia intercultural.

La representación del Holocausto y de la violencia extrema exige una atención ética particular. En este ámbito, la educación audiovisual debe problematizar los límites entre testimonio, ficción, archivo, empatía y la espectacularización. El objetivo no es censurar la representación del horror, sino formar criterios para analizar y producir imágenes que respeten la complejidad histórica y la dignidad de las víctimas. Así, para los estudiantes de Dirección y Comunicación Audiovisual, el estudio de este cine permite integrar competencias técnicas, narrativas, históricas y éticas. Aprender a analizar una secuencia de guerra implica observar cómo funcionan el montaje, el encuadre, el sonido y la puesta en escena, pero también preguntarse qué formas de memoria, qué afectos y qué posiciones políticas dichas decisiones contribuyen a construir.

Finalmente, se propone que las instituciones de educación superior incorporen de manera sistemática el análisis comparado de cine bélico, documentales, archivos y testimonios en sus programas de formación audiovisual. Esta integración debe estar acompañada por mediación docente, contextualización historiográfica, discusión ética, contraste de fuentes y elaboración de productos reflexivos. Solo así el cine podrá desplegar plenamente su potencial como herramienta para comprender el pasado y para formar profesionales capaces de intervenir críticamente en la cultura visual contemporánea.

Referencias

Adorno, T. W. (1981). *Prisms.* MIT Press.

Assmann, J. (2011). *Cultural memory and early civilization: Writing, remembrance, and political imagination.* Cambridge University Press.

Aumont, J., Bergala, A., Marie, M., & Vernet, M. (2008). *Estética del cine: Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje.* Paidós.

Basinger, J. (2003). *The World War II combat film: Anatomy of a genre.* Wesleyan University Press.

Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture.* Polity Press.

Doherty, T. (1993). *Projections of war: Hollywood, American culture, and World War II.* Columbia University Press.

Halbwachs, M. (1992). *On collective memory.* University of Chicago Press.

Hirsch, M. (2012). *The generation of postmemory: Writing and visual culture after the Holocaust.* Columbia University Press.

Lanzmann, C. (1985). *Shoah: An oral history of the Holocaust.* Pantheon Books.

Manuel Alejandro Rivera Careaga
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0001-9501-4277
mrivera@ucsc.cl
manuelriverac@gmail.com
Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. Doctor en Investigación en Medios de Comunicación (UC3M, España), Máster en Comunicación y Educación Audiovisual (UNIA, España), Magister en Comunicación Estratégica, Licenciado en Comunicación Social y Comunicador Audiovisual (DuocUC, Chile). Integrante del capítulo chileno en la Red de Competencia Mediática Alfamed, España.

Martín Eduardo Ferrer Contreras
Universidad de Viña del Mar | Viña del Mar | Chile
https://orcid.org/0000-0002-7720-7363
martin.ferrer@uvm.cl
Cursa el Doctorando en Industrias de la Comunicación y Culturales en Universidad Politécnica de Valencia, España. Magíster en Comunicación Estratégica y Digital (Univ. Finis Terrae, Chile), Comunicador Audiovisual (DuocUC, Chile). Actualmente es Jefe de Carrera de Animación Digital en la Universidad de Viña del Mar, Chile.

War films, memory, and education: World War II through an audiovisual lens

Abstract
War cinema has played a decisive role in shaping public perceptions of the Second World War. Through fiction films, documentaries, newsreels, and propaganda productions, audiovisual media not only reconstructs historical events but also contributes to the construction of collective memories, national identities, and cultural imaginaries regarding heroism, victims, perpetrators, and survivors. This theoretical-critical review essay analyzes the potential of war cinema as a resource for university-level audiovisual education, focusing specifically on the Second World War and the Holocaust. It argues that films should be viewed neither as transparent documents nor as substitutes for historiography, but rather as cultural artifacts that interpret the past through choices regarding screenplay, mise-en-scène, editing, cinematography, and sound. Drawing on scholarship in film studies, history, memory, trauma, and audiovisual literacy, the essay examines the cinematic construction of memory, the ethical challenges of depicting violence, and the pedagogical possibilities inherent in the medium. It concludes that a critical approach to these films can strengthen historical awareness, ethical competence, and audiovisual literacy.

Keywords: War cinema; Historical memory; Audiovisual education; Holocaust; Media literacy.

Cinema bélico, memória e educação: a Segunda Guerra Mundial sob o olhar audiovisual

Resumo

O cinema bélico tem sido decisivo na configuração das imagens públicas da Segunda Guerra Mundial. Por meio de ficções, documentários, cinejornais e produções propagandísticas, o audiovisual não apenas reconstrói acontecimentos históricos, mas também participa da construção de memórias coletivas, identidades nacionais e imaginários sobre o heroísmo, as vítimas, os perpetradores e os sobreviventes. Este ensaio de revisão teórico-crítica analisa o potencial do cinema bélico como recurso para a educação audiovisual universitária, com ênfase na Segunda Guerra Mundial e no Holocausto. Propõe-se que os filmes não devem ser considerados documentos transparentes nem substitutos da historiografia, mas artefatos culturais que interpretam o passado mediante decisões de roteiro, encenação, montagem, fotografia e som. A partir de estudos sobre cinema, história, memória, trauma e alfabetização audiovisual, abordam-se a construção cinematográfica da memória, os desafios éticos de representar a violência e suas possibilidades pedagógicas. Conclui-se que seu uso crítico pode fortalecer a consciência histórica, a competência ética e a leitura audiovisual.

Palavras-chave: Cinema bélico; Memória histórica; Educação Audiovisual; Holocausto; alfabetização midiática.

Capítulo 17

Entornos virtuales y fomento de la lectura literaria en contextos hispanohablantes: contrastes entre obras canónicas y literatura digital emergente

Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos, Eddie Misael Samaniego Pimentel, Jhon Paul Trujillo Valer, Rafael Jesús HerreraTorres, Andy Williams Chamoli Falcón

Aceval Cienfuegos, H. J., Samaniego Pimentel, E. M., Trujillo Valer, J. P., Herrera Torres, R. J., & Chamoli Falcón, A. W. (2026). Entornos virtuales y fomento de la lectura literaria en contextos hispanohablantes: contrastes entre obras canónicas y literatura digital emergente. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 343-373). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1026



Entornos virtuales y fomento de la lectura literaria en contextos hispanohablantes: contrastes entre obras canónicas y literatura digital emergente

Resumen

La motivación hacia la lectura de obras literarias en contextos hispanohablantes enfrenta desafíos significativos en la era digital, donde las estrategias implementadas en entornos virtuales han emergido como alternativas para revitalizar el interés lector entre estudiantes de diversos niveles educativos. El objetivo de este artículo fue analizar la evidencia disponible sobre la efectividad diferencial de las estrategias virtuales en la motivación lectora, contrastando los resultados obtenidos con obras del canon literario hispanohablante frente a los alcanzados con literatura digital emergente. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica mediante búsqueda sistemática en las bases de datos Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex, empleando combinaciones de palabras clave con operadores booleanos y aplicando criterios de inclusión y exclusión que delimitaron el corpus a artículos científicos publicados entre 2020 y 2026 en español e inglés. Los resultados evidencian que estrategias como el fenómeno booktuber, las plataformas de lectura social, la gamificación y los clubes virtuales generan efectos positivos en la motivación lectora, aunque predominantemente orientados hacia literatura juvenil y digital emergente, mientras que la evidencia sobre obras del canon hispanohablante resulta escasa y fragmentaria. Se concluye que la literatura científica actual carece de marcos analíticos y estudios comparativos que permitan evaluar la efectividad diferencial según el tipo de obra literaria, constituyendo un vacío crítico que demanda futuras investigaciones experimentales y longitudinales en el ámbito hispanohablante.

Palabras clave: estrategias virtuales; motivación lectora; canon literario hispanohablante; literatura digital emergente; educación literaria.

Introducción

La motivación hacia la lectura de obras literarias representa uno de los desafíos más persistentes de la educación contemporánea en contextos hispanohablantes. Aunque la comprensión, el análisis y la síntesis de textos continúan siendo competencias indispensables para el desempeño académico y profesional, el interés por la lectura convive hoy con múltiples estímulos digitales que disputan de manera constante la atención de los estudiantes. Esta situación ha modificado no solo los hábitos lectores, sino también la manera en que los jóvenes se aproximan a los textos, los comentan y construyen significados a partir de ellos (Cortes et al., 2024). Con todo, el entorno digital no debe entenderse únicamente como un factor de distracción. Las mismas tecnologías que compiten con las formas tradicionales de lectura han creado espacios de interacción capaces de ampliar las posibilidades de mediación literaria.

Las redes sociales, en particular, forman parte de los escenarios habituales de comunicación y socialización juvenil, por lo que su influencia también alcanza las prácticas de lectura y la enseñanza de la literatura. Rodríguez et al. (2024), sostienen que estos espacios digitales han modificado las formas de expresión y participación, generando nuevas posibilidades para trabajar los contenidos literarios fuera de esquemas exclusivamente tradicionales. En esa misma dirección, la incorporación de recursos tecnológicos al ámbito educativo ha favorecido experiencias de aprendizaje más dinámicas, con posibilidades para estimular el interés y fortalecer la comprensión lectora (Medina, 2024). Bajo esta perspectiva, la cuestión ya no consiste solamente en determinar si la tecnología debe incorporarse a la enseñanza literaria, sino en comprender qué estrategias resultan más pertinentes y bajo qué condiciones producen mejores resultados.

Una cuestión menos explorada corresponde a la posible variación de esos efectos según el tipo de obra literaria utilizada. Analizar esta diferencia resulta relevante porque las preferencias lectoras que circulan en los entornos digitales no necesariamente coinciden con las obras tradicionalmente legitimadas por el sistema educativo. Amo et al.

(2022), observaron que los intereses literarios presentes en los espacios digitales de afinidad pueden alejarse del canon escolar, configurando otras formas de valoración y selección de lecturas. Algo semejante ocurre con los nuevos mediadores digitales. García-Roca (2021), al estudiar el fenómeno booktuber, encontró que las recomendaciones se orientan principalmente hacia la literatura juvenil y responden a criterios diferentes de aquellos que suelen estructurar los repertorios institucionales. Esta distancia entre el canon académico y las preferencias que emergen en las comunidades digitales plantea un problema todavía abierto: una misma estrategia virtual podría no generar iguales niveles de motivación cuando se emplea con una obra canónica que cuando se aplica a producciones literarias nacidas o difundidas en entornos digitales.

La producción científica de los últimos años muestra una diversificación considerable de estrategias virtuales destinadas a promover la lectura. Una de las líneas con mayor visibilidad corresponde al uso de redes sociales y a la participación de mediadores digitales. Gallego et al. (2024), mediante una revisión sistemática basada en las directrices PRISMA 2020, identificaron que las prácticas vinculadas con estos entornos pueden fortalecer el sentido de pertenencia a comunidades lectoras, ofrecer apoyo emocional e incrementar el compromiso con actividades de lectura digital. No obstante, también encontraron limitaciones asociadas con la falta de capacitación, la disponibilidad desigual de recursos y las dificultades de acceso o soporte tecnológico.

Dentro de esta línea, García-Roca (2021), examinó a 165 booktubers influyentes de habla hispana y encontró un perfil compuesto mayoritariamente por mujeres jóvenes con hábitos lectores consolidados. Las obras recomendadas se concentraban principalmente en literatura juvenil, rasgo que evidencia la existencia de un canon digital parcialmente independiente del promovido por las instituciones educativas. Morales y Martin (2023), desde otra perspectiva, analizó la influencia de las recomendaciones digitales en estudiantes universitarios y encontró que las elecciones lectoras continúan condicionadas por el canon institucional. Aun así, persisten preferencias personales por géneros

como la novela juvenil o los bestsellers, pese a que estos suelen estar acompañados de determinados prejuicios académicos o sociales.

Las plataformas de lectura social también han modificado la forma en que los usuarios se relacionan con los textos. Amo et al. (2022), describieron la existencia de comunidades digitales organizadas alrededor de intereses compartidos, donde los participantes no solo consumen contenidos, sino que también comentan, reinterpretan y producen nuevas formas de expresión literaria. Estas dinámicas configuran auténticos espacios de afinidad en los que se desarrollan convenciones particulares para otorgar valor a las obras. Los autores observaron, además, un desplazamiento de creadores de contenido desde YouTube hacia TikTok, plataforma en la que algunos alcanzaron un crecimiento más acelerado de audiencia. De manera complementaria, Rodríguez et al. (2024), destacaron el uso de YouTube para fomentar la lectura y el de Instagram y Twitter para promover actividades de escritura y construcción narrativa. Tales experiencias sugieren la posibilidad de abordar los textos literarios desde formatos menos vinculados con una enseñanza exclusivamente historicista.

Otra vertiente de investigación se concentra en la gamificación y en el empleo de plataformas educativas. Cortes et al. (2024), identificaron estrategias que incluyen cómics, realidad aumentada, cuestionarios lúdicos, actividades gamificadas y clubes virtuales de lectura. Según sus hallazgos, estas propuestas pueden favorecer la motivación y, al mismo tiempo, fortalecer la comprensión y la apreciación de los textos literarios. Santana et al. (2024), por su parte, estudiaron el aprendizaje adaptativo aplicado a la enseñanza de la literatura y encontraron mayores niveles de motivación, satisfacción y disposición positiva hacia la lectura entre los estudiantes que utilizaron plataformas de este tipo. Una experiencia distinta fue desarrollada por Bonilla et al. (2021), quienes implementaron un club virtual de lectura y reportaron mejoras en la lectura crítica, así como una participación más activa favorecida por la mediación tecnológica.

Las intervenciones centradas en obras literarias específicas también aportan evidencia relevante. Álvarez et al. (2024), analizaron el empleo de Google Arts & Culture en la enseñanza de la literatura y observaron mejoras en el interés, la motivación y la comprensión de los textos dentro del grupo experimental, en comparación con estudiantes que continuaron bajo procedimientos tradicionales. Medina (2024), mediante una revisión sistemática sobre el uso de tecnologías de la información y la comunicación en comprensión lectora, concluyó que estos recursos pueden contribuir tanto al rendimiento como al compromiso de los estudiantes. En una línea próxima, Mora et al. (2024), examinaron innovaciones asociadas con realidad aumentada, plataformas virtuales y aplicaciones interactivas, encontrando una percepción mayoritariamente favorable entre los docentes respecto de su capacidad para incrementar la motivación.

El análisis bibliométrico también permite advertir ciertas características del campo. Salazar (2024), tras examinar 209 documentos relacionados con habilidades lectoras en entornos virtuales, encontró una marcada concentración de investigaciones orientadas hacia la aplicación de estrategias en el aula, mientras que las aproximaciones sustentadas en teorías educativas aparecían con menor frecuencia. Este desequilibrio resulta significativo porque revela un campo con abundantes experiencias de intervención, pero todavía con necesidad de mayor consolidación conceptual. Vasquez et al. (2024), añadieron otra dimensión al señalar que la motivación del profesorado influye en su capacidad para diseñar estrategias innovadoras de promoción lectora. Los autores también advirtieron una disminución progresiva del interés de los estudiantes por la lectura conforme avanzan en el sistema educativo, cuestión que relacionaron, entre otros factores, con el predominio de textos obligatorios y curriculares poco conectados con sus experiencias.

Pese a la expansión de estudios sobre tecnología y lectura, continúan existiendo vacíos que dificultan comprender con precisión qué estrategias funcionan mejor y para qué tipos de obras. El primero corresponde a la escasez de investigaciones comparativas que contrasten de manera directa el efecto de las estrategias virtuales sobre obras pertenecientes

al canon literario hispanohablante y sobre formas de literatura digital emergente. Rodríguez et al. (2024) ya señalaron la limitada producción científica que relaciona de manera específica literatura y redes sociales. Del mismo modo, aunque Cortes et al. (2024), describieron una amplia variedad de recursos tecnológicos, sus resultados no establecen diferencias sistemáticas en función del tipo de texto trabajado. Gallego et al. (2024), por su parte, plantearon que la discusión no debería reducirse a una oposición entre pantallas y lectura, sino orientarse hacia la comprensión de cómo las prácticas digitales pueden convertirse en aliadas de los hábitos lectores.

Un segundo vacío se relaciona con la transferencia de la motivación generada en entornos virtuales hacia prácticas de lectura autónoma y sostenida. Amo et al. (2022) advirtieron que todavía no se conoce con suficiente claridad si la motivación observada en las comunidades digitales puede mantenerse cuando esas prácticas se trasladan al ámbito educativo formal. Bonilla et al. (2021), evidenciaron que la tecnología puede estimular la participación durante una intervención concreta, aunque sus resultados no permiten establecer qué ocurre una vez concluida la experiencia. Este punto adquiere especial relevancia si se considera que la pérdida de motivación lectora parece acentuarse conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa (Vasquez et al., 2024).

El tercer vacío se encuentra en la tensión todavía no resuelta entre el canon institucional y las preferencias lectoras que emergen en los espacios digitales. García-Roca (2021), mostró que los booktubers concentran buena parte de sus recomendaciones en literatura juvenil, mientras que Morales y Martin (2023), identificó que los estudiantes universitarios pueden mantener preferencias por géneros alejados del canon académico pese a la existencia de prejuicios asociados con esas elecciones. Amo et al. (2022), confirmaron que los espacios digitales producen sus propios repertorios, jerarquías y criterios de valoración. A medida que estas comunidades amplían su producción, la noción misma de canon se vuelve más permeable y difícil de delimitar. La cuestión pendiente consiste, entonces, en determinar si esa distancia entre repertorios condiciona también la respuesta motivacional de los lectores frente a una estrategia virtual determinada.

A partir de estos vacíos, el presente artículo tiene como objetivo analizar la evidencia disponible sobre la efectividad diferencial de las estrategias virtuales en la motivación lectora, contrastando los resultados obtenidos con obras del canon literario hispanohablante frente a aquellos alcanzados con literatura digital emergente.

Metodología

La presente revisión bibliográfica se desarrolló mediante un proceso sistemático de búsqueda, selección y análisis de literatura científica en Scopus, Web of Science, SciELO y Latindex. Estas fuentes fueron seleccionadas por su cobertura de publicaciones vinculadas con educación, humanidades y estudios literarios, así como por su utilidad para recuperar investigaciones de alcance internacional y del contexto hispanohablante.

La estrategia de búsqueda se estructuró a partir de tres núcleos temáticos: estrategias virtuales, motivación lectora y obras literarias. En Scopus se utilizó la siguiente ecuación:

TITLE-ABS-KEY(("virtual strategies" OR "virtual platforms" OR "virtual environments" OR "digital tools" OR "social media") AND ("reading motivation" OR "reading habits" OR "reading promotion" OR "literary competence") AND ("literary works" OR "literary canon" OR "digital literature" OR "literary education"))

En Web of Science, la búsqueda se realizó mediante: TS=(("virtual strategies" OR "virtual platforms" OR "virtual environments" OR "digital tools" OR "social media") AND ("reading motivation" OR "reading habits" OR "reading promotion" OR "literary competence") AND ("literary works" OR "literary canon" OR "digital literature" OR "literary education"))

En SciELO se emplearon combinaciones de términos mediante operadores booleanos, adaptadas a las características de recuperación de la plataforma. En Latindex, debido a que su sistema de consulta no opera con el mismo nivel de búsqueda avanzada que Scopus o Web of Science, se utilizaron palabras clave y combinaciones temáticas simples. Entre los principales términos empleados se encontraron: "estra-

tegias virtuales", "motivación lectora", "fomento de la lectura", "literatura digital", "canon literario" y "educación literaria". Esta adecuación permitió respetar las particularidades de búsqueda de cada fuente sin aplicar de manera uniforme una sintaxis que no corresponde a todas las plataformas.

La recuperación documental se delimitó al periodo 2020-2026, considerando publicaciones en español e inglés y priorizando artículos científicos publicados en revistas indexadas con disponibilidad de texto completo. A partir de estos criterios se identificaron estudios relacionados con el uso de estrategias virtuales para fomentar la motivación lectora y, de manera particular, aquellos que permitían establecer diferencias entre experiencias vinculadas con obras del canon literario hispanohablante y literatura digital emergente.

Para la selección definitiva se incluyeron artículos originales, revisiones y estudios de caso que presentaran relación directa con el objetivo de la investigación y suficiente claridad metodológica. Por el contrario, se excluyeron registros duplicados, fuentes no académicas, publicaciones sin autoría identificable, estudios centrados exclusivamente en comprensión lectora sin componente motivacional y trabajos que no permitieran diferenciar entre los tipos de obras literarias considerados.

La aplicación de estos procedimientos permitió conformar un corpus bibliográfico pertinente y actualizado, adecuado para identificar tendencias, contrastes y vacíos en la evidencia disponible sobre la efectividad de las estrategias virtuales en la motivación hacia la lectura.

Resultados

Estrategias virtuales basadas en redes sociales y su efectividad en la motivación lectora de obras literarias

¿Qué evidencia existe sobre la efectividad de las estrategias virtuales basadas en redes sociales para fomentar la motivación hacia la lectura de obras literarias en contextos hispanohablantes?

El fenómeno booktuber como mediador de lectura literaria

La literatura reciente muestra que los booktubers han adquirido un papel relevante como mediadores de lectura dentro del contexto hispanohablante. Gallego et al. (2024), a partir de una revisión sistemática desarrollada bajo las directrices PRISMA 2020, identificaron beneficios relacionados con el apoyo emocional, el sentido de pertenencia a comunidades digitales y una mayor implicación en actividades de lectura. Sin embargo, también señalaron limitaciones vinculadas con la falta de capacitación para utilizar estas prácticas con fines educativos, así como dificultades de acceso y soporte tecnológico.

Desde una perspectiva complementaria, García-Roca (2021), analizó a 165 booktubers influyentes de habla hispana y encontró un perfil caracterizado principalmente por mujeres jóvenes con hábitos lectores consolidados y una presencia prolongada en entornos digitales. Su influencia no parece derivar únicamente de la visibilidad alcanzada en redes, sino también de una trayectoria lectora que les permite actuar como referentes dentro de sus comunidades. En conjunto, estos hallazgos sugieren que el fenómeno booktuber puede favorecer la motivación hacia la lectura, aunque su aprovechamiento educativo depende de las condiciones tecnológicas y de la forma en que se incorpore a las prácticas pedagógicas.

El tipo de literatura promovido en estos espacios merece, no obstante, una atención particular. Sansores y García (2022), mediante una aproximación etnográfica participativa, observaron que las interacciones desarrolladas en plataformas digitales permiten transformar y reela-

borar las creaciones literarias, convirtiéndolas en manifestaciones propias de una cultura participativa. Guillén (2022), por su parte, examinó la función prescriptora de la blogosfera literaria y advirtió un desplazamiento progresivo de estos espacios hacia otras plataformas y redes sociales, donde conviven formas de crítica amateur y profesional. De ahí que la evidencia disponible parezca mostrar una mayor capacidad de estas comunidades para estimular el interés por literatura juvenil y producciones próximas al ecosistema digital, mientras que su efecto sobre obras pertenecientes al canon literario hispanohablante continúa menos documentado.

Plataformas de lectura social y comunidades virtuales de afinidad

Las plataformas de lectura social, entre ellas Wattpad, han generado espacios de afinidad donde la lectura deja de ser una actividad exclusivamente individual y adquiere una dimensión participativa. Amo et al. (2022), identificaron prácticas socioculturales mediante las cuales los usuarios se agrupan alrededor de intereses compartidos, comentan textos, producen contenidos y construyen criterios propios para valorar aquello que leen o escriben. Estas dinámicas evidencian que la motivación lectora puede fortalecerse cuando el usuario participa activamente en una comunidad y no se limita a recibir contenidos de forma pasiva.

El crecimiento de TikTok ha intensificado esta transformación. Amo et al. (2022), observaron que numerosos creadores de contenido migraron desde YouTube hacia esta plataforma, donde alcanzaron incrementos importantes de seguidores en periodos relativamente breves. Rodríguez et al. (2024), encontraron una tendencia similar: YouTube destaca en experiencias orientadas al fomento de la lectura, mientras que Instagram y Twitter han sido utilizados con mayor frecuencia para actividades relacionadas con escritura y narrativa. A pesar de la expansión de estas prácticas, los autores también señalaron que la producción científica sobre literatura y redes sociales sigue siendo limitada frente al uso cotidiano que los jóvenes hacen de estas plataformas.

La evidencia revisada permite advertir, además, que la motivación generada en estas comunidades se orienta con mayor intensidad hacia formas de literatura emergente. Sansores y García (2022), señalaron que las plataformas virtuales favorecen procesos de creación y recreación literaria propios de una cultura participativa. De manera semejante, los estudios sobre producción poética en Wattpad han mostrado que el intercambio entre usuarios puede contribuir al desarrollo de la competencia literaria, aunque los temas y formatos predominantes suelen distanciarse del canon tradicional. Esta tendencia coincide con lo observado por Guillén (2022), respecto de la transformación de los espacios de recomendación literaria. En consecuencia, las plataformas de lectura social muestran un potencial motivador evidente, pero todavía falta evidencia suficiente para determinar si ese efecto se mantiene con igual intensidad cuando se trabaja con obras canónicas.

Estrategias de gamificación y plataformas educativas en la motivación hacia la lectura literaria

¿Qué efectividad presentan las estrategias de gamificación y las plataformas educativas virtuales para motivar la lectura de obras literarias en distintos niveles educativos del contexto hispanohablante?

Gamificación y recursos interactivos como dinamizadores de la motivación lectora

La gamificación constituye una de las estrategias virtuales con mayor presencia en los estudios recientes sobre motivación lectora. Cortes et al. (2024), identificaron una diversidad considerable de recursos, entre ellos cómics, realidad aumentada, cuestionarios lúdicos, experiencias gamificadas y clubes virtuales de lectura. Los hallazgos indican que estas propuestas no solo pueden incrementar el interés de los estudiantes, sino también favorecer la comprensión y una apreciación más activa de los textos literarios.

Poma-González et al. (2024), analizaron específicamente el empleo de Kahoot como recurso didáctico y destacaron aspectos como su facili-

dad de uso, la dinámica participativa y la retroalimentación inmediata. Estos elementos contribuyeron a estimular la comprensión lectora, el hábito de lectura y la motivación estudiantil. Mora et al. (2024), ampliaron esta perspectiva al estudiar recursos como realidad aumentada, plataformas de aprendizaje en línea y aplicaciones interactivas. Según sus resultados, buena parte de los docentes percibía una mejora en la motivación cuando las actividades incorporaban componentes tecnológicos e interactivos.

Con todo, aparece una limitación reiterada: muchas investigaciones evalúan la respuesta inmediata del estudiante, pero no distinguen con claridad el tipo de obra literaria utilizada ni examinan si la motivación se mantiene una vez finalizada la intervención. Castro (2022), por ejemplo, propuso la transmedialidad literaria como una vía para aproximar los textos a formatos como el cómic, favoreciendo nuevas formas de apreciación. Sin embargo, la experiencia se centró en una obra de Edgar Allan Poe y no estableció comparaciones con textos pertenecientes al canon hispanohablante.

Santana et al. (2024), encontraron que los estudiantes que empleaban plataformas de aprendizaje adaptativo presentaban mayores niveles de motivación y satisfacción, junto con una disposición más favorable hacia la lectura y el análisis literario. Medina (2024), mediante una revisión sistemática, llegó a conclusiones próximas al señalar que la integración de tecnologías puede favorecer el rendimiento, incrementar el compromiso y renovar las formas tradicionales de enseñanza de la lectura. Aun así, la evidencia continúa siendo más sólida para demostrar un aumento inicial del interés que para explicar la permanencia de ese efecto en el tiempo.

Plataformas educativas específicas y su impacto diferencial según el tipo de obra literaria

Los estudios centrados específicamente en obras pertenecientes al canon literario son menos numerosos. Álvarez et al. (2024), examinaron el empleo de Google Arts & Culture en la enseñanza de la literatura y encontraron mejoras en interés, motivación y comprensión dentro del grupo experimental, en comparación con estudiantes que siguieron procedimientos tradicionales. Este resultado resulta especialmente relevante porque aporta evidencia obtenida mediante un diseño cuasiexperimental y no únicamente a partir de percepciones.

Romero (2020), propuso el modelo de lectura SMART para su aplicación en bibliotecas digitales interactivas como Mnemosine y Ciberia. La propuesta se articula en torno a cinco principios: simplicidad, motivación, accesibilidad, reciclaje y transferencia. Su finalidad consiste en facilitar una aproximación más dinámica a textos digitalizados pertenecientes al legado cultural, lo que representa una de las iniciativas orientadas de forma explícita hacia obras canónicas.

Gallego et al. (2024), también aportaron evidencia en esta dirección al documentar una experiencia booktuber desarrollada en torno a Marianela, de Benito Pérez Galdós. La actividad fue percibida como más atractiva que el examen escrito tradicional empleado para evaluar lecturas obligatorias. Este resultado sugiere que una obra canónica no necesariamente genera rechazo por su naturaleza; parte de la respuesta motivacional podría depender de la mediación y del formato mediante el cual se presenta.

Mora et al. (2024), observaron, asimismo, que las narrativas digitales pueden favorecer la comprensión lectora, particularmente entre estudiantes que presentan mayores dificultades, debido a las posibilidades de personalización y multimodalidad. En conjunto, estos trabajos sugieren que las plataformas virtuales pueden contribuir a renovar la aproximación al canon literario. Sin embargo, el número reducido de investigaciones comparativas todavía impide afirmar si sus efectos motivacionales son equivalentes a los observados con literatura digital emergente.

Factores contextuales y mediadores que condicionan la efectividad diferencial de las estrategias virtuales

¿Qué factores contextuales y mediadores condicionan la efectividad diferencial de las estrategias virtuales en la motivación lectora y cómo inciden en la lectura de obras del canon literario hispanohablante frente a la literatura digital emergente?

El rol del docente como mediador y las condiciones institucionales

La incorporación de recursos virtuales no produce resultados de manera automática. La literatura revisada muestra que el papel del docente continúa siendo decisivo en la manera en que estas estrategias son seleccionadas, contextualizadas y articuladas con los propósitos de la educación literaria. Vasquez et al. (2024), encontraron que la motivación del profesorado influye en su disposición para desarrollar propuestas innovadoras de fomento lector. Al mismo tiempo, identificaron una disminución progresiva del interés estudiantil conforme aumenta el nivel educativo, situación que pone en cuestión el uso reiterado de lecturas obligatorias poco vinculadas con los intereses y experiencias de los estudiantes.

Restrepo et al. (2023), destacaron la importancia de la mediación lectora en los contextos escolares, pero advirtieron que reducir las estrategias al cumplimiento curricular puede debilitar sus dimensiones afectivas y motivacionales. En esta misma línea, Hernández-Machuca (2023), identificó carencias relacionadas con la formación de docentes y futuros docentes en su vínculo con la literatura infantil y juvenil. Este aspecto resulta particularmente relevante, porque la disponibilidad de una plataforma digital pierde buena parte de su valor si el profesorado no cuenta con los criterios necesarios para integrarla de manera pedagógicamente pertinente.

Bonilla et al. (2021), implementaron un club virtual de lectura con 40 estudiantes de educación primaria en Colombia y encontraron avances

en lectura crítica, acompañados de una respuesta motivacional favorable hacia las actividades mediadas por tecnología. Peña-García (2023), por su parte, sostuvo que el desarrollo de competencias lectoras y la formación del hábito requieren lectura frecuente, intercambio de interpretaciones y acompañamiento docente. Así, la evidencia converge en un mismo punto: el efecto de una estrategia virtual depende tanto de sus características tecnológicas como de la mediación que articula el recurso con el texto, el estudiante y los objetivos de aprendizaje.

Vulnerabilidad socioeducativa y transferencia motivacional

Las condiciones socioeducativas representan otra dimensión que no debería quedar al margen del análisis. Munita y Zuluaga (2022), estudiaron la motivación lectora de 23 estudiantes de secundaria pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad en Colombia. Encontraron una evolución favorable en la valoración otorgada a la lectura, aunque los cambios fueron menores en la percepción que los propios estudiantes tenían de sí mismos como lectores. El resultado pone de manifiesto una diferencia importante: valorar positivamente la lectura no implica necesariamente desarrollar confianza en las propias capacidades lectoras.

Vega (2022), añadió otro elemento al observar que los adolescentes gallegos presentaban una frecuencia lectora reducida y asociaban parte del tiempo dedicado a leer con una exigencia externa más que con una elección personal. Este hallazgo permite advertir que la motivación puede verse condicionada por la percepción de obligatoriedad, incluso cuando las actividades incorporan recursos innovadores.

Una cuestión todavía más compleja se relaciona con la transferencia de la motivación generada dentro de los entornos virtuales hacia prácticas autónomas y sostenidas de lectura. Amo et al. (2022), señalaron que sigue sin resolverse si la motivación intrínseca y extrínseca observada en comunidades digitales logra mantenerse cuando esas experiencias se trasladan al ámbito educativo formal. En otras palabras, participar activamente en una comunidad virtual no garantiza por sí mismo la consolidación de un hábito lector estable fuera de ella.

Salazar (2024), tras analizar 209 documentos, encontró que la producción científica sobre habilidades lectoras en entornos virtuales se concentra principalmente en la aplicación práctica de estrategias dentro del aula, mientras que son menos frecuentes los estudios sustentados en marcos teóricos capaces de explicar la transferencia y sostenibilidad de sus efectos. Rivera (2024), identificó una tendencia semejante en la investigación sobre didáctica de la literatura: aunque la producción científica ha aumentado, predominan los trabajos centrados en experiencias de enseñanza y continúa siendo limitada la explicación de los mecanismos que permiten mantener los resultados motivacionales a largo plazo.

En conjunto, los hallazgos muestran que la efectividad de las estrategias virtuales no depende únicamente del recurso empleado. Intervienen el tipo de obra, la mediación docente, las condiciones socioeducativas, la percepción de obligatoriedad y la capacidad de transformar una experiencia motivadora puntual en una práctica lectora autónoma. Precisamente esta interacción entre factores permite comprender por qué una misma estrategia puede producir respuestas distintas frente a obras canónicas y frente a formas de literatura digital emergente

Discusión

Los resultados de la presente revisión bibliográfica muestran que las estrategias virtuales poseen un potencial favorable para estimular la motivación hacia la lectura, aunque su efectividad varía según la naturaleza de la intervención, la mediación pedagógica y las características del contexto. La evidencia permite reconocer tres tendencias principales: las redes sociales y plataformas de lectura social presentan una marcada orientación hacia literatura juvenil y producciones digitales emergentes; la gamificación y las plataformas educativas favorecen principalmente respuestas motivacionales inmediatas; y la intervención docente, junto con determinadas condiciones socioeducativas, puede modificar los resultados obtenidos. Pese al crecimiento de este campo, sigue siendo limitada la evidencia que compare de manera directa el comportamiento de una misma estrategia frente a obras del canon literario hispanohablante y literatura digital emergente.

Respecto de la primera pregunta de investigación, los hallazgos confirman el papel que han adquirido los booktubers y las comunidades de lectura social como mediadores dentro de las nuevas prácticas lectoras. Gallego et al. (2024) y García-Roca (2021), coinciden en señalar su capacidad para favorecer la participación y el interés de los usuarios, aunque las recomendaciones generadas en estos espacios suelen concentrarse en literatura juvenil y comercial. Esta orientación configura un repertorio lector que no necesariamente coincide con el canon promovido desde las instituciones educativas.

La distancia entre ambos repertorios resulta especialmente relevante. Morales y Martin (2023) y Amo et al. (2022), observaron que las preferencias surgidas en comunidades digitales siguen criterios de selección diferentes de aquellos asociados al canon escolar. Sin embargo, ello no supone que las obras clásicas sean incompatibles con estas formas de mediación. La experiencia documentada por De-Cecilia-Rodríguez et al. (2023), muestra que una obra canónica puede adquirir mayor atractivo cuando se integra dentro de una práctica booktuber. El problema radica en que este tipo de experiencias continúa siendo excepcional y todavía se conoce poco sobre la permanencia de sus efectos.

De ahí que la contraposición entre canon y literatura digital emergente deba abordarse con cierta cautela. Rodríguez et al. (2024), plantean la conveniencia de trasladar los textos canónicos hacia escenarios digitales capaces de renovar su tratamiento didáctico. Gallego et al. (2024), en un sentido próximo, advierten que la discusión no debería reducirse a una oposición entre pantallas y lectura. Más bien, las prácticas digitales podrían funcionar como espacios de mediación para aproximar al estudiante a textos que, bajo formatos tradicionales, suelen percibirse como distantes. Así, la diferencia en los resultados no dependería únicamente de qué se lee, sino también de cómo se construye la experiencia alrededor de la obra.

En relación con la segunda pregunta, la gamificación y las plataformas educativas muestran resultados alentadores, aunque todavía fragmentarios. Cortes et al. (2024) y Santana et al. (2024), encontraron mejoras en motivación y satisfacción mediante actividades gamificadas y sistemas de aprendizaje adaptativo. Sin embargo, sus resultados no per-

miten precisar si tales efectos cambian cuando la estrategia se utiliza con una obra canónica o con formas literarias vinculadas al ecosistema digital. Esta ausencia de diferenciación limita la posibilidad de establecer conclusiones comparativas.

Álvarez et al. (2024), aportaron una aproximación distinta al evaluar Google Arts & Culture mediante un diseño cuasiexperimental, encontrando mejoras en motivación y comprensión frente a procedimientos tradicionales. Mora et al. (2024), también señalaron beneficios derivados de recursos multimodales, particularmente entre estudiantes con dificultades previas. Tales hallazgos sugieren que el componente interactivo puede facilitar la aproximación a los textos, pero todavía no permiten determinar si la naturaleza literaria de la obra modifica sustancialmente el efecto de la estrategia.

Una cuestión que merece especial atención es el origen de la motivación observada. Ascencio et al. (2023), encontraron que los textos digitales pueden incrementar el interés lector y facilitar modalidades de aprendizaje cooperativo, aunque los resultados no siempre superan a los obtenidos mediante soportes físicos. Medina (2024), también identificó mejoras motivacionales asociadas con herramientas tecnológicas. Frente a ello, el modelo SMART propuesto por Romero (2020), representa un intento por integrar recursos digitales con textos pertenecientes al legado cultural. Estas evidencias abren una interrogante todavía no resuelta: si la respuesta favorable del estudiante proviene del interés genuino por la obra literaria o, al menos inicialmente, del atractivo generado por la tecnología y la dinámica interactiva.

La tercera pregunta de investigación permitió observar que la efectividad de las estrategias virtuales se encuentra estrechamente vinculada con la mediación docente. Vasquez et al. (2024), mostraron que la motivación del profesorado influye en su disposición para desarrollar experiencias innovadoras y, al mismo tiempo, identificaron una disminución del interés lector conforme los estudiantes avanzan en su trayectoria educativa. Hernández-Machuca (2023), añadió que todavía existen vacíos en la preparación de docentes y futuros docentes respecto de su relación con la literatura infantil y juvenil. Bajo esa premisa,

disponer de tecnología no garantiza por sí mismo una intervención eficaz; el resultado también depende de la capacidad del profesor para seleccionar, contextualizar y articular el recurso con los objetivos de educación literaria.

Las condiciones socioeducativas introducen otra variable relevante. Munita y Zuluaga (2022), al trabajar con estudiantes de contextos vulnerables, observaron mejoras más claras en la valoración de la lectura que en la percepción que los participantes tenían de sí mismos como lectores. Este resultado muestra que incrementar el reconocimiento del valor de la lectura no equivale necesariamente a consolidar una identidad lectora. En consecuencia, la motivación debería entenderse como un proceso más complejo que la respuesta favorable producida durante una intervención puntual.

Precisamente, la permanencia de ese efecto constituye uno de los problemas menos resueltos. Amo et al. (2022), señalaron que aún no se conoce con claridad si la motivación desarrollada dentro de comunidades virtuales puede trasladarse hacia prácticas autónomas de lectura. Bernal y Martínez (2021), reforzaron esta idea al advertir que la incorporación de recursos tecnológicos no produce, por sí sola, mejoras en las competencias lectoras. El desafío consiste, entonces, en determinar si la experiencia digital modifica realmente la relación del estudiante con la literatura una vez que desaparece el estímulo tecnológico que acompañó la intervención.

Este problema adquiere especial relevancia en las obras canónicas, que con frecuencia demandan periodos de lectura más prolongados, atención sostenida y procesos interpretativos de mayor complejidad. La literatura digital emergente, en cambio, suele desarrollarse dentro de entornos de participación, actualización y fragmentación más próximos a los patrones habituales de consumo digital. Esta diferencia podría influir en la forma en que los estudiantes responden a cada modalidad, aunque la evidencia actual todavía no permite establecer una relación concluyente.

En términos generales, la revisión revela un campo caracterizado por una producción creciente, pero todavía dominado por investigaciones

centradas en experiencias prácticas. Salazar (2024), encontró que buena parte de los estudios sobre habilidades lectoras en entornos virtuales se orienta hacia la aplicación de estrategias en el aula, con menor presencia de fundamentos teóricos capaces de explicar los mecanismos involucrados. Rivera (2024), identificó una situación semejante en la didáctica de la literatura, donde el incremento de publicaciones no ha estado acompañado en igual medida por modelos explicativos que permitan interpretar la sostenibilidad de los resultados.

La presente revisión también presenta algunas limitaciones. La búsqueda se restringió a publicaciones en español e inglés recuperadas de bases de datos previamente seleccionadas, por lo que pudieron quedar fuera investigaciones difundidas en otros idiomas o sistemas de información. A ello se añade la diversidad metodológica de los estudios incluidos, que comprende revisiones, experiencias didácticas, estudios descriptivos y diseños de intervención. Esta heterogeneidad dificulta establecer comparaciones directas. Asimismo, el reducido número de investigaciones que confrontan explícitamente ambos tipos de literatura impide formular conclusiones definitivas sobre su efectividad diferencial.

Las implicaciones derivadas de estos hallazgos alcanzan distintos niveles. En el plano teórico, resulta necesario desarrollar modelos que incorporen el tipo de obra literaria, las características de la estrategia digital y la mediación docente dentro de una misma estructura explicativa. Desde el ámbito metodológico, se requieren diseños experimentales o cuasiexperimentales capaces de aplicar una misma intervención a obras canónicas y emergentes, utilizando indicadores comparables. En términos pedagógicos, la evidencia sugiere que las experiencias con mayor potencial son aquellas que aprovechan la interacción y participación propias de la cultura digital sin desvincularlas de objetivos explícitos de formación literaria.

Las investigaciones futuras deberían orientarse, por tanto, hacia estudios comparativos y longitudinales. Será necesario determinar si la motivación obtenida mediante recursos virtuales permanece una vez concluida la intervención, analizar de qué manera interviene la prepa-

ración docente y establecer si las plataformas de lectura social pueden utilizarse para aproximar al estudiante al canon literario sin perder la espontaneidad que caracteriza a las comunidades digitales. Del mismo modo, convendría desarrollar instrumentos que permitan distinguir entre la motivación generada por el componente tecnológico y aquella que responde a un interés propiamente literario.

En síntesis, las estrategias virtuales ofrecen posibilidades relevantes para renovar la experiencia lectora, pero la evidencia disponible todavía no permite afirmar que su efectividad sea equivalente frente a cualquier tipo de obra. Más que establecer una oposición entre literatura canónica y literatura digital emergente, los resultados sugieren la necesidad de comprender cómo interactúan el texto, la mediación tecnológica, el docente y las características del lector. Es en esa relación donde se encuentra uno de los principales desafíos para la investigación futura y, al mismo tiempo, una oportunidad para replantear la educación literaria dentro de los entornos digitales contemporáneos.

Conclusiones

La presente revisión bibliográfica permitió establecer que las estrategias virtuales constituyen recursos con potencial para favorecer la motivación y el compromiso hacia la lectura en contextos hispanohablantes. Entre las alternativas con mayor presencia se encuentran las redes sociales vinculadas con la mediación literaria, las plataformas de lectura social, la gamificación, las narrativas digitales y los clubes virtuales de lectura. Sin embargo, los resultados muestran que su aplicación se concentra principalmente en literatura juvenil y digital emergente, mientras que las experiencias orientadas hacia obras del canon literario hispanohablante continúan siendo menos numerosas.

En respuesta al objetivo del estudio, la evidencia disponible no permite afirmar que las estrategias virtuales sean más efectivas para un tipo de obra que para otro. Aunque se han identificado resultados favorables tanto en literatura emergente como en algunas experiencias desarrolladas con textos canónicos, todavía son insuficientes los estudios que comparan ambas modalidades bajo condiciones metodológicas equivalentes. Por ello, el principal vacío del campo no reside en demostrar

que los recursos digitales pueden motivar la lectura, sino en determinar si sus efectos varían según la naturaleza de la obra literaria y en qué condiciones se producen esas diferencias.

Otro aspecto relevante es la distancia existente entre las preferencias lectoras que circulan en los espacios digitales y el canon promovido tradicionalmente por las instituciones educativas. Esta diferencia no implica que las obras canónicas sean incompatibles con los entornos virtuales. Por el contrario, las experiencias revisadas sugieren que una mediación digital adecuada puede renovar la aproximación a estos textos y hacerlos más próximos a los intereses de los estudiantes. En este proceso, la tecnología actúa como un medio y no como un fin: su eficacia depende de la forma en que se articula con los objetivos de educación literaria, el diseño de las actividades y la intervención del docente.

La revisión también permitió advertir que buena parte de las investigaciones se concentra en efectos motivacionales inmediatos. Se conoce menos acerca de la permanencia de estos resultados y de su capacidad para convertirse en hábitos de lectura autónomos. Asimismo, permanece abierta la cuestión de si el interés generado responde realmente al contenido literario o, en determinados casos, al atractivo de la herramienta tecnológica. Esta distinción resulta necesaria para comprender con mayor precisión la naturaleza de la motivación producida por las estrategias virtuales.

Desde el punto de vista metodológico, el campo presenta todavía algunas limitaciones. Predominan estudios descriptivos y experiencias educativas desarrolladas en contextos específicos, mientras que son menos frecuentes los diseños comparativos, experimentales y longitudinales. A ello se suma la diversidad de métodos e instrumentos empleados, circunstancia que dificulta contrastar directamente los resultados. La propia revisión estuvo delimitada a publicaciones en español e inglés recuperadas de las bases de datos seleccionadas, por lo que pudieron quedar fuera investigaciones relevantes difundidas en otros espacios académicos.

En el plano práctico, los hallazgos ponen de relieve el papel de la mediación docente. La incorporación de plataformas, redes sociales o dinámicas gamificadas no garantiza por sí misma una mejora de la motivación lectora. Se requiere que el profesorado pueda seleccionar los recursos de acuerdo con las características de la obra, contextualizar las actividades y vincularlas con propósitos explícitos de formación literaria. La preparación docente adquiere, por tanto, especial importancia para evitar que la innovación se reduzca al uso instrumental de la tecnología.

Las futuras investigaciones deberían avanzar hacia diseños que permitan aplicar una misma estrategia virtual tanto a obras del canon hispanohablante como a literatura digital emergente y comparar sus resultados mediante indicadores equivalentes. También resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que permitan conocer si la motivación permanece después de concluida la intervención, así como instrumentos capaces de diferenciar el interés generado por la tecnología de aquel que procede de una relación más autónoma y sostenida con la literatura. Del mismo modo, convendría ampliar la investigación hacia distintos contextos educativos y socioculturales.

En definitiva, las estrategias virtuales ofrecen oportunidades para renovar las formas de aproximación a la literatura, pero su valor pedagógico no depende exclusivamente de la novedad tecnológica. El desafío consiste en integrarlas de manera coherente con las características de los lectores, los propósitos formativos y la naturaleza de las obras. Desde esta perspectiva, el entorno digital puede convertirse en un espacio de encuentro entre las nuevas prácticas lectoras y el patrimonio literario hispanohablante, siempre que su incorporación responda a criterios pedagógicos y no únicamente al atractivo de la herramienta.

Referencias

Álvarez, D. A. T., Andrade, G. A. S., Balón, N. G. T., Cali, S. I. T., & Reinoso, H. E. L. (2024). Impacto de Google Arts & Culture como recurso innovador en el aprendizaje de la literatura en estudiantes de Básica Superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(3). https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2063

Amo Sánchez-Amo, J. M. de, Pérez-García, C., & Domínguez Oller, J. C. (2022). Prácticas letradas vernáculas digitales: Análisis de la cultura participativa en espacios de afinidad. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado en Comunicación Lingüística y Literaria*, (27). https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1101

Asencio, J. P., Gonzales, V. A., Ibañez, A. K., & Asencio, J. A. (2023). Uso de textos digitales para la comprensión lectora en la educación secundaria. *Revista de Climatología, 23*, 643–650. https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.643-650

Bernal, S. P. Q., & Martínez, J. G. (2021). Lectura digital en la modalidad blended-learning: Una perspectiva educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal, 24*(1), 51–66. https://doi.org/10.14483/22487085.17681

Bonilla, Á. M., Triana, A. C., & Silva, A. M. (2021). Club virtual: Estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(1), 117–133. https://doi.org/10.35362/rie8514016

Castro Rojas, J. (2022). Hacia una transmedialidad literaria como recurso didáctico para la motivación lectora. *Pensamiento Actual, 22*(38). https://doi.org/10.15517/pa.v22i38.51407

Cortes Suasnavas, J. N., Fiallos Lara, M. E., Bautista Arpi, D. Y., & Molina Obregón, L. A. (2024). Estrategias innovadoras para fomentar el hábito lector en los estudiantes. *Esprint Investigación, 3*(1), 5–16. https://doi.org/10.61347/ei.v3i1.61

de-Cecilia-Rodríguez, C., Gallego, M. R. R., Ordóñez-Sierra, R., & Domene-Martos, S. (2023). Hábitos lectores en educación secundaria: Propuesta booktuber. *Aula de Encuentro, 25*(1), 131–156. https://doi.org/10.17561/ae.v25n1.7312

Fernández, S. P., Fernández, M., & Sánchez, J. M. (2021). Nuevos prescriptores literarios. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 20*(2), 56–67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2454

Gallego, M. R. R., de-Cecilia-Rodríguez, C., Domene-Martos, S., & Ordóñez-Sierra, R. (2024). Booktuber como práctica literaria en educación secundaria. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 23*(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.405

García-Roca, A. (2021). Nuevos mediadores de la LIJ: Análisis de los booktubers más importantes de habla hispana. *Cuadernos.info*, (48), 94–114. https://doi.org/10.7764/cdi.48.27815

Guillén, A. E. (2022). Blogs y lectura. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 21*(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2739

Hernández-Machuca, D. C. (2023). Formación y concepciones docentes de la literatura infantil y juvenil en Iberoamérica. *Enunciación, 28*(2), 304–317. https://doi.org/10.14483/22486798.20861

Medina, A. D. (2024). Innovación de la práctica educativa para desarrollar la comprensión lectora aplicando recursos tecnológicos: Una revisión sistemática (2020–2023). *Línea Imaginaria, 1*(18). https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i18.2569

Mora Villamar, F. M., Bernal Párraga, A. P., Molina Ayala, E. T., Salazar Veliz, E. T., Padilla Chicaiza, V. A., & Zambrano Lamilla, L. M. (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: Estrategias del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 3852–3879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11595

Mora Villamar, F. M., Yance Bajaña, J. E., Criollo Manzaba, G. T., Vega Monserrate, E. C., Abad Troya, L., & Masapanta Cuchipe, B. M. (2024). Integración de las narrativas digitales para potenciar la comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(6), 36–55. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14493

Morales, M. I., & Martin, J. P. (2023). Identidad lectora y crítica literaria: Una propuesta de intervención a partir de dinámicas digitales de recomendación. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 28*(28), 159–174. https://doi.org/10.25115/alabe28.9201

Munita, F., & Zuluaga, K. L. (2022). Incidencia de una intervención educativa en la motivación a la lectura de estudiantes vulnerables. *Actualidades Investigativas en Educación, 23*(1), 1–31. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51419

Paredes, L. V. P., & González, A. M. M. (2020). Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura, 19*(1), 55–67. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975

Peña-García, S. N. (2023). La didáctica de la literatura en la escuela primaria. *Panorama, 17*(32), 262–277. https://doi.org/10.15765/pnrm.v17i32.3698

Poma-González, R. N., Álvarez-Lozado, M. I., & Fernández, R. A. (2024). Kahoot como estrategia didáctica para desarrollar la lectura en los niños de 6 a 7 años de edad. *MQRInvestigar, 8*(3), 2697–2716. https://doi.org/10.56048/mqr20225.8.3.2024.2697-2716

Restrepo Álvarez, M. C., Alzate Alzate, N. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2023). Perspectivas investigativas sobre lectura literaria y mediación lectora en contextos escolares. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación, 13*(1), 70–88. https://doi.org/10.18175/VyS13.1.2022.2

Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura / Systematic review of the scientific production of knowledge in literature didactics. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 39, 63–104. https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63

Rodríguez, M. A. P., Delgado-Ponce, Á., & Bonilla-del-Río, M. (2024). Educación literaria y redes sociales. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, *23*(1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.1.365

Romero López, D. (2020). Lectura SMART o cómo enseñar a leer literatura con colecciones y ediciones digitales (Mnemosine y Ciberia). *452ºF. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (23), 32–52. https://doi.org/10.1344/452f.2020.23.2

Salazar, G. O. (2024). Revisión bibliométrica de la evolución de las habilidades de lectura en entornos virtuales por estudiantes universitarios. *Revista de Climatología*, 24, 1626–1639. https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1626-1639

Sansores Urgell, J., & García Martínez, V. (2022). Lectores y escritores: La creación literaria a través de Wattpad en la era de la cultura participativa. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, *9*(18), 168–189. https://doi.org/10.48162/rev.5.073

Santana Mero, A. P., Bernal Párraga, A. P., Herrera Cantos, J. F., Bayas Chacha, L. M., Muñoz Solorzano, J. M., Ordoñez Ruiz, I., Santin Castillo, A. P., & Jijon Sacon, F. J. (2024). Aprendizaje adaptativo: Innovaciones en la personalización del proceso educativo en lengua y literatura a través de la tecnología. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(4), 480–517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12292

Vasquez, L. G., Guamán-Guaya, B., & Perez, E. (2024). Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (30), 165–184. https://doi.org/10.25115/alabe30.9679

Vega, G. R. (2022). Lectura y educación: Hábitos lectores en los centros de secundaria de Galicia. *Innovación Educativa*, 32. https://doi.org/10.15304/ie.32.8658

Himbler Jacyson Aceval Cienfuegos
Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-5437-7765
haceval@unheval.edu.pe
Eddie Misael Samaniego Pimentel
Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0009-0005-7891-961X
esamaniego@unheval.edu.pe
Jhon Paul Trujillo Valer
Universidad Nacional Hermilio Valdizán | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-8179-8645
jtrujillo@unheval.edu.pe
Rafael Jesús Herrera Torres
Universidad César Vallejo | Piura | Perú
https://orcid.org/0000-0002-9105-8341
Rherrerato@ucvvirtual.edu.pe
Andy Williams Chamoli Falcón
Universidad de Huánuco | Huánuco | Perú
https://orcid.org/0000-0002-2758-1867
andy.chamoli@udh.edu.pe
chamoliss@hotmail.com

Virtual Environments and the Promotion of Literary Reading in Spanish-Speaking Contexts: Contrasts Between Canonical works and Emerging Digital Literature

Abstract

Motivation to read literary works in Spanish-speaking contexts faces significant challenges in the digital age, where strategies implemented in virtual environments have emerged as alternatives to revitalize reading interest among students at various educational levels. The objective of this article was to analyze the available evidence on the differential effectiveness of virtual strategies in motivating reading, contrasting the results obtained with works from the Spanish-language literary canon with those achieved with emerging digital literature. To this end, a literature review was conducted using a systematic search in the Scopus, Web of Science, SciELO, and Latindex databases, employing combinations of keywords with Boolean operators and applying inclusion and exclusion criteria that limited the corpus to scientific articles published between 2020 and 2026 in Spanish and English. The results show that strategies such as the booktuber phenomenon, social reading platforms, gamification, and virtual book clubs generate positive effects on reading motivation, although predominantly geared toward young adult and emerging digital literature, while evidence regarding works from the Spanish-language canon is scarce and fragmented. It is concluded that current scientific literature lacks analytical frameworks and comparative studies that allow for evaluating the differential effectiveness according to the type of literary work, constituting a critical gap that demands future experimental and longitudinal research in the Spanish-speaking world.

Keywords: virtual strategies; reading motivation; Spanish-language literary canon; emerging digital literatura; literary education.

Ambientes virtuais e fomento da leitura literária em contextos hispanofalantes: contrastes entre obras canônicas e literatura digital emergente

Resumo

A motivação para a leitura de obras literárias em contextos hispanofalantes enfrenta desafios significativos na era digital, na qual as estratégias implementadas em ambientes virtuais emergiram como alternativas para revitalizar o interesse leitor entre estudantes de diversos níveis educacionais. O objetivo deste artigo foi analisar a evidência disponível sobre a efetividade diferencial das estratégias virtuais na motivação leitora, contrastando os resultados obtidos com obras do cânone literário hispanofalante frente aos alcançados com literatura digital emergente. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica mediante busca sistemática nas bases de dados Scopus, Web of Science, SciELO e Latindex, empregando combinações de palavras-chave com operadores booleanos e aplicando critérios de inclusão e exclusão que delimitaram o corpus a artigos científicos publicados entre 2020 e 2026 em espanhol e inglês. Os resultados evidenciam que estratégias como o fenômeno booktuber, as plataformas de leitura social, a gamificação e os clubes virtuais geram efeitos positivos na motivação leitora, embora predominantemente orientados para literatura juvenil e digital emergente, enquanto a evidência sobre obras do cânone hispanofalante resulta escassa e fragmentária. Conclui-se que a literatura científica atual carece de marcos analíticos e estudos comparativos que permitam avaliar a efetividade diferencial segundo o tipo de obra literária, constituindo uma lacuna crítica que demanda futuras pesquisas experimentais e longitudinais no âmbito hispanofalante.

Palavras-chave: estratégias virtuais; motivação leitora; cânone literário hispanofalante; literatura digital emergente; educação literária.

Capítulo 18

La temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica

Jorge Uribe Piedrahíta, Cristian David Romero Martínez

Uribe Piedrahíta, J., & Romero Martínez, C. D. (2026). La temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 375-405). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1027



La temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica

Resumen

Este capítulo aborda la temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica. Se sitúa en los debates sobre las transformaciones contemporáneas del trabajo académico y propone comprender la precarización desde la experiencia del tiempo, más allá de su expresión contractual y económica. El propósito es explorar la forma en que profesores ubicados en distintos momentos de su trayectoria experimentan la incertidumbre, la permanencia y la proyección de su vida académica. El estudio se desarrolla desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica y retoma la temporalidad vivida como existencial que permite aproximarse a la relación entre pasado, presente y futuro en la experiencia del trabajo universitario. El capítulo presenta experiencias de profesores noveles, profesores con trayectorias intermedias y profesores próximos al retiro, a partir de entrevistas conversacionales, relatos de experiencia vivida y observación encarnada. El recorrido se organiza alrededor de la entrada y proyección en el oficio académico, la permanencia bajo condiciones laborales temporales y la experiencia del tiempo ante la proximidad del retiro. Esta aproximación permite situar la precarización laboral dentro de la trayectoria biográfica del profesorado y examinar sus vínculos con la identidad profesional, la pertenencia institucional, las expectativas de continuidad y los horizontes asociados con la carrera académica.

Palabras clave: Condiciones de empleo; Enseñanza superior; Profesor universitario; Trabajo académico; Universidad como organización.

Introducción

Las transformaciones contemporáneas de la educación superior han modificado las condiciones en las que el profesorado universitario construye y sostiene su trayectoria académica, pues la expansión de formas flexibles de contratación, la renovación periódica de los vínculos laborales, las exigencias de productividad y actualización, y la diversificación de las funciones académicas forjan escenarios en los que la incertidumbre puede acompañar al profesor durante distintos momentos de su vida profesional. Bajo esta mirada, la precarización laboral es una problemática que excede la duración del contrato, el nivel de ingresos o la ausencia de garantías laborales, ya que su experiencia atraviesa la relación que el profesor establece con la universidad, con su profesión y con las posibilidades que imagina para su futuro (Uribe-Piedrahita, 2026).

Esta visión es significativa cuando la precarización deja de comprenderse como una situación excepcional o transitoria y se estudia en relación con el tiempo, en el que un contrato temporal posee una duración formal que puede expresarse en semanas, meses o semestres; sin embargo, la experiencia de esa temporalidad adquiere sentidos diferentes para quien comienza a construir una carrera académica, para quien ha permanecido durante años bajo sucesivas renovaciones y para quien se aproxima al retiro después de una trayectoria prolongada en la universidad (Uribe-Piedrahita, 2025). El tiempo contractual y el tiempo vivido no son equivalentes, puesto que mientras el primero establece fechas de inicio y terminación, el segundo remite a la manera en que el sujeto experimenta la espera, recuerda el camino recorrido y proyecta las posibilidades que todavía reconoce en su horizonte profesional.

La fenomenología hermenéutica ofrece una perspectiva pertinente para aproximarse a esta experiencia, a partir del existencial de la temporalidad vivida, el tiempo no es únicamente una sucesión cronológica de acontecimientos, ya que forma parte de la manera en que el sujeto habita y comprende su mundo (van Manen, 2016). Pasado, presente y futuro se encuentran entrelazados en la experiencia: aquello que se esperaba al ingresar a la docencia puede adquirir otro significado

después de varios años de inestabilidad, mientras que la proximidad del retiro puede transformar el sentido atribuido a la permanencia, el reconocimiento y el tiempo que resta en la institución. La trayectoria académica puede comprenderse, desde esta mirada, como una experiencia temporal en la que las expectativas, las continuidades y las rupturas adquieren significados situados.

Desde aquí, se problematiza una característica particular de la precarización laboral universitaria: aquello que institucionalmente aparece como temporal puede prolongarse durante una parte considerable de la vida profesional. La sucesión de contratos de corta duración fragmenta el calendario laboral en ciclos de vinculación, terminación y eventual renovación, mientras el profesor intenta construir una trayectoria que requiere continuidad (Uribe-Piedrahita, 2026). La incertidumbre puede incorporarse, de este modo, a la experiencia cotidiana del oficio y modificar las formas de proyectar decisiones profesionales, económicas y personales, de esta manera, la temporalidad precaria se instala en la tensión entre la duración limitada del vínculo contractual y la aspiración de construir una vida académica que se extiende durante años.

Esta tensión adquiere sentidos particulares según el momento de la trayectoria, pues para quienes comienzan, la docencia universitaria puede presentarse como un proyecto abierto hacia el futuro, asociado con expectativas de aprendizaje, reconocimiento y desarrollo profesional. Sin embargo, las primeras experiencias de inestabilidad pueden introducir tempranamente interrogantes acerca de la viabilidad de permanecer en el oficio. En las trayectorias intermedias, la reiteración de contratos temporales puede transformar aquello que inicialmente se concebía como provisional en una condición persistente de la carrera. Para quienes se aproximan al retiro, el tiempo adquiere otra densidad: la experiencia acumulada convive con un horizonte profesional que se reduce y surgen preguntas acerca de la permanencia, la vigencia, el reconocimiento y el lugar ocupado en una universidad que continúa transformándose.

Comprender estas experiencias requiere evitar una lectura de la trayectoria académica como una secuencia determinada por la edad o

por los años de servicio, dado que ser profesor novel, encontrarse en un momento intermedio de la carrera o aproximarse al retiro remite también a distintas formas de relacionarse con el futuro. El interés reside, por tanto, en las maneras en que el tiempo es experimentado desde condiciones laborales precarias y en los significados que adquieren la espera, la continuidad, la incertidumbre y la proyección profesional en diferentes momentos de la vida académica. En este marco, el presente capítulo tiene como propósito comprender la temporalidad vivida de la precarización laboral del profesorado universitario a lo largo de la trayectoria académica, con atención a las experiencias de profesores noveles, profesores en momentos intermedios de su carrera y profesores próximos al retiro. Desde una aproximación fenomenológico-hermenéutica, se propone examinar la relación entre precarización y experiencia temporal a partir de las formas en que los profesores evocan el pasado de su trayectoria, habitan las condiciones presentes de su trabajo y proyectan su futuro dentro o fuera de la universidad. Esta lectura sitúa el tiempo vivido como horizonte para aproximarse a una experiencia laboral que acompaña al profesor durante su trayectoria y cuyos significados pueden transformarse a medida que también cambia el tiempo desde el cual contempla su propia vida académica.

Precarización laboral y transformaciones del trabajo académico

La precarización laboral ha adquirido importancia frente al estudio de las transformaciones contemporáneas del trabajo debido a la expansión de formas de vinculación caracterizadas por la temporalidad, la incertidumbre y la reducción de garantías asociadas con el empleo estable. Su comprensión excede la existencia de contratos de corta duración y se remite a una condición en la que la continuidad laboral, la protección institucional y las posibilidades de proyectar una trayectoria permanecen sujetas a decisiones periódicas que el trabajador no controla plenamente (Standing, 2011). Desde esta posición, la precarización compromete condiciones materiales del trabajo y modifica la relación que los sujetos establecen con su presente y con las posibilidades que atribuyen al futuro.

Castel (1995), permite comprender esta condición desde el debilitamiento de los soportes que proporcionan estabilidad al sujeto dentro del mundo laboral y social, en los que la vulnerabilidad aparece en una zona intermedia en la que el individuo conserva su participación en el trabajo, pero carece de algunas de las seguridades que permitirían transformar esa participación en una pertenencia estable (Solares & Vera, 2023). Esto es pertinente para el trabajo académico, pues un profesor puede permanecer vinculado durante años a una institución, participar en sus funciones sustantivas, establecer relaciones con estudiantes y colegas y contribuir a sus proyectos sin que esa permanencia se traduzca necesariamente en estabilidad laboral (Anaya, 2025).

La temporalidad contractual introduce una paradoja en la trayectoria académica, pues la universidad requiere continuidad para desarrollar procesos educativos, investigativos e institucionales, mientras una parte del profesorado puede experimentar su relación laboral a través de los vínculos fragmentados (Uribe-Piedrahita, 2026). La sucesión de contratos configura ciclos de ingreso, terminación y eventual renovación que se repiten durante la carrera, de esta manera, la permanencia institucional puede coexistir con la temporalidad contractual: se permanece durante años en una organización sin disponer necesariamente de garantías sobre la continuidad del vínculo siguiente. Standing (2011), vincula la precarización con la dificultad de construir una narrativa ocupacional sustentada en expectativas previsibles, en la que la incertidumbre deja de corresponder netamente a un acontecimiento puntual cuando se incorpora de manera recurrente a la vida laboral (Walker, 2024). Esta situación es significativa frente a profesiones cuya construcción exige largos procesos de formación, acumulación de experiencia y reconocimiento y, en este caso, la carrera académica suele proyectarse en horizontes extensos, mientras las condiciones contractuales pueden organizarse a partir de periodos más breves.

Esta tensión puede incidir en el modo en que el profesor interpreta su trayectoria. De acuerdo con Sennett (2000), las formas flexibles de organización del trabajo dificultan la elaboración de narrativas biográficas sostenidas en la continuidad, pues cuando las condiciones laborales cambian reiteradamente y el futuro resulta difícil de anticipar, el suje-

to enfrenta dificultades para relacionar experiencia pasada, situación presente y proyecto futuro dentro de una historia profesional coherente. El problema de la precarización obtiene una dimensión biográfica: la incertidumbre laboral interviene en la forma en que una persona comprende aquello que ha construido y aquello que todavía considera posible (Uribe-Piedrahita, 2026).

En el ámbito universitario, esta experiencia adquiere una intensidad debido al componente identitario del oficio académico, ya que la docencia, la investigación y la participación en comunidades académicas implican procesos de reconocimiento y pertenencia que requieren tiempo, mientras tanto, el profesor construye saberes, vínculos, rutinas, proyectos y expectativas dentro de la institución. Sin embargo, cuando esa construcción ocurre bajo condiciones recurrentes de temporalidad contractual, surge una tensión entre pertenecer a la vida universitaria y permanecer laboralmente sujeto a la posibilidad de discontinuidad.

La precarización puede comprenderse, por tanto, como una experiencia que se acumula y adquiere significados distintos durante la trayectoria (Uribe-Piedrahita, 2026). No equivale experimentar la incertidumbre durante los primeros años del oficio a encontrarla después de una permanencia prolongada, tampoco posee el mismo significado proyectar décadas posibles de vida académica que contemplar la precarización desde la proximidad del retiro. Esta diferencia lleva a considerar el tiempo como una dimensión central para comprender la experiencia del trabajo académico.

Temporalidad vivida y experiencia de la trayectoria académica

La fenomenología permite desplazar la comprensión del tiempo desde su medición cronológica hacia la manera en que es experimentado por el sujeto. En la vida cotidiana, el tiempo no se reduce a una sucesión homogénea de minutos, días, semestres o años. Hay tiempos que se esperan, otros que parecen prolongarse, momentos que adquieren peso a partir de lo vivido y futuros que pueden percibirse abiertos, inciertos o próximos a cerrarse, por ende, la temporalidad es una dimensión de la existencia. En la fenomenología hermenéutica de Hei-

degger (1927/2003), la temporalidad ocupa un lugar fundamental para comprender la existencia humana. El ser humano se encuentra siempre situado entre aquello que ha sido, aquello que vive y las posibilidades hacia las que se proyecta, y en ese caso, el futuro no corresponde a un acontecimiento que todavía no ocurre, más bien, participa en la comprensión del presente porque las posibilidades anticipadas orientan decisiones, expectativas y maneras de habitar el mundo. De igual forma, el pasado permanece en la experiencia a través de aquello que ha configurado al sujeto y desde lo cual interpreta su situación actual.

Esta mirada permite aproximarse a la trayectoria profesional sin reducirla a una sucesión de etapas determinadas por la edad, en la que los años de experiencia son una medida cronológica, pero no explican por sí mismos el significado que el profesor atribuye al tiempo recorrido ni al que considera disponible. Dos profesores sometidos a condiciones contractuales semejantes pueden experimentarlas de manera diferente si uno comienza su trayectoria y otro contempla la proximidad del retiro. La condición laboral puede ser comparable; el horizonte desde el cual se vive no necesariamente lo es. Van Manen (2016), desarrolla la temporalidad vivida como uno de los existenciales fundamentales para aproximarse fenomenológicamente a la experiencia, ya que el tiempo vivido remite a la experiencia subjetiva de la temporalidad y a la manera en que pasado, presente y futuro adquieren significado en situaciones concretas. Con ello, una espera puede experimentarse como breve o interminable; una trayectoria extensa puede percibirse como continuidad, desgaste o logro; y un futuro objetivamente posible puede sentirse abierto o clausurado.

Esta distinción es pertinente frente a la temporalidad del trabajo académico, en el que el calendario académico organiza la actividad con semestres, periodos de contratación, evaluaciones y renovaciones. Para un profesor con vinculación temporal, estas unidades administrativas tienen un significado que excede su función cronológica, pues el final del semestre representa también la proximidad de una decisión sobre la continuidad laboral; una renovación puede ofrecer tranquilidad provisional; el comienzo de un nuevo periodo puede reactivar expectativas que ya han aparecido muchas veces. El calendario institucional se convierte así en una temporalidad experimentada.

La carrera académica también introduce una relación particular con el futuro, pues quien ingresa a la docencia proyecta posibilidades de formación, reconocimiento, investigación y permanencia, por esta razón, la expectativa de futuro participa en la manera en que interpreta las dificultades presentes: ciertas condiciones pueden aceptarse durante un periodo cuando se consideran transitorias y vinculadas con una posibilidad posterior. Sin embargo, el significado de esa espera se modifica cuando la temporalidad contractual se reitera y aquello que se imaginaba provisional comienza a ocupar años de la trayectoria. El pasado acoge otro significado, en el que las renovaciones anteriores, los méritos acumulados, las oportunidades esperadas y las decisiones postergadas se incorporan a la interpretación del presente. El profesor no experimenta cada contrato como un acontecimiento aislado, pues lo comprende desde la historia laboral que lo precede, entonces, la temporalidad vivida reconoce esta sedimentación de la experiencia y cada nuevo periodo contiene, de alguna manera, los anteriores y las expectativas que se construyeron alrededor de ellos.

La proximidad del retiro introduce otra configuración temporal, en la que el futuro profesional continúa presente, pero su extensión se modifica, ya que los años acumulados asumen significado como experiencia, memoria institucional y legado, aunque también pueden relacionarse con percepciones de desplazamiento, pérdida de centralidad o necesidad de demostrar vigencia. El tiempo recorrido y el tiempo restante se encuentran en una relación distinta de aquella experimentada al comienzo de la trayectoria. La pregunta por aquello que todavía puede ocurrir comienza a convivir con la interpretación de aquello que ocurrió.

La precarización como experiencia temporal

La articulación entre precarización laboral y temporalidad vivida permite comprender que la inestabilidad posee una dimensión temporal que no queda contenida en la duración formal de los contratos, pues la precarización interviene en las posibilidades de anticipar, organizar e interpretar la trayectoria profesional (Standing, 2011). La incer-

tidumbre acerca de la continuidad laboral puede modificar decisiones presentes a partir de un futuro que permanece abierto a una eventual interrupción. Esto permite distinguir entre temporalidad contractual y temporalidad vivida de la precarización. La primera corresponde al tiempo formal que regula el vínculo entre profesor y universidad: fecha de inicio, duración, terminación y eventual renovación. La segunda remite al significado que adquiere esa temporalidad dentro de la experiencia biográfica del profesor. Un contrato de seis meses puede representar una primera oportunidad para quien ingresa a la academia, otra renovación dentro de una secuencia prolongada para quien lleva años en ella o uno de los últimos vínculos laborales para quien se aproxima al retiro. La duración contractual permanece semejante; su significado existencial cambia.

Esta relación permite aproximarse a la precarización desde tres horizontes temporales que orientan el análisis del capítulo: anticipación, prolongación y contracción. Estos horizontes no son etapas universales ni categorías determinadas por la edad, más bien, funcionan como posibilidades interpretativas para comprender la relación que los profesores establecen con el futuro desde diferentes momentos de su trayectoria. La anticipación remite a un horizonte en el que buena parte de la trayectoria permanece todavía por construirse y el futuro aparece asociado con posibilidades de permanencia, desarrollo y reconocimiento, mientras las primeras experiencias de precarización introducen dudas acerca de la viabilidad de ese proyecto. La incertidumbre se encuentra aquí con una identidad profesional todavía en proceso de configuración.

La prolongación remite a la experiencia de una temporalidad inicialmente interpretada como transitoria que se extiende durante la trayectoria y se retrata en la repetición de contratos, renovaciones y periodos de espera que, finalmente, sedimentan la incertidumbre y modifican las expectativas construidas anteriormente. El sujeto continúa dentro de la universidad, pero la pregunta por la estabilidad reaparece de manera recurrente. La contracción, por su parte, corresponde a un horizonte en el que el tiempo profesional disponible comienza a percibirse como limitado. Ante la proximidad del retiro, la experiencia de

la precarización puede vincularse con preguntas sobre permanencia, reconocimiento, vigencia y legado. El futuro no desaparece, pero se experimenta desde la conciencia de un tiempo laboral que se aproxima a su cierre.

Pensar la precarización desde estos horizontes permite desplazar la discusión desde la pregunta por cuánto dura un contrato hacia otra de naturaleza fenomenológica: qué significa vivir la incertidumbre cuando el tiempo de la propia trayectoria también cambia, con ello, la temporalidad vivida ofrece un horizonte conceptual para comprender la precarización laboral del profesorado universitario como una experiencia biográfica cuyos sentidos se transforman entre el comienzo, la permanencia y la proximidad del retiro.

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

El capítulo se deriva de una investigación cualitativa desarrollada desde la fenomenología hermenéutica, perspectiva orientada a comprender las experiencias vividas y los significados que las personas construyen en su relación cotidiana con el mundo. Este enfoque permitió aproximarse a la precarización laboral del profesorado universitario desde la experiencia de quienes la viven, más que desde su medición a partir de indicadores contractuales, salariales o administrativos. La fenomenología hermenéutica parte del reconocimiento de que la experiencia no es un objeto externo que pueda separarse de quien la vive (van Manen, 2016), más bien, comprender una experiencia implica aproximarse a las maneras en que las personas recuerdan situaciones, incorporan significados a acontecimientos, establecen relaciones con otros y proyectan posibilidades dentro de un mundo que ya se encuentra histórica y socialmente configurado. Por esta razón, la investigación buscó mantener proximidad con las experiencias concretas del profesorado y con las formas a través de las cuales éstas eran relatadas, recordadas e interpretadas.

La orientación metodológica retomó los planteamientos de van Manen (2016), para quien la investigación fenomenológica procura volver a la

experiencia vivida y explorar los significados que permanecen próximos a ella. Entre los existenciales propuestos por el autor, este capítulo centra su atención en la temporalidad vivida, interpretada como la experiencia subjetiva del tiempo y la relación que el sujeto establece con su pasado, su presente y su futuro. El capítulo no corresponde a una nueva fase de trabajo de campo. Presenta una relectura interpretativa del corpus producido en la investigación original, orientada por una pregunta específica acerca de la experiencia temporal de la precarización laboral. Esta decisión permitió volver sobre entrevistas, relatos y registros de campo para identificar experiencias relacionadas con la espera, la incertidumbre, la continuidad, la interrupción, la permanencia, la proyección profesional y la proximidad del retiro.

Participantes y selección de experiencias

La investigación original contó con 23 profesores universitarios que experimentaban diferentes formas de precarización laboral y cuyas trayectorias tenían variaciones en edad, experiencia docente, formación profesional y momento de la carrera académica. Para este capítulo se realizó una selección intencionada de experiencias que permitieran aproximarse a la temporalidad vivida desde diferentes momentos de la trayectoria profesional. La selección no respondió solo a rangos de edad, puesto que también se consideraron los años de experiencia docente, el momento de ingreso al oficio académico, la duración de la relación con la universidad, las expectativas de continuidad y la proximidad del retiro. Esta decisión responde a la comprensión fenomenológica de que el tiempo cronológico no equivale al tiempo vivido. La edad o los años de servicio ofrecen información contextual, pero no determinan por sí mismos el significado que una persona atribuye a su trayectoria.

A partir de estos criterios, el análisis prestó atención a tres conjuntos de experiencias. El primero corresponde a profesores noveles, con trayectorias recientes en la docencia universitaria y para quienes la construcción de una carrera académica aparece vinculada con posibilidades futuras de permanencia y desarrollo. El segundo reúne experien-

cias de profesores en momentos intermedios de su trayectoria, cuya relación con la temporalidad laboral permite observar la reiteración de contratos, renovaciones y expectativas durante varios años. El tercero comprende profesores próximos al retiro, cuyas experiencias permiten aproximarse al significado del tiempo recorrido, la permanencia institucional y el horizonte profesional restante. Esta organización se utilizó como recurso analítico y no como una clasificación rígida de etapas profesionales. El interés estuvo puesto en identificar diferentes relaciones con el tiempo dentro de las experiencias narradas y evitar asumir que todos los profesores ubicados en un mismo momento cronológico experimentan la precarización de manera equivalente.

Producción del material experiencial

El corpus analizado se construyó con entrevistas conversacionales, relatos escritos de experiencia vivida y observación encarnada. Estas estrategias permitieron aproximarse a las experiencias desde diferentes formas de expresión y recuperar situaciones concretas relacionadas con la vida laboral del profesorado. Las entrevistas conversacionales se desarrollaron como encuentros orientados a favorecer descripciones detalladas de situaciones vividas. Más que obtener opiniones generales sobre la precarización laboral, se buscó que los participantes evocaran acontecimientos, momentos, decisiones y experiencias relacionadas con su trayectoria universitaria. La conversación permitió profundizar en situaciones vinculadas con la contratación, las renovaciones, la permanencia, las expectativas profesionales, las relaciones institucionales y las decisiones adoptadas frente a la incertidumbre.

Los relatos escritos de experiencia vivida complementaron las conversaciones al permitir que los participantes reconstruyeran situaciones significativas desde su propia escritura. Estos relatos ofrecieron acceso a recuerdos, expectativas, tensiones y experiencias que adquirían relevancia cuando el profesor volvía sobre acontecimientos de su trayectoria. Para el análisis desarrollado en este capítulo fueron oportunos aquellos relatos en los que aparecían referencias al comienzo de la carrera, la repetición de periodos contractuales, las expectativas

aplazadas, las decisiones de permanencia o salida y la proximidad del retiro. La observación encarnada permitió atender a dimensiones de la experiencia que excedían el contenido verbal de los relatos: Gestos, silencios, pausas, tonos afectivos, maneras de ocupar los espacios universitarios y formas de relacionarse con otros fueron registrados como elementos que contribuían a la comprensión fenomenológica. Estos registros fueron acompañados por notas reflexivas y protocolos de investigación que permitieron volver sobre las situaciones observadas durante el proceso interpretativo.

La combinación de estas estrategias no tuvo como propósito establecer una triangulación orientada a comprobar una única versión de los acontecimientos, ya que, desde la fenomenología hermenéutica, su función consistió en ampliar las posibilidades de aproximación a la experiencia y mantener abierta la interpretación frente a las diferentes formas mediante las cuales el fenómeno se hacía presente.

Relectura fenomenológico-hermenéutica desde la temporalidad vivida

Para la elaboración de este capítulo se realizó una nueva lectura del material experiencial con la temporalidad vivida como horizonte interpretativo. El proceso comenzó con una lectura global de entrevistas, relatos y registros seleccionados para recuperar el sentido general de las trayectorias y evitar fragmentar prematuramente las experiencias en categorías aisladas. En un segundo momento se identificaron pasajes relacionados con la experiencia del tiempo. La atención se dirigió hacia expresiones sobre espera, comienzo, continuidad, repetición, incertidumbre, futuro, permanencia, interrupción, envejecimiento, retiro y tiempo restante. También se consideraron relatos en los que la temporalidad no aparecía nombrada de manera explícita, pero podía reconocerse en decisiones sobre continuar, abandonar, esperar una renovación, buscar otras actividades laborales o interpretar retrospectivamente el camino recorrido.

Posteriormente, estos pasajes fueron leídos en relación con la trayectoria de cada participante. El interés no estuvo en contabilizar la fre-

cuencia de determinadas expresiones, sino en comprender qué significado adquiría la precarización desde el horizonte temporal en el que era experimentada, por ello, se prestó atención a la relación entre lo que el profesor esperaba anteriormente, aquello que experimentaba en el presente y las posibilidades que todavía reconocía para su futuro. La interpretación implicó un movimiento continuo entre fragmentos particulares y el conjunto de cada experiencia, de acuerdo con la lógica del círculo hermenéutico, en el que un relato sobre la renovación contractual, por ejemplo, fue interpretado a la luz de la trayectoria del participante, mientras la comprensión de esa trayectoria se revisó nuevamente a partir de situaciones particulares relatadas por el profesor. Este movimiento permitió preservar la relación entre acontecimiento, biografía y contexto universitario.

A partir de esta relectura se organizaron tres horizontes interpretativos que orientan la presentación de las experiencias: anticipación, prolongación y contracción. La anticipación permite aproximarse a la precarización cuando la trayectoria académica todavía se proyecta hacia un futuro amplio; la prolongación dirige la atención hacia la reiteración de aquello que inicialmente podía concebirse como temporal; y la contracción remite a la experiencia de un horizonte profesional que comienza a reducirse ante la proximidad del retiro. Estas denominaciones no fueron utilizadas como categorías impuestas al material ni como fases universales de la carrera académica, se configuran como construcciones interpretativas surgidas del diálogo entre las experiencias seleccionadas, la pregunta que orienta este capítulo y la temporalidad vivida como horizonte fenomenológico. Su función es hacer visible que una condición laboral formalmente semejante puede adquirir significados diferentes según la relación que el profesor establece con el tiempo de su propia trayectoria.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo criterios de participación voluntaria, confidencialidad y protección de la identidad de los participantes. Antes de su participación, los profesores recibieron información sobre los propósitos del estudio, las características de su participación y el tratamiento del material producido, y otorgaron su consentimiento informado por escrito. Para preservar la confidencialidad, las experiencias se presentan mediante códigos asignados a los participantes, tales como: Profesor 006, Profesor 009 o Profesora 022. Se evitó incorporar información que permitiera identificar directamente a las personas o a las instituciones universitarias relacionadas con sus experiencias. El tratamiento de los relatos conservó el sentido expresado por los participantes y evitar interpretaciones desvinculadas de las situaciones narradas. Las entrevistas, relatos escritos, registros de observación y protocolos fueron utilizados exclusivamente dentro de los propósitos académicos definidos para la investigación y su producción derivada.

Resultados: habitar el tiempo precario a lo largo de la trayectoria académica

La experiencia de la precarización laboral alcanza sentidos diferentes cuando se contempla desde el tiempo de la trayectoria académica, en la que los relatos de los profesores muestran que la incertidumbre no permanece idéntica durante la vida profesional, pues al comienzo se encuentra con un futuro que todavía parece amplio y disponible; después puede incorporarse a una sucesión de periodos laborales que prolongan aquello que inicialmente parecía transitorio; y, ante la proximidad del retiro, se experimenta desde un horizonte profesional que comienza a reducirse. Estas experiencias permiten comprender la temporalidad precaria desde tres horizontes interpretativos: anticipación, prolongación y contracción. Los horizontes identificados no corresponden a etapas universales ni establecen una secuencia que todos los profesores deban recorrer. Expresan diferentes maneras de habitar el tiempo cuando la continuidad laboral permanece incierta. En cada una cambia la relación entre pasado, presente y futuro y, con ella, el

significado atribuido a la permanencia, la espera, la trayectoria y la posibilidad de continuar siendo profesor.

El futuro que comienza a construirse: precarización anticipada

Ingresar a la docencia universitaria supone, para varios de los profesores noveles, ingresar también a una posibilidad de futuro, en la que la universidad aparece inicialmente como un espacio en el que pueden desarrollar una vocación, construir una identidad profesional y encontrar continuidad para un proyecto que algunos habían imaginado desde años atrás. En sus relatos, enseñar conserva un significado afectivo que antecede incluso al primer contrato.

La Profesora 005, negociadora internacional de 28 años y con dos años de experiencia docente, relaciona su ingreso al oficio con una historia familiar:

> Yo crecí viendo a mi mamá enseñar en el colegio, ella no ganaba mucho, pero uno le veía la alegría. [...] Para mí, ser profesora era una forma de seguir ese legado, de hacer algo que tuviera sentido, pero cuando llegué a la universidad, me di cuenta de que no era tan sencillo. [...] Me ha tocado ir a colegios, preparar talleres para niños de primaria y bachillerato, y sentía que nadie me preparó para eso. Me pagan 700 dólares mensuales y no me alcanza. (Profesora 005, entrevista conversacional, miércoles 13 de noviembre de 2025)

Su experiencia contiene dos temporalidades que comienzan a distanciarse. Una procede del pasado y está vinculada con la memoria de su madre y con una imagen de la enseñanza asociada con alegría y sentido. La otra emerge durante sus primeros años como profesora universitaria y la enfrenta a las condiciones materiales necesarias para convertir aquella expectativa en una trayectoria sostenible. El futuro académico que había comenzado a imaginar pierde amplitud tempranamente. Esta experiencia permite denominar precarización anticipada a una forma de incertidumbre que aparece antes de que

la precarización pueda sedimentarse durante años. Su particularidad reside precisamente en su aparición temprana: el profesor todavía no acumula una extensa historia de contratos temporales, pero comienza a anticipar las dificultades de construir una vida profesional bajo esas condiciones. El futuro se precariza antes que la trayectoria.

La Profesora 022, profesional en Marketing de 30 años y con dos años de experiencia docente, describe una experiencia semejante. Su relato comienza en el entusiasmo del aula y termina desplazándose hacia actividades laborales diferentes:

> Uno entra a enseñar con ilusión [...]. Me gusta estar en clase, me gusta ver la manera en que los estudiantes se animaban con lo que uno explicaba, pero después del aula viene todo lo demás: extensiones, proyectos, ferias, colegios, sin horario claro [...]. Era como si todo el tiempo uno tuviera que justificar su puesto. Al final, decidí comprar un carro y dedicarme a una plataforma, y me empezó a ir mejor. También quiero ser influencer educativa, hablar de marketing, porque ahí siento que puedo vincularme con la gente y hasta ganar más. (Profesora 022, relato escrito en protocolo de investigación, viernes 13 de diciembre de 2024)

La frase "uno entra a enseñar con ilusión" sitúa temporalmente la experiencia. Existe un antes marcado por la expectativa y un después en el que las condiciones encontradas obligan a reconsiderar el proyecto. La precarización anticipada consiste, en este sentido, en descubrir tempranamente que aquello que se desea como trayectoria puede no disponer de las condiciones necesarias para convertirse en futuro. En los casos de las Profesoras 005 y 022, esta anticipación desembocó en la salida del oficio académico. La primera se incorporó a una empresa del sector de importación y exportación y la segunda orientó su actividad hacia plataformas digitales y redes sociales. La salida no elimina el deseo de enseñar presente en sus relatos. Lo que cambia es el lugar que la docencia puede ocupar dentro de una vida que también requiere sostenibilidad.

Otros profesores permanecen, pero reorganizan el lugar temporal que atribuyen a la docencia. El Profesor 015, abogado de 25 años y con un año de experiencia docente, expresa esa tensión:

> Siempre quise ser profesor, desde niño. Dar clase me llena, me da sentido, pero ser profesor a término fijo, sin saber si vas a estar el próximo semestre, con un salario tan limitado, es difícil. [...] Yo no renuncio porque aún creo en esto, pero tengo que trabajar como abogado también. Enseñar debería ser mi centro, pero ahora es un complemento. (Profesor 015, relato escrito en protocolo de investigación, martes 11 de febrero de 2025)

En esta experiencia, el futuro académico no desaparece, pero pierde centralidad. La docencia continúa siendo aquello que el profesor quisiera situar en el centro de su trayectoria, mientras las condiciones presentes lo llevan a conservar simultáneamente otra actividad profesional. La incertidumbre del "próximo semestre" interviene así en decisiones tomadas en el presente.

El Profesor 020, contador público de 31 años y con un año de experiencia docente, llega a una interpretación similar después de trasladarse desde otro sector hacia la universidad:

> Yo me pasé del sector salud a la docencia, porque sentía que podía aportar. [...] Los primeros meses fueron emocionantes, pero después empecé a sentir que esto no era viable. [...] No hay garantías, no hay acompañamiento. [...] Me toca buscar otra vez en el sector privado. [...] Me voy agradecido, pero cansado. Me gustaría volver si las condiciones fueran otras. [...] Estoy a la espera que me llamen, porque sí considero que es mejor estar inmerso en la Contaduría. (Profesor 020, relato escrito en protocolo de investigación, viernes 14 de febrero de 2025)

"Me gustaría volver si las condiciones fueran otras" mantiene abierta una posibilidad futura, pero la desplaza hacia un tiempo indeterminado. El deseo de enseñar permanece condicionado a una transformación que el profesor no controla. El presente se reorganiza alrededor de una alternativa profesional más viable y la docencia queda situada como una posibilidad eventual.

Las experiencias de los profesores noveles muestran así una primera configuración de la temporalidad precaria, en la que el futuro todavía es amplio, pero deja de percibirse como disponible de manera incondicional. La pregunta que comienza a instalarse durante los primeros años no es únicamente si el siguiente contrato será renovado, sino si resulta posible construir una vida académica bajo esas condiciones. La precarización anticipada introduce una fisura entre querer ser profesor y poder proyectarse como profesor.

El presente que se prolonga: precarización sedimentada

La experiencia temporal adquiere otro significado cuando la incertidumbre deja de corresponder a los primeros años y comienza a repetirse durante la trayectoria. Aquello que alguna vez pudo interpretarse como una condición provisional se incorpora paulatinamente a la normalidad laboral. Los contratos terminan y comienzan nuevamente; los semestres se suceden; la renovación ofrece continuidad, aunque sin eliminar la posibilidad de interrupción futura.

El Profesor 006 condensa esta experiencia:

> Nunca he tenido contrato indefinido. Siempre ha sido inferior a un año y me acostumbré tanto que ya en este punto de mi vida no me hace falta el contrato a término indefinido, ni siquiera logro identificar las diferencias entre ambos tipos de contrato. (Profesor 006, entrevista conversacional, martes 19 de noviembre de 2024)

La expresión "me acostumbré tanto" permite comprender una transformación que ocurre en la duración. La precariedad contractual no aparece ya como novedad ni como ruptura. Ha acompañado durante suficiente tiempo la experiencia laboral para convertirse en referencia de normalidad. El profesor no relata solo la ausencia de un contrato indefinido; describe la pérdida progresiva de la diferencia subjetiva entre estabilidad y temporalidad. Esta experiencia configura lo que aquí se denomina precarización sedimentada. La sedimentación ocurre cuando la reiteración modifica aquello que el sujeto espera de su relación laboral. La incertidumbre continúa presente, pero deja de experimentarse necesariamente como acontecimiento extraordinario. Cada renovación resuelve temporalmente la continuidad inmediata y, al mismo tiempo, conserva intacta la estructura que hará necesaria otra renovación posterior.

El tiempo laboral adquiere entonces una forma circular. El futuro próximo se concentra en alcanzar el siguiente periodo, mientras la acumulación de periodos anteriores no garantiza una transformación del vínculo. La carrera puede avanzar cronológicamente sin que la condición contractual avance en la misma dirección. Años de experiencia, cursos impartidos, relaciones construidas y contribuciones institucionales se acumulan sobre una relación que conserva su carácter temporal.

Esta sedimentación modifica también la expectativa, pues la estabilidad puede dejar de constituir una aspiración inmediata y ser sustituida por una expectativa mínima de continuidad. Permanecer durante el siguiente semestre adquiere mayor relevancia que imaginar una transformación estructural del vínculo. La experiencia se organiza mediante una secuencia de presentes que necesitan ser asegurados uno después del otro. En este horizonte, la permanencia posee una ambigüedad particular: El profesor puede sentirse parte de la universidad porque lleva años recorriendo sus espacios, trabajando con colegas y acompañando generaciones de estudiantes. Sin embargo, esa pertenencia construida biográficamente convive con una relación laboral que continúa recordándole su temporalidad. Se permanece sin alcanzar necesariamente la certeza de permanecer.

La experiencia del Profesor 010 permite observar otra expresión de este fenómeno. Después de 27 años de trayectoria, afirma:

> Pero si quiero resaltar algo: el tiempo te acumula la esperanza y te da seguridad. Eso quiere decir que uno, a medida que avanza en número de años y meses en la misma institución, se siente más seguro y tranquilo por la renovación del contrato, a partir de la fe puesta en que la institución tiene gratitud con uno como profesor. (Profesor 010, entrevista conversacional, jueves 5 de diciembre de 2024)

La seguridad descrita por el profesor no procede de una modificación contractual. Proviene del tiempo acumulado y de la confianza en que los años entregados a la institución serán reconocidos a través de una nueva renovación. El pasado se convierte en fundamento de una expectativa vinculada con el futuro: *he permanecido durante tantos años que probablemente podré permanecer un poco más*. Esta experiencia devela una paradoja de la precarización sedimentada. El paso del tiempo puede producir una sensación subjetiva de seguridad aun cuando la garantía formal continúe ausente. La trayectoria acumulada funciona como promesa implícita. La permanencia pasada se interpreta como indicio de continuidad futura y permite habitar con cierta tranquilidad una condición que objetivamente continúa siendo temporal.

La prolongación de la precarización transforma, por tanto, la relación con la espera. Ya no corresponde a la espera inicial de quien intenta descubrir si puede construir una carrera académica. Es una espera conocida, incorporada a la trayectoria y sostenida por experiencias anteriores de renovación. La pregunta por el futuro continúa presente, aunque ha aprendido a convivir con el profesor.

El futuro que se contrae: precarización del tiempo restante

La proximidad del retiro modifica nuevamente el horizonte desde el cual se experimenta la precarización. El futuro profesional no desaparece, pero comienza a adquirir la forma de un tiempo restante, en la que los profesores con trayectorias prolongadas interpretan su presente desde los años acumulados y desde la conciencia de que la extensión de la vida laboral es menor que aquella que podían imaginar al comienzo de su carrera. En este horizonte, la incertidumbre se entrelaza con preguntas acerca del reconocimiento, la vigencia y el lugar que todavía se ocupa dentro de la universidad. El Profesor 010, con 62 años y 27 años de trayectoria, expresa uno de sus temores: "La experiencia pesa en la contratación, pero no pesa en la credibilidad y la confianza de los estudiantes. Ese es mi mayor miedo, que piensen que no estoy al tanto de lo que pasa en el mundo" (Profesor 010, relato escrito en protocolo de investigación, viernes 22 de noviembre de 2024).

La experiencia acumulada, que durante buena parte de la trayectoria puede funcionar como fuente de legitimidad, comienza a adquirir un significado ambiguo. Los años representan conocimiento y permanencia, pero también pueden ser interpretados por el profesor como una señal a partir de la cual otros evalúan su actualidad. El tiempo vivido aparece simultáneamente como capital acumulado y como amenaza de desplazamiento. Esta experiencia se intensificó cuando el Profesor 010 dejó de ejercer una coordinación bajo el argumento de que tendría mayor tranquilidad para prepararse para su etapa pensional. En su experiencia, la decisión más que representar una transición hacia el retiro, simbolizó una anticipación institucional de su salida. La proximidad de la pensión comenzó a transformar su presente antes de que el retiro ocurriera. "Siento que me miran con dudas, como si ya no estuviera a tono, como si no comprendiera el lenguaje de los nuevos tiempos" (Profesor 010, relato escrito en protocolo de investigación, viernes 22 de noviembre de 2024).

El profesor todavía está presente, pero experimenta la posibilidad de ser interpretado desde su futura ausencia. El retiro deja de ser únicamente un acontecimiento situado al final de la trayectoria y comienza a actuar sobre el presente. Aparece una experiencia de cuenta regresiva: el tiempo que queda puede adquirir mayor visibilidad que el tiempo todavía disponible para actuar. La observación encarnada permitió advertir esta tensión en la manera en que el profesor relataba su experiencia. Su preocupación no se concentraba en conservar un ingreso. Estaba relacionada con la posibilidad de conservar un lugar de reconocimiento mientras todavía permanecía en la universidad. Los espacios que había habitado durante años comenzaban a adquirir otro significado ante la percepción de una salida que se aproximaba.

El Profesor 009, de 60 años y con 19 años dedicados a la docencia, describe una experiencia semejante:

> A veces siento que el sistema ya no está hecho para nosotros, los profesores de más trayectoria. [...] Hay una especie de olvido institucional y a veces genera incertidumbre, porque los años pesan y vemos que llegan nuevas formas de hacer las cosas y los estudiantes pueden perder confianza en nuestro discurso. (Profesor 009, entrevista conversacional, martes 3 de diciembre de 2024)

En su relato, "los años pesan". El tiempo acumulado deja de ser únicamente trayectoria y comienza a ser experimentado en relación con un entorno que cambia. El profesor observa nuevas formas de enseñar, gestionar y relacionarse con el conocimiento y se pregunta por la vigencia del lugar que ha construido. Esta preocupación aparece nuevamente cuando compara el significado atribuido a la edad del profesor en diferentes momentos históricos:

> Es paradójico, hace algunas décadas el profesor era un hombre mayor con experiencia y argumentos de autoridad, hoy ese mismo profesor genera sospechas en cuán actualizado está, porque el conocimiento ahora se mide en términos de manejo tecnológico [...]. Hasta nos exigen estar "actualizados" para poder facilitar los cursos. (Profesor 009, entrevista conversacional, martes 3 de diciembre de 2024)

La experiencia no expresa solo resistencia frente al cambio tecnológico. Lo que está en juego es el significado que adquiere el tiempo acumulado. Aquello que el profesor reconoce como experiencia puede sentirse reinterpretado institucionalmente como necesidad de actualización. De este modo, la trayectoria deja de operar automáticamente como fuente de seguridad y reconocimiento. Ante esta contracción del horizonte profesional, las expectativas también se transforman. El futuro ya no se organiza prioritariamente alrededor del ascenso o de nuevas posiciones institucionales. Puede concentrarse en conservar aquello que continúa proporcionando sentido al oficio: "Con que me dejen seguir dictando el curso que me gusta, estoy tranquilo. [...] Eso sí, no sigan diciendo "reinventarse". Estoy cansado de reinventarme cada que lo dicen" (Profesor 009, entrevista conversacional, martes 3 de diciembre de 2024).

"Con que me dejen seguir" expresa una temporalidad diferente de aquella presente en los profesores noveles. Al comienzo de la carrera se pregunta por las posibilidades de construir un lugar; ante la proximidad del retiro, el deseo puede concentrarse en conservar durante el tiempo restante el lugar que todavía se reconoce como propio. La aspiración se desplaza de crecer hacia permanecer. Esta configuración se denomina precarización del tiempo restante. Su particularidad no reside únicamente en que el profesor tenga mayor edad o se encuentre próximo a pensionarse. Se encuentra en la manera en que la conciencia de un horizonte profesional más corto transforma el significado de la incertidumbre. Cada desplazamiento, cada cuestionamiento sobre la vigencia y cada modificación de responsabilidades puede interpretarse desde la proximidad de una salida que todavía no ocurre, pero que ya participa en la experiencia presente.

Discusión: anticipación, prolongación y contracción del futuro

Las experiencias descritas muestran que la precarización laboral universitaria posee una temporalidad que cambia a lo largo de la trayectoria. Una condición contractual semejante puede adquirir significados distintos según el horizonte desde el cual se vive. El contrato temporal no contiene por sí mismo el significado completo de la precarización; este emerge en la relación entre las condiciones laborales y el tiempo biográfico del profesor. En la anticipación, la incertidumbre alcanza un futuro que todavía está por construirse. Los profesores noveles descubren tempranamente que el deseo de enseñar no garantiza la posibilidad material de convertir la docencia en una trayectoria. Algunos abandonan el oficio; otros permanecen mientras sostienen actividades paralelas. El futuro se mantiene abierto, pero la universidad deja de ocupar necesariamente su centro.

En la prolongación, aquello que parecía temporal se sedimenta. La sucesión de contratos produce una continuidad paradójica: el profesor permanece durante años mediante vínculos que individualmente continúan siendo transitorios. La incertidumbre se incorpora a la normalidad y la expectativa de transformación puede ser reemplazada por la confianza en obtener una renovación adicional. El futuro se organiza mediante extensiones sucesivas del presente. En la contracción, la relación con el futuro vuelve a cambiar. La proximidad del retiro hace visible el tiempo restante y sitúa en primer plano preguntas por el reconocimiento, la vigencia y la posibilidad de conservar un lugar hasta el cierre de la trayectoria. El profesor contempla el futuro desde el peso de los años recorridos y desde una institución que puede comenzar a anticipar su ausencia antes de que esta ocurra.

Conclusión

Los tres horizontes permiten observar un desplazamiento en la pregunta temporal que acompaña la precarización. Al comienzo puede formularse como ¿puedo construir aquí mi futuro?; después adquiere la forma de ¿cuánto tiempo más continuará siendo temporal mi permanencia?; y ante la proximidad del retiro puede transformarse en ¿qué lugar puedo conservar durante el tiempo que todavía me queda? La precarización laboral atraviesa así la trayectoria académica mediante diferentes relaciones con el porvenir. En unos casos anticipa la fragilidad de un futuro todavía no construido; en otros prolonga indefinidamente una condición que debía ser transitoria; y, en otros, contrae las posibilidades percibidas cuando el tiempo profesional comienza a experimentarse como limitado. La temporalidad vivida permite reconocer que precarizar el trabajo académico también puede significar precarizar la posibilidad de proyectarse en el tiempo como profesor universitario.

Referencias

Anaya, E. D. (2025). *Las voces de los nadies: Precariedad laboral en docentes universitarios* [The voices of the nobodies: Labor precarity among university professors]. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(1), 165-190. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.666

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*. Paidós.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Trotta.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Editorial Anagrama.

Solares, I. G., & Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles Educativos, 45*(182), 45-68. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61081

Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. Bloomsbury Academic.

Uribe-Piedrahíta, J. (2025). La precarización laboral del profesor universitario como experiencia vivida: sentidos construidos sobre el trabajo académico y la universidad como organización. En A. B. Benalcázar, (coord). Enfoques Interdisciplinarios en Ciencias Sociales. Análisis de Problemáticas Contemporáneas (pp. 154-172). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.294.c501

Uribe-Piedrahíta, J. (2026). Precarización laboral del profesorado universitario en Europa y América: una revisión comparada de la literatura. *Revista Española de Educación Comparada*, (50), 482–497. https://doi.org/10.5944/reec.50.2026.45570

Uribe-Piedrahita, J. (2026). Teaching under academic precarity: university professors' embodied experiences in Colombia. *Teaching in Higher Education*, *31*(6), 1101–1117. https://doi.org/10.1080/13562517.2026.2643829

Uribe-Piedrahita, J. (2026). Meaning-making in academic work under precarity: a phenomenological study of university professors in Colombia. *Studies in Higher Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2610631

Uribe-Piedrahíta, J., Castaño-Serna, D. M., & Hoyos-Cadavid, S. (2026). Internal Marketing and Labor Precarization in universities: Discourses and meanings of academic work. *Unaciencia, Revista De Estudios E Investigaciones*, *19*(36), 5-28. https://doi.org/10.35997/cz5eyg21

van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315422657

Walker, V. (2024). La precarización del trabajo docente universitario: Apuntes para su conceptualización y abordaje en las agendas políticas y de investigación. *Entramados, 11*(16), 250-268.

Jorge Uribe Piedrahíta
Institución Universitaria ITM | Medellín | Colombia
https://orcid.org/0000-0002-1885-8625
jorgeuribe@itm.edu.co
jorgeuribepiedrahita@gmail.com
Doctor y magíster en Administración, especialista en Mercadeo Gerencial, comunicador y administrador. Profesor de la Institución Universitaria ITM. Investiga sobre trabajo académico, precarización, educación y estudios organizacionales.
Cristian David Romero Martínez
Institución Universitaria Salazar y Herrera | Medellín | Colombia
https://orcid.org/0009-0005-2756-0360
Cristian.romero@salazaryherrera.edu.co
cristiandromer@gmail.com
Maestrando en Administración, especialista en administración total de la calidad e ingeniero agroindustrial. Profesor de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, Medellín, Colombia. Investiga sobre administración y gestión empresarial.

The Lived Temporality of Labor Precarization of University Faculty Throughout the Academic Trajectory

Abstract

This chapter addresses the lived temporality of labor precarization among university faculty throughout the academic trajectory. It is situated within debates on contemporary transformations of academic work and proposes understanding precarization from the experience of time, beyond its contractual and economic expression. The purpose is to explore how professors located at different moments of their trajectory experience uncertainty, permanence, and the projection of their academic life. The study is developed from a phenomenological-hermeneutic perspective and takes lived temporality as an existential that allows approaching the relationship between past, present, and future in the experience of university work. The chapter presents experiences of novice professors, professors with intermediate trajectories, and professors close to retirement, based on conversational interviews, lived experience narratives, and embodied observation. The journey is organized around entry and projection in the academic profession, permanence under temporary working conditions, and the experience of time upon the proximity of retirement. This approach allows situating labor precarization within the biographical trajectory of faculty and examining its links with professional identity, institutional belonging, expectations of continuity, and horizons associated with the academic career.
Keywords: Employment conditions; Higher education; University professor; Academic work; University as organization.

A temporalidade vivida da precarização laboral do professorado universitário ao longo da trajetória acadêmica

Resumo

Este capítulo aborda a temporalidade vivida da precarização laboral do professorado universitário ao longo da trajetória acadêmica. Situa-se nos debates sobre as transformações contemporâneas do trabalho acadêmico e propõe compreender a precarização desde a experiência do tempo, para além de sua expressão contratual e econômica. O propósito é explorar a forma em que professores situados em distintos momentos de sua trajetória experimentam a incerteza, a permanência e a projeção de sua vida acadêmica. O estudo desenvolve-se desde uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica e retoma a temporalidade vivida como existencial que permite aproximar-se da relação entre passado, presente e futuro na experiência do trabalho universitário. O capítulo apresenta experiências de professores novatos, professores com trajetórias intermediárias e professores próximos da aposentadoria, a partir de entrevistas conversacionais, relatos de experiência vivida e observação encarnada. O percurso organiza-se em torno da entrada e projeção no ofício acadêmico, da permanência sob condições laborais temporais e da experiência do tempo ante a proximidade da aposentadoria. Esta aproximação permite situar a precarização laboral dentro da trajetória biográfica do professorado e examinar seus vínculos com a identidade profissional, o pertencimento institucional, as expectativas de continuidade e os horizontes associados à carreira acadêmica.

Palavras-chave: Condições de emprego; Ensino superior; Professor universitário; Trabalho acadêmico; Universidade como organização.

Capítulo 19

Reflexiones sobre política inclusiva para la educación virtual. Una propuesta para la inclusión de políticas inclusivas en la educación universitaria

Jose Luis Santivañez Sanchez, Jose Augusto Saravia Yataco, Jose Carlos Santivañez Sanchez, Leida Yazury Ramirez Pujaico, Josue Renato Montoya Sanchez, Hever Miguel Santivañez Matos

Santivañez Sanchez, J. L., Saravia Yataco, J. A., Santivañez Sanchez, J. C., Ramirez Pujaico, L. Y., Montoya Sanchez, J. R., & Santivañez Matos, H. M. (2026). Reflexiones sobre política inclusiva para la educación virtual. Una propuesta para la inclusión de políticas inclusivas en la educación universitaria. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 407-433). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1028



Reflexiones sobre política inclusiva para la educación virtual. Una propuesta para la inclusión de políticas inclusivas en la educación universitaria

Resumen

Las políticas de inclusión educativa constituyen un eje central para garantizar el conocimiento en una educación superior virtual equitativa. La implementación de medidas inclusivas garantiza el cumplimiento de los derechos humanos y, al mismo tiempo, consolida la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible. En esta línea, se plantea como objetivo general analizar cómo las políticas de inclusión garantizan una educación universitaria de calidad en la enseñanza virtual. El objetivo específico es proponer un Plan de Mejora en Educación Virtual en estudiantes con Discapacidad Visual. Metodológicamente, se emplea un enfoque cualitativo de tipo documental-teórico, mediante la revisión y análisis crítico de la literatura científica. Como resultado, se identifican dos escenarios diferenciados según el nivel de alfabetización y competencias digitales del estudiantado, y se propone un plan de mejora estructurado en cinco ejes: políticas institucionales, accesibilidad virtual, adecuación pedagógica y curricular, capacitación docente y acompañamiento psicopedagógico.

Palabras clave: calidad de la educación; ciencias de la educación; derechos humanos; inclusión social; universidad.

Introducción

La inclusión representa uno de los grandes retos de la educación superior moderna. Su finalidad va más allá de la incorporación de personas con discapacidad en los espacios universitarios, y se centra en la creación de instituciones educativas capaces de garantizar el acceso, la estabilidad, la participación activa y el logro de todos los miembros de la comunidad estudiantil (Vidal-Castro & Cueva-Rodriguez, 2026).

La implementación de medidas inclusivas garantiza el cumplimiento de los derechos humanos y, al mismo tiempo, consolida la equidad, la justicia social y el desarrollo sostenible (Valarezo-Cueva et al., 2022). En relación con el desarrollo sostenible, la promoción de la inclusión en la educación superior moderna forma parte de la ODS 4 - Educación de Calidad y la ODS 10 - Reducción de Desigualdad. La implementación de políticas inclusivas en las instituciones universitarias proporciona igualdad de acceso a una formación profesional accesible y lograría un acceso universal a una educación de calidad conforme a los estándares nacionales e internacionales (Cubas, 2025). Asimismo, la implementación de políticas inclusivas reducirá los niveles de desigualdad por razones de discapacidad y aportará en el desarrollo social en la comunidad universitaria (Mauricio, 2026).

El presente estudio tiene como objetivo analizar cómo las políticas de inclusión garantizan una educación universitaria de calidad en la enseñanza virtual.

En relación con la justificación teórica, el estudio emplea la teoría de justicia social de John Rawls y el modelo de Tony Booth y Mel Aincosw que se encuentran orientados en la implementación del enfoque inclusivo en la educación. La teoría de justicia social propone que una sociedad más justa debe sustentarse en una cooperación social. El concepto de justicia como equidad está orientado a la distribución de cargas y beneficios donde las instituciones garantizan una distribución equitativa de las oportunidades, libertades y los derechos (Osorio, 2010). El modelo de Tony Booth y Mel Aincosw está orientado a establecer una guía para identificar y suprimir las barreras que restringen la partici-

pación y el aprendizaje de los estudiantes, sin considerar las características, diferencias o condiciones (Agurto-Agurto et al., 2021).

En relación con la justificación metodológica, el estudio realiza un análisis documental y reflexivo sobre la incorporación del enfoque inclusivo en la modalidad de enseñanza virtual en una universidad. Como bien sabemos, en la enseñanza virtual existen mayores retos como el acceso a internet, dispositivos y plataformas accesibles para la educación. Asimismo, la interacción social con los estudiantes suele ser mediada por las tecnologías, no todos los estudiantes cuentan con un alto nivel de alfabetización digital y el seguimiento personalizado en los estudiantes suele ser limitado.

En relación con la justificación práctica, la inclusión social en el ámbito educativo forma parte de las políticas internacionales y nacionales orientadas a promover el acceso a la educación. Desde esta perspectiva, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han considerado que la inclusión en la educación es un elemento imprescindible en un sistema justo y competitivo (Martínez-Usarralde, 2020). Por tal razón, el estudio explica cómo la inclusión aporta en resolver el problema de desigualdad en el acceso a la educación de calidad.

En relación con la importancia, la educación es un derecho fundamental reconocido en la Constitución Política. Las universidades privadas tienen la obligación de brindar una educación de calidad que va más allá de la difusión de conocimientos; consiste en una formación integral que abarca el pensamiento crítico, la pertinencia profesional y el desarrollo de sus habilidades de investigación en los miembros de la comunidad estudiantil, conforme se establece en la Ley Universitaria (Congreso de la República, 2014).

Metodología

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo teórico – documental, orientado a la construcción de una reflexión crítica a partir de la revisión y análisis de fuentes secundarias, y no en el levantamiento de datos primarios.

El diseño corresponde a una investigación documental de carácter interpretativo, la cual permite reconstruir el estado del conocimiento sobre las políticas de inclusión en la educación superior virtual a partir del análisis de artículos científicos, artículos de revisión, informes de organismos internacionales, literatura actualizada en accesibilidad digital y educación inclusiva (Morgan, 2022).

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un tema abordado a nivel mundial, y los términos claves a considerar son la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Cuando hablamos de barreras ya no solo son físicas como rampas o accesos, sino barreras tecnológicas como por ejemplo la conectividad, las plataformas no accesibles, falta de competencias digitales (Adjei et al., 2026).

La inclusión no consiste solo en incorporar al estudiante al sistema, sino poder garantizar su permanencia, participación y egreso exitoso. En lo virtual, esto se justifica porque las universidades necesitan tutorías y acompañamiento personalizado, no basta con solo entregar un usuario y una contraseña. Las instituciones deben cambiar para adaptarse a los estudiantes y dar la oportunidad a todos, con y sin discapacidad (Hay & Beamish, 2026).

En la misma línea, el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) plantea que las plataformas virtuales y los entornos de aprendizaje se conciben desde un enfoque inclusivo, teniendo en cuenta las múltiples opciones para que los estudiantes puedan expresar sus aprendizajes, habilidades, estrategias múltiples que favorezcan la motivación e intervención. Así como por ejemplo exigir que las aulas virtuales sean compatibles con lectores de pantalla, subtítulos, entre otros (Rojas-Romero & Guerrero, 2025).

En relación con las políticas de diversidad, equidad e inclusión de las universidades peruanas, se evidencia que no todas las universidades cuentan con un marco de lineamientos específicos para promover la inclusión y sancionar los actos que afecten a este; puesto que, algunas

instituciones solo cuentan con normativas que indican definiciones conceptuales que todo docente, estudiante y personal administrativo debe conocer; siendo estos la equidad, la diversidad, la interculturalidad, la admisión inclusiva, espacio libre sin violencia, ejercicio de ciudadanía, discapacidad (sensorial, física, intelectual y mental), identidad de género, poblaciones vulnerables, orientación sexual, grupo étnico, poblaciones indígenas, población afroperuana y población LGTBIQ+.

Al examinar las políticas universitarias orientadas a la inclusión, estas no deben enfocarse netamente en la definición conceptual ni limitarse al cumplimiento de las condiciones básicas de calidad establecidas por SUNEDU, sino superar la visión tradicional de la accesibilidad. Siguiendo la idea de Ainscow (2025), la inclusión real consiste en eliminar las barreras que impidan al estudiante aprender y participar a su ritmo.

En el entorno virtual, estas barreras se reconfiguran en forma de brechas digitales y diseños tecnopedagógicos rígidos. Por lo tanto, una política inclusiva universitaria eficaz no solo debe alinearse formalmente con las Condiciones Básicas de Calidad de la SUNEDU, sino adoptar modelos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto asegura que el aula virtual sea un espacio flexible que reconozca la diversidad del estudiante peruano, transformando la tecnología de un factor de exclusión a una herramienta de equidad social.

Otras problemáticas que pueden influir en la enseñanza virtual son el bajo nivel de alfabetización y competencia digital de los docentes o estudiantes, la implementación de clases exclusivamente expositivas, la falta de especialización de los docentes sobre pedagogías inclusivas y la dificultad en el seguimiento personalizado en los estudiantes que estudian bajo la modalidad virtual.

El bajo nivel de alfabetización y competencia digital se evidencia en el limitado dominio que tienen los estudiantes o docentes en utilizar las plataformas colaborativas y recursos digitales. En este escenario, las autoridades universitarias deben realizar programas de capacitación digital para promover las competencias digitales.

La implementación de clases exclusivamente expositivas es una de las problemáticas presente en las enseñanzas virtuales. Si bien existe una tendencia en las instituciones universitarias de promover la realización de clases participativas, no todos los docentes cumplen con la política educativa dificultando la participación activa de los estudiantes, incluyendo los estudiantes con discapacidad.

La falta de especialización de los docentes sobre pedagogías inclusivas se evidencia en la aplicación de metodologías homogéneas sin considerar la diversidad de la comunidad estudiantil. Tanto el docente como las autoridades académicas deben adaptar sus metodologías conforme la diversidad estudiantil. Por un lado, las autoridades académicas deben implementar mallas curriculares flexibles y evaluaciones considerando las necesidades educativas diversas. Por otro lado, el docente debe de implementar metodologías activas y adaptar su forma de enseñanza conforme a las necesidades que tienen sus estudiantes durante sus clases virtuales.

La dificultad en el seguimiento personalizado se evidencia en la falta de retroalimentación, monitoreo del progreso, tutorías, comunicación horizontal y la identificación de estudiantes en condiciones de riesgo por parte del docente a cargo de la enseñanza virtual. Esta falta de seguimiento puede promover el riesgo de deserción, la disminución del compromiso estudiantil y la insatisfacción de los estudiantes. Si bien existe una dificultad en el seguimiento personalizado, éste resulta posible siempre que exista un compromiso tanto por el docente y por los estudiantes para establecer una comunicación constante en entornos digitales.

Diagnostico teórico: escenarios de las aulas virtuales según competencias digitales

A partir de la revisión documental, es posible identificar que la efectividad de una política inclusiva en la educación virtual varia considerablemente según el nivel de alfabetización y competencias digitales de los estudiantes. Por ello, se plantean dos escenarios diferenciados que permiten anticipar fortaleza, oportunidades, debilidades y amenazas

en cada contexto, y que sirven de base para el plan de mejora propuesto en l sección siguiente:

Tabla 1.
Análisis FODA – Escenario de buena alfabetización y competencias digital

Fortalezas	Oportunidades
Autonomía en el uso de plataformas virtuales y herramientas digitales. Mayor capacidad de autogestión del propio aprendizaje. Familiaridad con recursos de accesibilidad digital (lectores de pantalla, subtítulos, entre otros).	Políticas nacionales e internacionales (UNESCO) que promueven la inclusión en la educación superior. Mayor aprovechamiento de innovaciones tecnológicas y metodologías activas. Posibilidad de participar en comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo.
Debilidad	Amenazas
Persistencia de brechas en la oferta de materiales verdaderamente accesibles, incluso cuando el estudiante domina la tecnología. Escasa capacitación docente en pedagogías inclusivas pese a la buena disposición del estudiantado.	Riesgo de que la institución asuma que todos los estudiantes son digitalmente competentes y descuide los ajustes razonables. Mayor competencia entre universidades que priorizan la rentabilidad antes que la inclusión.

Nota: elaboración propia.

Tabla 2.
Análisis FODA – Escenario de baja alfabetización y competencias digital

Fortalezas	Oportunidades
Interés y motivación por aprender pese a las limitaciones tecnológicas. Existencia de equipos de soporte tecnológico institucional.	Programas de capacitación digital impulsados por políticas nacionales e internacionales. Alta demanda de programas virtuales que presiona a las universidades a mejorar su accesibilidad.
Debilidad	Amenazas

Fortalezas	Oportunidades
Bajo dominio de plataformas colaborativas y recursos digitales. Dificultad para el seguimiento personalizado por parte del docente. Insuficiente formación docente en pedagogías inclusivas.	Mayor riesgo de deserción y exclusión digital. Escasez de profesionales especializados (intérpretes de lengua de señas, psicopedagogos, entre otros). Baja tasa de inserción laboral para egresados con brechas digitales no resueltas.

Nota: elaboración propia.

Fundamentación teórica de las políticas de inclusión educativa

La fundamentación teórica y las políticas de inclusión educativa han evolucionado, ya que ha dejado de enfocarse únicamente en estudiantes con discapacidad para orientarse a un enfoque más amplio e integral eliminando cualquier forma de discriminación y exclusión, en ese sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) lo define como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, culturas y las comunidades, reduciendo cualquier forma de exclusión. Apoya esta definición de manera concreta el planteamiento del ODS 4 el cual implica garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos (UNESCO, 2020). Conforme a esta definición, se requiere transformar el sistema educativo, la metodologías y estrategias pedagógicas para que todos tengan el mismo derecho de aprender sin importar sus características y necesidades.

El enfoque de Derechos Humanos y Justicia Social

La educación superior no es un privilegio sino un derecho para todas las personas. La inclusión exige que los sistemas educativos universitarios se adapten a la realidad de los estudiantes teniendo en cuenta

la cultura, discapacidad, estilos de aprendizaje y factor económico, ya que la universidad no puede asumir que todos los alumnos sean iguales y que deben alinearse a una estructura homogénea y excluyente (Ainscow, 2025). En ese sentido, se entiende que para que la sociedad sea justa, la universidad debe dar facilidades para que cualquier persona pueda entrar y graduarse con éxito para corregir las desigualdades sociales de origen (Subirats, 2017).

Por otro lado, para que la justicia social sea concebida como un principio socioeducativo debe requerir construcciones educativas para que no solo sea teoría válida, sino una realidad vivida (Montané, 2015).

El modelo social de la discapacidad

Las limitaciones que tienen las personas con diversidad funcional no se originan en sus características personales sino por las barreras creadas por el entorno. Las limitaciones reales no son biológicas, sino el resultado de barreras físicas, comunicacionales y actitudinales impuestas por una sociedad que diseña sus espacios basados en modelos estandarizados, sin considerar la diversidad de las personas (Palacios, 2017). La discapacidad surge cuando la sociedad y las instituciones no garantizan condiciones de accesibilidad, participación e igualdad de oportunidades. En conclusión, las universidades deben implementar políticas inclusivas, adecuaciones curriculares, recursos de accesibilidad y prácticas pedagógicas flexibles que eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación, consolidando un entorno educativo basado en la equidad y el respeto por los derechos de todas las personas.

Educación inclusiva como principio de equidad y participación en entornos virtuales

La educación virtual en el nivel universitario debe garantizar la accesibilidad, participación activa e igualdad de oportunidades, para ello debe implementar estrategias pedagógicas inclusivas, mediante el uso de recursos tecnológicos que sean accesibles a todos los estudiantes sin

distinción alguna, y las evaluaciones deben estar adaptadas a la diversidad de los estudiantes (Garay & Lozano, 2025).

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como fundamento pedagógico de la inclusión

Es importante entender que la accesibilidad digital no solo es un componente únicamente tecnológico, sino un componente pedagógico que integre los principios del DUA, representación, acción y expresión, implicación; lo que favorece la permanencia y el éxito académico de cada uno de los estudiantes en la educación superior virtual (Gruber, 2026).

Políticas de educación inclusiva en las universidades

A nivel de las universidades, las políticas de educación inclusiva se han actualizado de manera que han cambiado las formas de interacción entre los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, Benet-Gil (2020), fundamenta, que en la educación virtual las políticas educativas y sus lineamientos en la educación superior deben ser entes de conexión entre las normativas legales y la práctica pedagógica en las aulas. En el contexto peruano, según la Ley Universitaria n.º 30220 junto a las exigencias normativas de la SUNEDU, existe la obligación de garantizar condiciones accesibles para garantizar la accesibilidad y atención a la diversidad.

En consecuencia, para que una política inclusiva universitaria sea efectiva en la modalidad de enseñanza virtual, se operacionaliza en cuatro pilares de gestión. Primero, gobernanza y normativa institucional: se fundamenta en la formulación de reglamentos explícitos e incorporados de forma razonable en las aulas virtuales que sancionan la discriminación digital. Segundo, infraestructura y accesibilidad digital, desde la perspectiva de CAST (2018), la adquisición y desarrollo de plataformas virtuales se da bajo estándares internacionales de accesibilidad web (WCAG) y principios del DUA. Tercero, formación docente continua; según Moriña y Cotán (2017), la mayoría de los programas de capacitación pedagógica dan prioridad al diseño de materiales digi-

tales, tutoría y orientación en línea y la aplicación de las metodologías activas. Cuarto, sistemas de acompañamiento psicopedagógico con la creación de unidades de apoyo al estudiante virtual que supervisen el rendimiento académico, detectando de manera temprana el riesgo de deserción y coordinando con los docentes la aplicación de adaptaciones oportunas.

En el escenario de estudio se evidencia cómo la institución universitaria implementó una política participativa entre los estudiantes y docentes, superando la pedagogía expositiva tradicional. No obstante, existen retos sobre la evaluación diferenciada y la adaptación de materiales pedagógicos, puesto que no se realizan constantemente capacitaciones sobre pedagogías inclusivas en la comunidad docente ni el uso de tecnologías de asistencia para estudiantes con discapacidad (audiolibros, entre otros).

Propuesta de plan de mejora en educación virtual en estudiantes con discapacidad visual

Eje 1. Políticas de las universidades

Las universidades desempeñan un papel fundamental en la construcción de una educación virtual inclusiva para las personas con discapacidad visual, debido a que tienen la responsabilidad de garantizar no solo el acceso a la educación superior, sino también la participación, permanencia y aprendizaje en igualdad de condiciones. En este sentido, las políticas institucionales deben orientarse a identificar y eliminar las barreras que puedan limitar la participación de los estudiantes con discapacidad visual en los entornos virtuales. La inclusión educativa implica que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de aprendizaje y participación, independientemente de sus características o condiciones personales (UNESCO, 2026).

En el contexto de la educación virtual, las políticas universitarias deben considerar la accesibilidad digital como un componente esencial de la inclusión. Esto significa que las plataformas educativas, aulas vir-

tuales, bibliotecas digitales, materiales de estudio, sistemas de evaluación y demás recursos tecnológicos utilizados por la universidad deben ser accesibles para estudiantes con discapacidad visual. De acuerdo con el World Wide Web Consortium (W3C, s.f.), las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG 2.2) establecen criterios que permiten que los contenidos digitales sean más perceptibles, operables, comprensibles y compatibles con diferentes tecnologías de asistencia. Por ello, las universidades deben incorporar estos criterios dentro de sus políticas y procesos relacionados con la educación virtual.

Una política universitaria inclusiva también debe contemplar la incorporación de modificaciones apropiadas y el acceso a tecnologías de apoyo. Los estudiantes con limitación visual pueden requerir herramientas como lectores de pantalla, magnificadores, teclados accesibles, documentos digitales correctamente estructurados y otros recursos tecnológicos que faciliten su interacción con los contenidos educativos. En este sentido, la UNESCO reconoce que las tecnologías digitales y de asistencia pueden contribuir a reducir las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en los procesos educativos, siempre que estas herramientas sean incorporadas dentro de estrategias institucionales de inclusión y accesibilidad (Chambers et al., 2016).

Asimismo, las universidades deben garantizar que los materiales educativos empleados en los cursos virtuales sean accesibles. Los documentos, presentaciones, imágenes, videos y otros recursos utilizados por los docentes deben elaborarse considerando las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual. Por ejemplo, las imágenes deben contar con descripciones alternativas, los documentos deben presentar una estructura adecuada para ser interpretados mediante lectores de pantalla y los videos deben disponer de recursos complementarios que permitan acceder a la información visual. De esta manera, la accesibilidad no debe entenderse como una adaptación posterior, sino como un criterio que debe incorporarse desde el diseño de los recursos educativos.

Otro aspecto importante de las políticas universitarias es la formación y capacitación de los docentes. Para que la educación virtual sea realmente inclusiva, los profesores necesitan desarrollar competencias

relacionadas con la accesibilidad digital, el uso de tecnologías de asistencia y la elaboración de materiales educativos accesibles. Una plataforma tecnológica puede cumplir con determinados criterios de accesibilidad, pero si los contenidos incorporados por los docentes no son accesibles, el estudiante con discapacidad visual continuará enfrentando barreras para desarrollar sus actividades académicas. Por ello, las instituciones de nivel superior están llamadas a implementar programas permanentes de capacitación que permitan al personal docente y administrativo responder adecuadamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2026).

Del mismo modo, las universidades deben contar con mecanismos institucionales de acompañamiento y apoyo para los estudiantes con discapacidad visual. La existencia de una oficina, unidad o servicio de inclusión y accesibilidad permitiría identificar las necesidades particulares de los estudiantes, coordinar las adecuaciones pertinentes, orientar a los docentes y realizar un seguimiento de las condiciones de accesibilidad de las plataformas y recursos utilizados. Esta medida contribuiría a que la responsabilidad de garantizar la inclusión no recaiga exclusivamente en el estudiante, sino que sea asumida como un compromiso institucional.

Las políticas universitarias también deben garantizar que los procesos de evaluación en entornos virtuales sean accesibles. Los estudiantes con discapacidad visual deben tener la posibilidad de realizar exámenes, trabajos, actividades y otras evaluaciones mediante herramientas compatibles con sus tecnologías de asistencia. Esto puede incluir la adaptación de formatos, la utilización de plataformas accesibles y, cuando corresponda, la implementación de ajustes en los tiempos o modalidades de evaluación. El objetivo no debe ser disminuir las exigencias académicas, sino eliminar las barreras que impiden demostrar los conocimientos y competencias adquiridos.

Además, es necesario que las universidades evalúen periódicamente el cumplimiento de sus políticas de inclusión y accesibilidad. Para ello, pueden realizar evaluaciones de sus plataformas digitales, revisar la accesibilidad de los materiales educativos y recoger las experiencias de los propios estudiantes con ceguera. La participación de estos estu-

diantes resulta especialmente importante, ya que permite identificar barreras que podrían no ser evidentes para quienes diseñan o administran los servicios educativos. En este sentido, la inclusión debe considerarse como un proceso permanente de mejora institucional y no como una acción aislada (UNESCO, 2024).

Por consiguiente, las políticas universitarias orientadas a la educación virtual inclusiva deben establecer medidas concretas para garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes con discapacidad visual. Esto requiere una articulación entre accesibilidad tecnológica, materiales educativos accesibles, formación docente, tecnologías de apoyo, ajustes razonables, servicios institucionales de acompañamiento y mecanismos de evaluación y seguimiento. Las Directrices revisadas de la UNESCO respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación abierta y a distancia, se reconoce la importancia de que las instituciones desarrollen acciones que contribuyan a superar las barreras que limitan su acceso, participación y aprendizaje presentes en los entornos educativos virtuales (Chambers & Varoglu, 2023).

En conclusión, las políticas de las universidades constituyen un elemento fundamental para hacer realidad una educación virtual inclusiva para las personas con discapacidad visual. No basta con permitir el ingreso de estos estudiantes a los centros de educación superior; es necesario garantizar que puedan interactuar con las plataformas, acceder a los contenidos, participar en las actividades académicas y ser evaluados en condiciones de equidad. Por ello, las universidades deben asumir la accesibilidad como una responsabilidad institucional y establecer políticas permanentes que promuevan una educación basada en los principios de igualdad, equidad, participación, accesibilidad y no discriminación. De esta manera, la educación virtual puede convertirse en una herramienta que amplíe las oportunidades educativas y contribuya a una

Eje 2. Accesibilidad virtual

La accesibilidad virtual es uno de los elementos claves para lograr una educación inclusiva de estudiantes universitarios y que se agrava en la población con discapacidad visual. Si bien la universidad detalla previamente que los estudiantes deben contar un computador, laptop o tablet para la realización de sus cursos, este requerimiento no logra cumplirse en la totalidad de la población estudiantil. En esta línea, resulta necesario que la universidad brinde a los estudiantes un espacio para la realización de sus clases en el transcurso del ciclo, sin ser necesario que el estudiante realice el trámite de forma constante.

La accesibilidad virtual para estudiantes con discapacidad incluye convertir los materiales de enseñanza a formatos de mayor accesibilidad. Una propuesta es que la universidad convierta las PPTs y materiales complementarios en audios descriptivos para los estudiantes con discapacidad visual. En esta línea, debe existir un compromiso en conjunto tanto por el docente a cargo de la asignatura como por el del área académica. Por un lado, los docentes tienen que elaborar los materiales pedagógicos con metodologías activas con antelación. Por otro lado, el área académica tiene que convertir dichos materiales pedagógicos en materiales audiovisuales.

Otra actividad recae en adaptar la plataforma virtual a las Pautas de Accesibilidad para el Contenido Web (WCAG) 2.1. A corto plazo, la universidad debe contar con una plataforma que proporcione subtítulos para todo el contenido de audio en directo en medios sincronizados, logrando un nivel AA.

Eje 3. Adecuación pedagógica y diseño curricular

La adecuación pedagógica y el diseño curricular son elementos importantes para lograr una educación inclusiva de estudiantes con discapacidad visual en la modalidad virtual universitaria porque al diseñar cursos más accesibles, elaborar materiales adecuados y aplicar estrategias de enseñanza que favorezcan la interacción del alumnado

asegura que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollar sus capacidades, eliminando las barreras que puedan dificultar su proceso educativo. En ese sentido, los materiales de estudio deben ser accesibles para los estudiantes con ceguera, es decir, los documentos deben poder ser leídos por programas lectores de pantalla y estar organizados con títulos, subtítulos y listas que faciliten la navegación. También es importante que todas las imágenes, gráficos y esquemas tengan descripción en texto para que el estudiante pueda comprender la información que contienen, además se sugiere facilitar los contenidos en diferentes formatos, como documentos digitales accesibles, archivos de audio, libros electrónicos y materiales en Braille digital.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, el docente debe utilizar estrategias que promuevan la participación activa y una alternativa es aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que propone presentar la información de diferentes maneras, ofrecer diversas formas de participación y permitir que los estudiantes demuestren lo aprendido mediante distintas actividades. Asimismo, es conveniente promover el trabajo colaborativo, las discusiones en línea y el aprendizaje basado en problemas, para que los estudiantes puedan interactuar y construir conocimientos junto con sus compañeros. Además, las clases virtuales deben grabarse para que los estudiantes puedan revisar posteriormente cuando lo necesiten.

En relación a la tecnología, las plataformas educativas deben ser compatibles con lectores de pantalla como NVDA, JAWS o VoiceOver, y todas las actividades deben poder realizarse utilizando únicamente el teclado, sin depender del uso del mouse, con la finalidad de que los estudiantes con discapacidad visual puedan acceder a los contenidos, participar en las actividades y desarrollar sus tareas de forma autónoma.

La comunicación del docente también requiere algunas adaptaciones, como por ejemplo describir verbalmente las imágenes, gráficos y cualquier información visual que se presente en las diapositivas, utilizar un lenguaje claro y sencillo, responder oportunamente las consultas de los estudiantes y ofrecer tutorías personalizadas cuando sea necesario.

Mantener una comunicación permanente y brindar retroalimentación ayuda a fortalecer la adquisición de conocimientos y la participación de los alumnos.

La evaluación no debe centrarse en la forma de presentar un trabajo sino debe valorar el logro de las competencias y los aprendizajes alcanzados, para ello se puede otorgar mayor tiempo para desarrollar las evaluaciones o permitir que las respuestas se presenten mediante grabaciones de audio, exposiciones orales o documentos digitales accesibles. En conclusión, no se debe evaluar a todos de la misma manera, sino brindar adaptaciones para que todos tengan las mismas oportunidades para demostrar lo que han aprendido.

En relación al diseño curricular, es recomendable desarrollar un currículo flexible que permita realizar adaptaciones sin modificar los objetivos de aprendizaje, esto implica ofrecer diferentes formas de acceder a los contenidos, realizar las actividades y demostrar los aprendizajes donde cada unidad de estudio debe incluir objetivos claros, materiales accesibles, actividades variadas y evaluaciones adaptadas a las características y necesidades de todos los estudiantes.

Eje 4. Capacitación docente en pedagogías inclusivas y accesibilidad digital

Con el fin de asegurar una inclusión verdadera de los estudiantes con discapacidad visual en la educación superior virtual, es necesario que las universidades formulen e implementen un programa permanente en formación de competencias digitales inclusivas orientado a los profesores. Dicho Plan busca ofrecer a los docentes herramientas conceptuales, metodológicas y tecnológicas necesarias para eliminar las barreras de aprendizaje y comunicación que surgen en los entornos virtuales.

En primer lugar, la implementación de este eje requiere el desarrollo de talleres prácticos enfocados en la creación de contenidos digitales accesibles. En estos talleres, los docentes se capacitan, aprenden a diseñar materiales pedagógicos y aulas virtuales compatibles con lectores

de pantalla de uso común como JAWS Y NVDA, aplicando criterios técnicos como el uso correcto de encabezados, la elección de fuentes legibles, contraste de color adecuado y la incorporación sistemática de texto alternativo en imágenes y diagramas.

En segundo lugar, se prevé la instrucción avanzada en el entrenamiento especializado en tecnología de asistencia y tiflotecnología. A través de esta capacitación, el cuerpo docente se familiariza con el uso de convertidores de texto a audio, la producción de audio libros y la configuración de plataformas de aprendizaje (LMS) para que permitan una navegación accesible mediante el uso exclusivo del teclado.

En tercer lugar, la capacitación del personal docente incorpora la aplicación pedagógica del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Se orienta a los profesores en la diversificación de sus estrategias de enseñanza y evaluación, trascendiendo las clases puramente expositivas o visuales para ofrecer múltiples formas de representación de contenidos y diversas alternativas para que los estudiantes expresen sus aprendizajes.

Para concluir, esta iniciativa se consolida mediante un programa de formación continua integrado formalmente al plan de perfeccionamiento institucional de la universidad, ofreciendo acompañamiento permanente, asesoría técnica e instrumentos de autoevaluación para la mejora continua de la práctica docente.

Eje 5. Sistemas de acompañamiento psicopedagógico

Implementar un sistema de acompañamiento psicopedagógico integral para estudiantes universitarios con discapacidad visual que permita identificar y reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, mediante apoyo educativo, ajustes razonables, accesibilidad física y digital, orientación académica y acompañamiento socioemocional que favorezcan su autonomía, permanencia y desarrollo integral en la educación universitaria.

A. Componentes del sistema de acompañamiento

En la evaluación de necesidades y barreras para realizar un acompañamiento real, se deben identificar de forma individualizada las necesidades de apoyo y barreras para el aprendizaje y la participación. Para un estudiante con discapacidad visual se debe considerar tipo y nivel de discapacidad visual, modalidad de acceso a la información, manejo de tecnologías de apoyo, accesibilidad a plataformas virtuales, barreras en las evaluaciones, barreras comunicaciones, nivel de autonomía del estudiante, necesidad de apoyo académico y socioemocional

B. Ajustes en la educación universitaria

Constituye modificaciones para garantizar que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación desde 2 puntos.

Primero, en la enseñanza; se proponen acciones que puedan favorecer sus aprendizajes. Las cuales son: entrega anticipada de materiales, documentos accesibles, textos compatibles con lector de pantalla, material táctil, uso de formatos accesibles, flexibilidad en determinadas actividades.

Segundo, en las evaluaciones; considerar algunas acciones tal como lo señala el CONADIS (2021): examen en formato accesible, uso de lector de pantalla, tiempo adicional, evaluación en formatos alternativos, adaptación de elementos visuales.

C. Acompañamiento académico

La progresión de los estudiantes debe estar dentro del acompañamiento académico a fin de garantizar condiciones de acceso y participación para demostrar competencias profesionales. A partir de las siguientes acciones: tutoría individualizada, seguimiento de la progresión académica, identificación de dificultades, orientación para el uso de bibliotecas digitales, orientación para prácticas pre profesionales, seguimiento de trayectoria, orientaciones para el tránsito al mundo laboral

D. Acompañamiento socioemocional

El acompañamiento debe partir de las necesidades reales para el bienestar socioemocional de los estudiantes. Para su implementación se seguirán estas acciones: fortalecimiento de la autonomía, prevención

de aislamiento y exclusión, promoción del respeto, orientaciones ante situaciones discriminatorias, participación universitaria, acceso a servicio de bienestar y orientación psicológica

E. Formación acompañamiento a docentes universitarios

El sistema de acompañamiento se centra en el estudiante, pero también es importante saber que las competencias del docente deben ser fortalecidas. Esto a partir de las siguientes acciones: discapacidad visual y diversidad funcional, acceso al material, diseño Universal para el Aprendizaje, elaboración de documentos digitales, evaluación accesible, uso pedagógico de tecnologías, limitación de barreras actitudinales

F. Sistema de seguimiento

El proceso de acompañamiento debe darse con un siguiente continuo.

Tabla 3.
Componentes

Componentes	Acción	Responsables	Evidencias
Identificación	Registro de necesidades	Unidad de inclusión	Registro
Evaluación	Identificación de debilidades y fortalezas	Equipo de inclusión	Informe
Planificación	Reajustes razonables	Unidad académica	Plan
Accesibilidad	Adaptación de plataformas y materiales	Unidad de TIC	Materiales
Tecnología	Equipamiento de tecnologías	Unidad de TIC	Registro
Académico	Tutoría y seguimiento	Unidad académica	Reporte
Socioemocional	Acompañamiento	Unidad de bienestar	Registro
Seguimiento	Evaluación	Equipo de inclusión	Informe

Nota: elaboración propia.

Conclusión

Primera: La educación superior inclusiva en la modalidad virtual demanda un compromiso institucional integral que incorpore nuevas políticas y refuerce políticas permanentes en infraestructuras tecnológicas accesibles y un soporte psicopedagógico permanente, que busca fortalecer la cultura organizacional y mejorar los sistemas de apoyo.

Segunda: La verdadera inclusión consiste en la eliminación de barreras de aprendizaje y participación en entornos digitales, los cuales se logran mediante la implementación sistemática del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y la capacitación continua a los docentes en competencias digitales inclusivas.

Tercera: La equidad y la justicia social en las universidades privadas se consolidan cuando las tecnologías implementadas favorecen como un mecanismo de equiparación de oportunidades y no como un factor que orienta la exclusión académica o social.

Referencias

Adjei, E. S., Osei, E., Dauda, Y., Nakua, E. K. & Edusei, A. K. (2026). Factors influencing the educational outcomes of children with disabilities in inclusive schools-a "best-fit" framework synthesis review. *Social Sciences & Humanities Open*, 13. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2026.102684

Ainscow, M. (2025). *Un giro inclusivo a la equidad. Desarrollo de sistemas educativos y centros escolares más inclusivos*. Narcea.

Agurto-Agurto, S. J., Napoleón, M. & Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*, *2*(5), 8252–8267. https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139

Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120

CAST (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*.

Chambers, D., Varoglu, Z. & Kasinskaite-Buddeberg, I. (2016). *Learning for All: guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning*. UNESCO.

Chambers, D. & Varoglu, Z. (2023). *Revised guidelines on the inclusion of learners with disabilities in open and distance learning (ODL)*. UNESCO.

CONADIS (2021). *Experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Perú*.

Congreso de la República. (2014, 9 de julio). Ley Nº 30220. Ley Universitaria. https://lix.li/1wtVV

Cubas, N. (2025). Dimensiones de inclusión educativa en colegios de Perú y Ecuador: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(3). https://doi.org/10.5281/zenodo.17388506

Garay, J. & Lozano, S. (2025) Promoviendo la inclusión en la enseñanza virtual universitaria: un análisis de las prácticas y desafíos. *Revista InveCom*, *5*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.10989289

Gruber, C. (2026). Accesibilidad en educación superior online: del cumplimiento técnico al Diseño Universal para el Aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, *19*(1).

Hay, S. & Beamish, W. (2026). Inclusive Education for Students with Special Educational Needs: A 30-Year Synthesis of the Review-Level Literature (1994–2023). *Education Sciences*, *16*(5). https://doi.org/10.3390/educsci16050794

Lister, K., Pearson, V. K., Coughlan, T. & Tessarolo, F. (2022). Inclusion in uncertain times: Changes in practices, perceptions, and attitudes around accessibility and inclusive practice in higher education. *Education Sciences*, *12*(8). https://doi.org/10.3390/educsci12080571

Lomellini, A., Lowenthal, P. R., Snelson, C. & Trespalacios, J. H. (2025). Accessible and inclusive online learning in higher education: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, *37*(3), 1306–1329. https://doi.org/10.1007/s12528-024-09424-2

Martínez-Usarralde, M. J. (2020). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, *24*(1), 93-115. https://doi.org/10.5944/educxx1.26444

Mauricio, C. A. (2026). Desafíos de la inclusión educativa: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *10*(42), 1–24. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i42.1254

Montané, A. (2015). Justicia Social y Educación. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 92-113.

Moriña, A. & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *11*(1), 20-37. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.528

Palacios, A. (2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, *8*(1), 14–23. https://doi.org/10.21501/22161201.2190

Osorio, S. N. (2010). John Rawls: Una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, *5*(1), 137-160.

Rojas-Romero, C. J. & Guerrero, Y. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): recorrido, oportunidades y desafíos en Colombia. *Educación y Educadores*, *28*(1). https://doi.org/10.5294/edu.2025.28.1.1

Subirats, M. (2017). Educar con el compromiso social y la perspectiva de género. Un reto: el cambio cultural. *Aula de innovación educativa*, (267), 11-14.

UNESCO (2020, 13 de noviembre). Informe de seguimiento de la educación en el mundo Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. https://lix.li/E56cB

UNESCO (2026). *Transforming higher education: global collaboration on visioning and action.*

Valarezo-Cueva, A. S., Sánchez-Pastor, F. M. & Aldeán-Riofrío, M. I. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *EPISTEME KOINONIA*, *5*(10), 29–43. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860

Vidal-Castro, J. G. & Cueva-Rodriguez, M. (2026). Gobernanza e inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad en América Latina: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(4), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.21076330

World Wide Web Consortium (s.f.). Making the web work. https://www.w3.org/

Jose Luis Santivañez Sanchez
Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0001-5041-0751
jsantivanezs@autonoma.edu.pe
Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo, Maestro en Derecho Penal y Procesal Penal en la Universidad Autónoma del Perú, Antropólogo en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Abogado en la Universidad Autónoma del Perú. Docente de la Universidad Tecnológica del Perú.

Jose Augusto Saravia Yataco
Investigador independiente | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0003-2840-8289
jsaravia9419@gmail.com
Licenciado en Antropología en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Jose Carlos Santivañez Sanchez
Investigador independiente | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0002-9499-2391
jsantivanez@autonoma.edu.pe
Licenciado en Derecho en la Universidad Autónoma del Perú.

Leida Yazury Ramirez Pujaico
Investigador independiente | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0002-4489-2165
lyramirezpujaico@gmail.com
Licenciada en Enfermería en la Universidad Nacional del Callao, Egresada de la Especialidad de Cuidados Intensivos – UNAC. Actualmente laborando en el Puesto de Salud Soporo – Arequipa.

Josue Renato Montoya Sanchez
Universidad San Martín de Porres | Lima | Perú
https://orcid.org/0009-0005-8778-3005
josue_montoya@usmp.pe
Estudiante de Economía en la Universidad San Martín de Porres (Perú).

Hever Miguel Santivañez Matos
Universidad Tecnológica del Perú | Lima | Perú
https://orcid.org/0009-0005-7724-2002
heversan.2020@gmail.com
Licenciado en Derecho de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo y Docente de Derecho de la Universidad Tecnológica del Perú.

Reflections on Inclusive Policy for Virtual Education: A Proposal for the Inclusion of Inclusive Policies in University Education

Abstract

Educational inclusion policies are central to ensuring equitable access to knowledge in online higher education. Implementing inclusive measures guarantees the fulfillment of human rights and, at the same time, strengthens equity, social justice, and sustainable development. In this context, the general objective is to analyze how inclusion policies guarantee quality university education in online learning. The specific objective is to propose an Improvement Plan for Online Education for students with visual impairments. Methodologically, a qualitative, documentary-theoretical approach is employed, through the review and critical analysis of scientific literature. As a result, two distinct scenarios are identified based on the students' level of digital literacy and skills, and an improvement plan is proposed, structured around five pillars: institutional policies, online accessibility, pedagogical and curricular adaptation, teacher training, and psycho-pedagogical support.

Keywords: quality of education; educational sciences; human rights; social inclusion; university.

Reflexões sobre política inclusiva para a educação virtual: uma proposta para a inclusão de políticas inclusivas na educação universitária

Resumo

As políticas de inclusão educacional são fundamentais para garantir o acesso equitativo ao conhecimento no ensino superior online. A implementação de medidas inclusivas garante o cumprimento dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, fortalece a equidade, a justiça social e o desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o objetivo geral é analisar como as políticas de inclusão garantem a qualidade do ensino universitário no ambiente online. O objetivo específico é propor um Plano de Melhoria para o Ensino Online para estudantes com deficiência visual. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, documental-teórica, por meio da revisão e análise crítica da literatura científica. Como resultado, identificam-se dois cenários distintos com base no nível de letramento e habilidades digitais dos estudantes, e propõe-se um plano de melhoria, estruturado em cinco pilares: políticas institucionais, acessibilidade online, adaptação pedagógica e curricular, formação docente e apoio psicopedagógico.

Palavras-chave: Qualidade da educação; ciências da educação; direitos humanos; inclusão social; universidade.

Capítulo 20

Diálogo entre la modelación y la educación matemática inclusiva para la enseñanza y aprendizaje de funciones en el aula

Marcelino Armando Arriagada Montoya, Carmen Cecilia Espinoza Melo, Erich Leighton Vallejos

Arriagada Montoya, M. A., Espinoza Melo, C. C., & Leighton Vallejos, E. (2026). Diálogo entre la modelación y la educación matemática inclusiva para la enseñanza y aprendizaje de funciones en el aula. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 435-451). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1029



Diálogo entre la modelación y la educación matemática inclusiva para la enseñanza y aprendizaje de funciones en el aula

Resumen

La presente revisión bibliográfica fundamenta la enseñanza de funciones desde un diálogo entre la educación matemática inclusiva y la modelación matemática. Frente a las dificultades históricas en la comprensión de conceptos matemáticos, se propone superar los modelos tradicionales reconociendo la diversidad del aula e implementando el Diseño Universal para el Aprendizaje. La propuesta se articula sobre tres marcos didácticos: la Teoría Antropológica de lo Didáctico, que propone organizar el aprendizaje mediante praxeología; los Enfoques de los Itinerarios de la Enseñanza de la Matemática, estableciendo una progresión a través de contextos informales, intermedios y formales; y la Teoría de las Situaciones Didácticas, estructurando el proceso en momentos en el aula. Estos enfoques confluyen en el ciclo de modelación matemática, vinculando el mundo real con el matemático mediante las diferentes etapas del ciclo. Así, la modelación resignifica las funciones y fomenta la argumentación y el aprendizaje matemático en aulas equitativas.

Palabras clave: Educación matemática; Estrategias inclusivas; Modelación matemática; Diversificación de la enseñanza.

Introducción – matemática inclusiva como marco de equidad en el aula

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023), señala que la enseñanza y el aprendizaje de la matemática han presentado históricamente dificultades asociadas a la comprensión de determinados conceptos y procedimientos. Esta situación evidencia la necesidad de promover una educación matemática inclusiva, concebida como una perspectiva pedagógica, didáctica y metodológica orientada a responder a la diversidad del estudiantado, considerando sus distintas necesidades, características y formas de aprender, con el propósito de favorecer una comprensión profunda y significativa de los contenidos matemáticos (Alsina y Franco, 2020).

En otros términos, la enseñanza de la matemática en los sistemas educativos contemporáneos enfrenta el desafío de promover aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes comprender, interpretar y actuar sobre la realidad mediante el uso de herramientas matemáticas (Sánchez, 2017). En este escenario, la educación inclusiva se ha consolidado como uno de los principios fundamentales que orientan las políticas educativas a nivel internacional. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), destaca la necesidad de garantizar que todos los estudiantes accedan a oportunidades de aprendizaje de calidad, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o cognitivas.

En este contexto, la modelación matemática adquiere relevancia debido a su potencial para vincular los conocimientos escolares con fenómenos provenientes de diversos ámbitos de la vida cotidiana, científica, tecnológica y/o social (Leighton, 2025). Diversos autores sostienen que la modelación constituye un proceso mediante el cual una situación real es representada matemáticamente con el propósito de analizarla, explicarla o predecir su comportamiento, estableciendo un puente entre el mundo real y el mundo matemático (Leighton y Espinoza, 2023; Quiroz y Rodríguez, 2015). Desde esta perspectiva, la modelación

favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la resolución de problemas, el razonamiento, la argumentación y la comunicación matemática (Solar et al., 2023).

La matemática inclusiva busca derribar la idea de los enfoques tradicionales donde la diversidad de capacidades, origen sociocultural, género o estilo cognitivo sean considerados como una dificultad para la enseñanza y propone reconocerla como una característica inherente a las aulas (Alsina y Franco 2020). Esto implica diseñar contenidos, procesos y evaluaciones accesibles y flexibles, aplicando los principios del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) para ofrecer materiales en formatos variados y permitir distintos modos de resolver y presentar resultados (Sánchez, 2022).

Desde la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD)

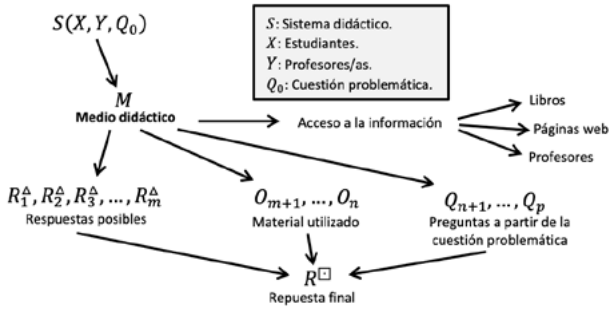
Chevallard (1991), propone una comprensión de la actividad matemática como una práctica humana que se desarrolla en contextos institucionales específicos. Desde esta perspectiva, el conocimiento matemático no es considerado únicamente como un conjunto de conceptos abstractos, sino como una construcción cultural vinculada a prácticas sociales que determinan qué matemáticas se enseñan, cómo se enseñan y con qué propósitos (Chevallard, 1999). De este modo, el saber matemático se concibe como praxeologías; bloques integrados por tipos de tareas, técnicas para resolverlas, tecnologías y teorías que sustentan la tecnología, permitiendo analizar tanto los contenidos matemáticos como las formas en que estos son enseñados en el contexto escolar.

La TAD posibilita examinar las prácticas matemáticas que se promueven en el aula y evaluar si estas favorecen la comprensión profunda de los conceptos o se limitan a la aplicación mecánica de procedimientos (Otero, 2013). Invita a identificar claramente las tareas que se pretende trabajar y las técnicas que se utilizarán. La componente tecnológica de la praxeología exige que el docente ponga en juego razonamientos que expliquen por qué una técnica es apropiada en una situación dada y cuáles son sus limitaciones (Otero, 2013). A partir de esto, la modelación matemática adquiere especial relevancia al proponer situaciones

problemáticas que demandan la construcción y utilización de modelos para responder a preguntas significativas (Fajardo et al., 2025). Así, los estudiantes no solo aplicarán técnicas algebraicas, sino que desarrollan una comprensión más amplia de los fenómenos que dichas técnicas permiten representar (Blando y Méndez, 2021).

Asimismo, Chevallard (1999), en la TAD propone un dispositivo didáctico concebido como un Recorrido de Estudio e Investigación (REI), el cual organizan el aprendizaje a partir de preguntas generadoras que orientan la búsqueda de respuestas mediante procesos de exploración, análisis y validación, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Sistema didáctico.



Nota: elaborado a partir de Chevallard (1991; 1999).

Este enfoque parte de una pregunta generadora o generatriz (), cuyo desarrollo implica analizar preguntas derivadas (), investigar saberes disponibles en la cultura institucional y estudiar detalladamente ciertos saberes específicos para construir respuestas fundamentadas (). El REI se basa en una dinámica dialéctica entre el estudio y la investigación, donde la construcción del conocimiento es el producto de una actividad colectiva e individual, distinta a la enseñanza tradicional (Bello et al., 2021).

En este proceso, un grupo de estudio () bajo la dirección de un equipo docente () conforman un sistema didáctico () que explora un medio didáctico (), compuesto por materiales, teorías, herramientas y conocimientos previos que facilitan la elaboración de las respuestas a las preguntas planteadas. El medio () incluye recursos institucionales, tex-

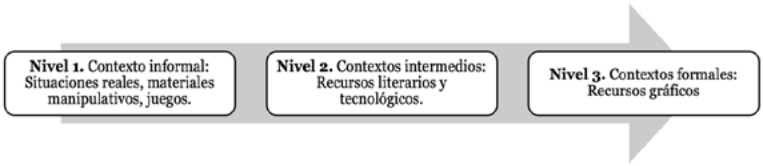
tos, prácticas, etc., orientado a construir respuestas viables dentro del contexto del curso (Otero, 2013).

Esta propuesta resulta pertinente para el desarrollo de competencias docentes orientadas a la modelación matemática, dado que promueve la construcción de ambientes de aprendizaje donde las matemáticas emergen como herramientas para investigar situaciones reales y no únicamente como contenidos que deben ser transmitidos (Barquero, 2023).

A partir de los Enfoques de los Itinerarios de la Enseñanza de la Matemática (EIEM)

Constituyen un marco curricular y secuencial que organiza la enseñanza de contenidos matemáticos en trayectorias de aprendizaje coherentes con objetivos de competencia (Alsina, 2021). Esta propuesta se sustenta en enfoques constructivistas y socioculturales que conciben el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significados mediado por la interacción con el entorno, los recursos didácticos y los demás participantes del proceso educativo (Alsina, 2019). En el contexto de la enseñanza de funciones, los EIEM proponen una progresión que va desde la identificación y representación gráfica de relaciones funcionales hacia la formalización algebraica y la aplicación en contextos de modelación, facilitando, de alguna manera, la planificación de secuencias didácticas que articulan objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades y criterios evaluativos, lo cual es fundamental para garantizar la coherencia entre la intención educativa y la práctica docente (Alsina y Franco, 2020).

Figura 2. Niveles del EIEM.



Nota. Extraído de Alsina (2021, p.28).

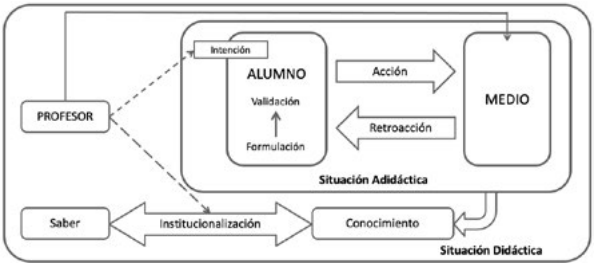
La aplicación de los EIEM a la enseñanza de las funciones implica diseñar secuencias de experiencias de aprendizajes que inicien con problemas contextualizados, progresen hacia la representación y análisis de parámetros, y culminen con la formalización algebraica y la validación de modelos (Leighton y Espinoza, 2023). De esta manera, la enseñanza de la matemática se articula en tres niveles (como se muestra en la figura 2) de representación. El primero corresponde a contextos informales vinculados con situaciones reales y experiencias cotidianas de los estudiantes. El segundo nivel incorpora contextos intermedios mediante el uso de materiales manipulativos, recursos tecnológicos, representaciones gráficas y otras herramientas que favorecen la exploración de relaciones matemáticas. Finalmente, el tercer nivel corresponde a los contextos formales, donde se introducen las definiciones, propiedades, expresiones algebraicas y generalizaciones propias del lenguaje matemático. Los EIEM, por tanto, proporcionan un mapa de progresión que permite al docente diseñar actividades escalonadas y evaluar la apropiación gradual de conceptos y habilidades de modelación (Alsina, 2021; Leighton, 2025).

Desde la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD)

Brousseau (2000), sostiene que el aprendizaje matemático se produce a través de la interacción entre el estudiante y un medio especialmente diseñado para generar la necesidad de construir determinados conocimientos. De esta manera, el docente no transmite directamente los saberes, sino que organiza situaciones que favorecen la producción y validación de conocimientos por parte de los estudiantes (Brousseau, 2007). La TSD distingue entre situación adidáctica, aquella en la que

el estudiante interactúa directamente con el problema o medio, sin intervención directa del docente. El saber surge como resultado de la acción del alumno frente a la tarea, y la validación del conocimiento proviene del mismo medio. Es clave para la construcción autónoma del conocimiento. Y situación didáctica, que incluye tanto momentos adidácticos como intervenciones docentes. Es el conjunto completo diseñado por el profesor para que el estudiante construya un saber. Aquí, el docente organiza el entorno, guía la progresión de tareas y regula la interacción, pero busca provocar momentos adidácticos, como se muestra en la figura 3.

Figura 3. Esquema de situaciones en el aula.



Nota: elaborado a partir de Brousseau (2000; 2007).

Brousseau (2007), describe fases que intervienen en la construcción del conocimiento. (1) *Situación de acción*: El estudiante actúa directamente sobre un problema para encontrar soluciones, sin necesariamente justificar sus decisiones. Es el primer momento del proceso. (2) *Situación de formulación*: El estudiante comienza a comunicar, justificar o explicar sus acciones, ya sea oralmente o por escrito. Es el paso en que se hace consciente del conocimiento en construcción. (3) *Situación de validación*: El estudiante somete su solución a pruebas, argumentos o demostraciones para verificar su validez, utilizando tanto su razonamiento como las reglas del medio. (4) *Situación de institucionalización*: El docente interviene para formalizar el conocimiento construido, dándole estatus de saber válido en el marco escolar. Se vincula con el currículo y los saberes matemáticos consolidados. Estas etapas presentan una estrecha relación con los procesos propios de la modelación matemática, en los cuales los estudiantes deben interpretar situaciones, elaborar

modelos, analizar resultados y comunicar conclusiones (Blum y Niss, 1991).

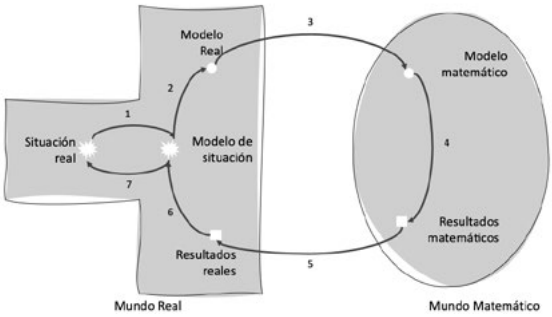
La aplicación de la TSD en la enseñanza permite, similar a los EIEM, diseñar experiencias donde los estudiantes construyen progresivamente los conceptos a partir de problemas contextualizados. Al mismo tiempo, favorece el desarrollo de competencias docentes asociadas a la gestión de situaciones de aprendizaje abiertas, la conducción de discusiones matemáticas y la promoción de procesos de argumentación y validación, aspectos importantes en la implementación de la modelación en el aula (Brousseau, 2007; Solar et al., 2023).

Modelación matemática en el aula

La modelación matemática, a partir de lo que indica el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015), es una práctica de enseñanza que coloca la relación entre el mundo real y el mundo matemático en el centro de la enseñanza y el aprendizaje, y es relevante para cualquier nivel de enseñanza. Un modelo matemático es una relación entre ciertos objetos matemáticos y sus conexiones, por un lado, y por el otro, una situación o fenómeno de naturaleza no matemática (Blum y Niss, 1991). Este aspecto fundamental del concepto de modelo tiene significativas implicaciones didácticas, tal como, cuando la matemática es aplicada a una situación extra-matemática, algún tipo de modelo matemático está involucrado explícita o implícitamente en ella (Leighton, 2025).

Blum y Leiß (2007), señalan que el proceso de modelización matemática consiste analíticamente en seis subprocesos interrelacionados que se describen a continuación, ver figura 4:

Figura 4. Ciclo de modelación matemática.



Nota: extraído de Blum y Leiß (2007, p.225).

(1-2) *Formulación y simplificación de la situación real*: el proceso inicia con la identificación y análisis de un problema o fenómeno del mundo real. Dado que la realidad suele ser compleja, es necesario simplificarla, seleccionando los factores y variables más relevantes, y realizando supuestos que permitan abordar el problema sin perder su esencia. (3) *Matematización*: en esta fase se traduce la situación simplificada a un lenguaje matemático. Esto implica cuantificar variables, definir cómo se medirán y establecer relaciones entre ellas mediante fórmulas, ecuaciones, tablas o gráficos. El resultado es el modelo matemático propiamente tal, que representa de manera idealizada el fenómeno de interés. (4) *Trabajo matemático*: aquí se utilizan técnicas y conocimientos matemáticos para operar con el modelo construido. Se resuelven ecuaciones, se realizan cálculos, se exploran diferentes escenarios y se obtienen resultados matemáticos que responden a las preguntas planteadas en el problema original. (5) *Interpretación de resultados*: los resultados obtenidos en el paso anterior se interpretan en el contexto del problema real. Se analiza si tienen sentido, si responden a los objetivos planteados y si permiten extraer conclusiones útiles sobre la situación original. (6-7) *Validación y presentación del modelo*: finalmente, se compara lo predicho por el modelo con datos reales o con el comportamiento observado del fenómeno. Si los resultados no son satisfactorios, se revisan y ajustan los supuestos, las variables o las relaciones matemáticas, repitiendo el ciclo hasta lograr un modelo lo más aproximado posible.

La modelización matemática permite conectar la ciencia con el mundo real utilizando estructuras matemáticas que logran analizar, comprender y predecir el comportamiento de la situación que se está modelando, y ha demostrado ser efectiva para potenciar el aprendizaje significativo de funciones lineales/afines y cuadráticas, con mejoras en la comprensión de estructuras matemáticas y su relación con el entorno (Blanco y Méndez, 2021; Fajardo et al., 2025; Guzmán y Bahamondes, 2016).

La incorporación de la modelación en la enseñanza escolar exige considerar no solo los enfoques didácticos que orientan la planificación de las actividades, sino también el conocimiento matemático específico que subyace a los objetos matemáticos de enseñanza involucrados (Fajardo et al., 2025; Leighton, 2025). Este conocimiento no se reduce al manejo de expresiones algebraicas o a la construcción de gráficos, relaciones, propiedades, representaciones y significados que permiten interpretar fenómenos de variación, cambio y dependencia entre magnitudes (Blanco y Méndez, 2021).

Conclusión

La integración entre la educación matemática inclusiva y la modelación matemática constituye una perspectiva pedagógica indispensable para reconfigurar la enseñanza y el aprendizaje de las funciones en el sistema educativo actual. La articulación de marcos teóricos como la TAD, los EIEM y la TSD, el proceso de enseñanza supera la tradicional transmisión pasiva de conceptos abstractos y la ejercitación mecánica de algoritmos algebraicos. Esta articulación permite concebir la actividad matemática como una construcción cultural y una práctica accesible para el estudiantado, garantizando trayectorias de aprendizaje progresivas que transitan de manera coherente desde las vivencias informales e intermedias hasta la formalización y generalización de las propiedades de las funciones.

En este escenario, el ciclo de modelación matemática actúa como un catalizador pedagógico que conecta de forma integral los fenómenos del mundo real con el entorno abstracto de las matemáticas, resignificando la diversidad del aula. Al enfrentar a los estudiantes a situaciones

problemáticas contextualizadas, la heterogeneidad de sus experiencias, estilos cognitivos y ritmos de aprendizaje deja de percibirse como un obstáculo pedagógico para convertirse en un recurso colaborativo valioso. A través de las distintas fases de simplificación, matematización, trabajo con la matemática, interpretación y validación de resultados, el alumnado no solo adquiere un dominio del concepto de función, sino que también desarrolla competencias transversales clave como el razonamiento deductivo, la formulación de conjeturas, la argumentación fundada y la comunicación matemática.

En última instancia, la convergencia de estos marcos teóricos reafirma la necesidad de fortalecer las competencias docentes en el diseño de experiencias didácticas accesibles bajo los principios del DUA. De este modo, la matemática deja de ser un conocimiento abstracto reservado para pocos y se consolida como una herramienta que permite al estudiantado comprender, interpretar y actuar sobre su entorno en un marco de equidad auténtica.

Agradecimientos: Los autores agradecen el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, a través del Proyecto Fondecyt de Iniciación N.º 11240378.

Referencias

Alsina, Á., y Planas, N. (2010). *Matemática Inclusiva: Propuestas para una educación matemática accesible.* Narcea Ediciones.

Alsina, Á. (2019). *Itinerarios Didácticos para la Enseñanza de la Matemática*. Graó.

Alsina, Á., y Franco, J. (2020). Promoviendo la educación matemática inclusiva desde el Enfoque de los Itinerarios de Enseñanza de las Matemáticas: el caso de las fracciones. *APEduC Revista-Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia*, *1*(2), 13-29.

Alsina, Á. (2021). ¿Cómo definir una línea metodológica en el área de Matemáticas? Tomando decisiones en la escuela. *Matemáticas, Educaciónacción y Sociedad, 4*(2), 21-39.

Barquero, B. (2023). La modelización matemática en la formación del profesorado: experiencias con los REI-FP para educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, *98*(37.2). https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.2.99313

Bello, P., Espinoza, C., y Otondo, M. (2021). Dispositivo didáctico REI, co-enseñanza e identidad docente en contextos de inclusión educativa. *Conrado*, *17*(79), 186-198.

Blanco, A. y Méndez, M. (2021). Modelación escolar para resignificar la función lineal en el bachillerato. *Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, 34*(2), 321-331.

Blum, W., Niss, M. (1991). Resolución de problemas matemáticos aplicados, modelado, aplicaciones y vínculos con otras materias: estado, tendencias y problemáticas en la enseñanza de las matemáticas. *Educ Stud Math,* 22, 37-68. https://doi.org/10.1007/BF00302716

Blum, W. y Leiß, D. (2007). How Do Students and Teachers Deal with Modelling Problems? En: C. Haines, P. Galbraith, W. Blum y S. Khan, (eds.). *Mathematical Modelling (ICTMA12): Education, Engineering and Economics* (pp. 222-231). Chichester, UK: Horwood.

Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de las matemáticas. *Educación matemática*, *12*(1), 5- 38.

Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study*. Libros del zorzal.

Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Publications de l'Institut de recherche mathématiques de Rennes*, (6), 160-163.

Chevallard, Y. (1999). El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico. *Recherches en didactique des mathématiques, 19*(2), 221-266.

Fajardo, J., Fajardo, M. y Vera, D. (2025). Modelización De Funciones Cuadráticas Para Potenciar El Aprendizaje Significativo: Una Experiencia Con Estudiantes De Bachillerato. *REFCALE: Revista Electrónica Formación Y Calidad Educativa. ISSN 1390-9010*, *13*(2), 321–344. https://doi.org/10.56124/refcale.v13i2.016

Guzmán, D., y Bahamondes, L. (2016). Modelación matemática escolar como proceso de enseñanza de la función lineal. *Revista Educación Las Américas*, 3, 17-28.

Leighton, E. y Espinoza, C. (2023). Modelagem matemática. Noções, perspectivas e reflexões de futuros professores de matemática de concepción, chile. En Sanches, C. (Ed.). *Administração: Estudos organizacionais, políticas e sociedade 2* (pp. 69-81). Atena Editora.

Leighton, E. (2025). Representaciones gráficas en el proceso de modelación matemática. Una mirada desde la educación matemática inclusiva. En Benoit, C. y Espinoza, C. (Eds.), *Cultivar la diferencia: Reflexiones y prácticas para un cambio del quehacer educativo* (pp. 87-96). Editora Artemis.

Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares: 7º básico a 2º medio.* Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones didácticas: Matemática.* Unidad de Curriculum y Evaluación.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.*

Otero, M. (2013). La Teoría Antropológica de lo didáctico. En M. Otero, M. Farano, A. Corica, V. Llanos, P. Sureda y V. Parra, (eds.). *Teoría Antropológica de lo Didáctico en el Aula de Matemática* (pp. 15-28). Editorial Dunken.

Quiroz, S., y Rodríguez, R. (2015). Análisis de praxeologías de modelación matemática en libros de texto de educación primaria. *Educación matemática*, *27*(3), 45-79.

Sánchez, B. (2017). Aprender y enseñar matemáticas: desafío de la educación. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *8*(15), 7-10.

Sánchez, S. (2022). Diseño Universal para el aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *16*(2), 17-20. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200017

Solar, H., Ortiz, A., Aravena, M., y Goizueta, M. (2023). Relaciones entre la argumentación y la modelación en el aula de matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, *37*(76), 500-531. https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76a07

Marcelino Armando Arriagada Montoya
Universidad Católica de la Santísima Concepción | Talcahuano | Chile
https://orcid.org/0009-0002-2263-1172
marriagada@magister.ucsc.cl
arriagada.mar.arm@gmail.com
Profesor de Ed. Media en Matemática, estudiante de último semestre de Magíster en Didáctica de la Matemática en el Aula. Actualmente, realizando tutorías de matemática en Preuniversitario Social de la Facultad de Educación de la UCSC.

Carmen Cecilia Espinoza Melo
Departamento de didáctica, Facultad de educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0002-4734-9563
cespinozame@ucsc.cl
espinozacarm@gmail.com
Profesora de Matemática y Doctora en Enseñanza de las Ciencias, académica de la Facultad de Educación Departamento de didáctica de la UCSC. Sus líneas de investigación se centran en la Didáctica de la Matemática, la formación del profesorado y la Educación Matemática Inclusiva.

Erich Leighton Vallejos
Programa de Formación Pedagógica para Licenciados y/o Profesionales, Facultad de Educación, Universidad San Sebastián | Concepción | Chile
https://orcid.org/0000-0001-7319-9469
erich.leighton@uss.cl
erichleighton@gmail.com
Profesor de Matemática, Magíster en Didáctica de la Matemática y Doctor en Educación. Académico de la Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián. Sus líneas de investigación son modelación matemática y formación del profesorado.

Dialogue Between Modeling and Inclusive Mathematics Education for the Teaching and Learning of Functions in the Classroom

Abstract

This literature review provides a foundation for the teaching of functions based on a dialogue between inclusive mathematics education and mathematical modelling. In light of the historical difficulties in understanding mathematical concepts, it proposes moving beyond traditional models by recognising classroom diversity and implementing Universal Design for Learning. The proposal is structured around three didactic frameworks: the Anthropological Theory of Didactics, which proposes organising learning through praxeology; the Pathways Approaches to Mathematics Teaching, establishing a progression through informal, intermediate and formal contexts; and the Theory of Didactic Situations, structuring the process into moments within the classroom. These approaches converge in the mathematical modelling cycle, linking the real world with the mathematical world through the different stages of the cycle. In this way, modelling gives new meaning to mathematical functions and fosters reasoning and mathematical learning in equitable classrooms.

Keywords: Mathematics education; Inclusive strategies; Mathematical modelling; Diversification of teaching.

Diálogo entre a modelagem e a educação matemática inclusiva para o ensino e a aprendizagem de funções em sala de aula

Resumo

A presente revisão bibliográfica fundamenta o ensino de funções a partir de um diálogo entre a educação matemática inclusiva e a modelagem matemática. Diante das dificuldades históricas na compreensão de conceitos matemáticos, propõe-se superar os modelos tradicionais reconhecendo a diversidade da sala de aula e implementando o Desenho Universal para a Aprendizagem. A proposta articula-se sobre três marcos didáticos: a Teoria Antropológica do Didático, que propõe organizar a aprendizagem mediante praxeologia; as Abordagens dos Itinerários de Ensino da Matemática, estabelecendo uma progressão por contextos informais, intermediários e formais; e a Teoria das Situações Didáticas, estruturando o processo em momentos na sala de aula. Essas abordagens convergem no ciclo de modelagem matemática, vinculando o mundo real com o matemático por meio das diferentes etapas do ciclo. Assim, a modelagem ressignifica as funções e fomenta a argumentação e a aprendizagem matemática em salas de aula equitativas.

Palavras-chave: Educação matemática; Estratégias inclusivas; Modelagem matemática; Diversificação do ensino.

Capítulo 21

Diseño instruccional como herramienta para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en ambientes virtuales

Cecilia Ruiz Arriagada, Ximena Moreno, Luis Rodríguez Gutiérrez, Luis Antero Vera, Diego Silva Jiménez

Ruiz Arriagada, C., Moreno, X., Rodríguez Gutiérrez, L., Antero Vera, L., & Silva Jiménez, D. (2026). Diseño instruccional como herramienta para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en ambientes virtuales. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 453-485). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1030



Diseño instruccional como herramienta para el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en ambientes virtuales

Resumen

En el actual escenario global, enfrentamos una constante incertidumbre y cambio dinámico que presenta desafíos significativos en adaptación y aprendizaje, tanto en la educación como en diversos aspectos de la vida diaria. El diseño instruccional se vuelve crucial al ofrecer herramientas que promueven flexibilidad, aprendizaje continuo y adaptación constante para abordar efectivamente estos desafíos. En el actual mundo globalizado la necesidad de garantizar la calidad de la educación virtual cobra gran relevancia. Para estructurar todo este proceso, se recurre al diseño instruccional, un proceso planificado que abarca la creación de cursos, módulos, objetos de aprendizaje y recursos educativos, trascendiendo contenidos y asegurando el logro de los objetivos de evaluación. Se enfatiza la necesidad de que los docentes se conviertan en facilitadores autónomos, capaces de gestionar contenidos y seleccionar plataformas virtuales para mejorar la calidad de las experiencias educativas. El diseño instruccional proporciona una estructura que facilita la selección deliberada de herramientas para la entrega de contenidos y la evaluación, ampliando la perspectiva docente hacia las nuevas tecnologías y contribuyendo al desarrollo de competencias digitales. Existe una necesidad de que el diseño instruccional promueva competencias de sostenibilidad en entornos virtuales, incluyendo el aprendizaje personalizado, métodos interactivos y colaborativos, evaluaciones formativas, flexibilidad y accesibilidad.

Palabras clave: Diseño instruccional; sostenibilidad; ambientes virtuales; Competencias de sostenibilidad.

Introducción

En la actualidad, la sociedad se desenvuelve en un contexto caracterizado por el cambio constante y la incertidumbre, producto de las aceleradas transformaciones tecnológicas, sociales, económicas y culturales. Este escenario exige que las personas y las organizaciones desarrollen capacidades de adaptación, aprendizaje continuo y respuesta efectiva frente a nuevos desafíos (Bueno, 2021). En el ámbito educativo, esta realidad demanda el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles e innovadoras que favorezcan el desarrollo de competencias pertinentes para contextos dinámicos (Silva, 2021). En este sentido, el diseño instruccional adquiere un papel estratégico al orientar la planificación sistemática de procesos formativos capaces de responder a las necesidades emergentes y facilitar la continuidad del aprendizaje en entornos cambiantes (Muñoz-Sánchez et al., 2023; Losada y Peña, 2022).

La incertidumbre constituye una característica de la sociedad contemporánea, marcada por transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas que dificultan prever los acontecimientos y planificar con precisión. Este contexto exige una capacidad permanente de adaptación y respuesta frente a situaciones cambiantes, tanto en el ámbito educativo como en otros espacios de la vida cotidiana (Valenzuela y Silva-Jiménez, 2020; Aparicio-Gómez et al., 2019).

Este escenario plantea importantes retos para la educación, ya que debe preparar a las personas no solo con conocimientos, sino también con habilidades para afrontar la incertidumbre y resolver problemas en contextos dinámicos (Valenzuela y Silva-Jiménez, 2020). En consecuencia, el diseño instruccional debe evolucionar hacia enfoques más flexibles, inclusivos y orientados al desarrollo de competencias, integrando estratégicamente la tecnología para preparar a los estudiantes como aprendices permanentes y agentes de cambio en sus comunidades (Reigeluth, 1999; Losada y Peña, 2022).

Es en este contexto que la educación virtual se ha consolidado como una alternativa a la educación presencial al responder a la demanda de formación de adultos que trabajan o de estudiantes con limitacio-

nes geográficas para acceder a la educación superior, ampliando así la cobertura y la oferta educativa incluso a nivel internacional (Sánchez y Dávila, 2024). Su crecimiento ha estado estrechamente vinculado al desarrollo de las tecnologías digitales y al aumento de la conectividad. Como consecuencia, el interés por garantizar la calidad de la educación virtual ha cobrado especial relevancia. Para organizar y estructurar los procesos de enseñanza mediante una secuencia didáctica y metodológica, se recurre al diseño instruccional, entendido como un proceso sistemático de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje orientadas al logro de resultados educativos (Morales-Romo et al., 2024; Reigeluth, 1999; Avalos y Castellanos, 2022).

Desde una perspectiva ontológica, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) pueden diseñarse de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y las nuevas demandas de la educación superior (Galecio et al., 2026). Asimismo, favorecen la interacción y la colaboración mediante herramientas como foros y wikis, promoviendo experiencias de aprendizaje más activas y significativas (Gonzales et al., 2024). En este sentido la educación para la sostenibilidad propone transformar la relación entre los seres humanos y la naturaleza mediante un enfoque constructivista en el que el conocimiento se construye a partir de la interacción entre el estudiante y su entorno. Este modelo promueve procesos de enseñanza y aprendizaje orientados al pensamiento crítico, la reflexión y el compromiso con el cuidado de la vida y el desarrollo de prácticas sostenibles (Arboleda, 2022; Silva-Jiménez y Vera, 2023).

Frente a esto, el diseño instruccional aplicado cuando es aplicado a los entornos virtuales de aprendizaje puede contribuir a la sostenibilidad al disminuir la necesidad de desplazamientos, reducir el consumo de recursos físicos y promover prácticas educativas apoyadas en tecnologías digitales que favorezcan un desarrollo más sostenible (UNESCO, 2020).

El aprendizaje virtual requiere que los docentes desarrollen competencias pedagógicas y tecnológicas que les permitan responder a los desafíos de las nuevas modalidades educativas. Estas habilidades facilitan la integración efectiva de las tecnologías, las metodologías,

los recursos y las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fortaleciendo así la práctica docente en entornos digitales (Buitrago-Bohórquez & Sánchez, 2021). Asimismo, Gordon-Graell (2022), señala que gran parte del profesorado pertenece a generaciones anteriores a los denominados nativos digitales, situación que puede dificultar la apropiación de los entornos virtuales y generar una brecha tecnológica con los estudiantes (Castro, 2025). En consecuencia, el docente requiere desarrollar competencias que le permitan desempeñarse como facilitador del aprendizaje, con autonomía para gestionar contenidos y seleccionar los recursos y plataformas virtuales más adecuados para favorecer experiencias educativas de calidad.

Por otra parte, el diseño instruccional proporciona una estructura sistemática para seleccionar de manera intencionada las estrategias didácticas, los recursos tecnológicos y los procedimientos de evaluación, asegurando su alineación con los resultados de aprendizaje. Este proceso favorece el fortalecimiento de las competencias digitales docentes y orienta a las instituciones educativas en la planificación de programas de formación continua basados en las necesidades emergentes del contexto educativo (Branch, 2009; Avalos y Castellanos, 2022). En este escenario surge una pregunta fundamental: ¿qué elementos del diseño instruccional favorecen el desarrollo de competencias para la sostenibilidad en entornos virtuales de aprendizaje? Entre ellos destacan la personalización del aprendizaje, la incorporación de metodologías activas y colaborativas, el desarrollo del pensamiento crítico y la integración de evaluaciones formativas que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos a situaciones reales relacionadas con la sostenibilidad (Merrill, 2002; Arboleda, 2022).

La flexibilidad y accesibilidad de los entornos virtuales amplían las oportunidades de aprendizaje para estudiantes con diversas características y contextos, favoreciendo una educación más inclusiva. En consecuencia, un diseño instruccional centrado en estos principios puede contribuir a formar ciudadanos capaces de promover prácticas sostenibles y actuar como agentes de cambio en sus comunidades (CAST, 2024; UNESCO, 2020).Es por esto que el diseño instruccional se consolida como un componente estratégico para responder a los cambios

del entorno educativo, ya que orienta la integración pedagógica de las tecnologías, fortalece las competencias digitales del profesorado y favorece la mejora continua de las prácticas educativas mediante procesos de formación acordes con las nuevas demandas de la educación virtual (Losada y Peña, 2022; García et al., 2022).

Diseño Instruccional en ambientes virtuales

La educación virtual se ha consolidado como una alternativa relevante para la formación académica en el escenario posterior a la pandemia. No obstante, su efectividad depende, en gran medida, de que los docentes desarrollen competencias pedagógicas y tecnológicas que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje pertinentes y de calidad en entornos virtuales. En este sentido, la insuficiencia de la formación pedagógica inicial para responder a los desafíos de la educación virtual evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de actualización y desarrollo profesional docente (Buitrago-Bohórquez & Sánchez, 2021).

Por lo que adquieren especial relevancia los modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje basado en problemas, la exploración y la construcción activa del conocimiento, los cuales orientan el diseño instruccional hacia experiencias de aprendizaje más significativas. La selección de estos modelos depende de los objetivos de aprendizaje, las características del contexto educativo y las necesidades de los estudiantes, favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje más eficaces (Salazar, 2024).

En la misma línea de trabajo, la investigación etnográfica y la hermenéutica dialéctica constituyen enfoques metodológicos que permiten comprender la práctica docente en los entornos virtuales y reconocer las competencias necesarias para fortalecer el diseño instruccional. Desde esta perspectiva, el análisis del contexto y de las experiencias de los docentes aporta información relevante para la mejora continua de las prácticas educativas (Gutiérrez-Pérez y Poza -Vilchez, 2022).

En consecuencia, la formación continua del profesorado resulta indispensable para responder a las demandas de un entorno educativo

en constante transformación. El fortalecimiento de las competencias pedagógicas, tecnológicas y didácticas favorece el diseño de entornos virtuales de aprendizaje más flexibles, innovadores y centrados en las necesidades de los estudiantes, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación virtual (Buitrago-Bohórquez & Sánchez, 2021).

Conceptualización y teorías de sustento

Las transformaciones sociales derivadas de la evolución tecnológica y de la globalización han incrementado el uso de herramientas digitales, convirtiéndolas en un componente esencial para la comunicación, el acceso a la información y los procesos educativos. Sin embargo, su incorporación en los entornos de enseñanza no siempre ha estado acompañada de cambios metodológicos acordes con las nuevas formas de aprender. En muchos casos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han utilizado como apoyo a modelos tradicionales de enseñanza, limitándose a sustituir recursos convencionales, como el pizarrón por presentaciones digitales, sin aprovechar su potencial para promover metodologías activas y centradas en el estudiante (Gil Mateos et al., 2021).

Desde esta perspectiva, el diseño instruccional adquiere un papel fundamental al orientar la integración pedagógica de las tecnologías mediante procesos sistemáticos de planificación, desarrollo, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje. De acuerdo con Gil Mateos et al. (2021), los diferentes modelos de diseño instruccional proporcionan una estructura que guía la selección de recursos, estrategias didácticas y procedimientos de evaluación, permitiendo además estandarizar y adaptar los procesos formativos a las necesidades de los estudiantes y a las demandas de contextos educativos cambiantes.

La relevancia de este enfoque se evidencia en experiencias como los cursos masivos abiertos en línea (MOOC), cuyos resultados han demostrado contribuir al desarrollo de competencias y a la ampliación de oportunidades de aprendizaje en poblaciones con acceso limitado a la educación formal. No obstante, su efectividad depende de un diseño instruccional que considere las características de los participantes, los

objetivos de aprendizaje y una adecuada planificación didáctica (De Lara et al., 2026; Beltrán Hernández & Ramírez-Montoya, 2019).

Entonces, de acuerdo a las definiciones planteadas, el diseño instruccional es la base operativa para estructurar programas educacionales, dirigidos a cualquier población, que permite construir programas atractivos, utilizando Herramientas virtuales en la experiencia educativa, adaptados a las necesidades, ciclos vitales, competencias tecnológicas y contenidos a entregar.

Modelos de Diseño Instruccional

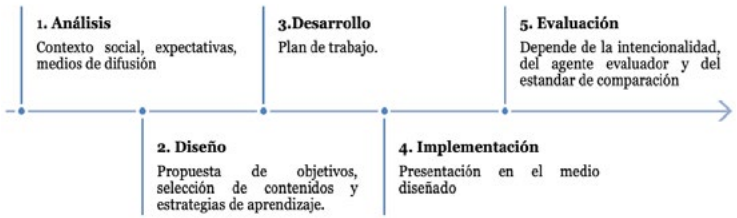
A partir de la conceptualización del diseño instruccional, resulta pertinente revisar los principales modelos que han sido desarrollados para orientar de manera sistemática el diseño, implementación y evaluación de experiencias de aprendizaje. En este apartado se presentarán diferentes modelos de diseño instruccional, considerando sus fundamentos, características, etapas y principales aportes al proceso educativo. La revisión permitirá identificar las particularidades de cada propuesta y comprender cómo estos modelos pueden adaptarse a distintos contextos, modalidades y necesidades formativas.

El diseño instruccional puede comprenderse como un proceso sistemático orientado a planificar, desarrollar, implementar y evaluar experiencias de enseñanza y aprendizaje, considerando las características y necesidades de los estudiantes, los objetivos formativos, las estrategias pedagógicas, los recursos y los mecanismos de evaluación. Desde esta perspectiva, el diseño instruccional proporciona un marco para organizar de manera coherente los distintos componentes que intervienen en el proceso educativo, favoreciendo la planificación y desarrollo de experiencias de aprendizaje intencionadas (Brunett-Zarza et al., 2024).

El modelo ADDIE

Es una metodología de diseño instruccional ampliamente utilizada para la planificación, desarrollo e implementación de procesos formativos. Su nombre corresponde a las cinco fases que lo componen: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. En la fase de análisis se identifican las necesidades de aprendizaje, las características de los estudiantes y los objetivos educativos; posteriormente, en la etapa de diseño se planifican los contenidos, estrategias didácticas, recursos y mecanismos de evaluación. La fase de desarrollo contempla la elaboración de materiales y actividades, mientras que la implementación corresponde a la ejecución de la propuesta educativa. Finalmente, la evaluación permite valorar tanto los resultados como el proceso formativo, proporcionando información para la mejora continua. Debido a su estructura sistemática y flexible, el modelo ADDIE se ha consolidado como una herramienta de referencia para el diseño de experiencias de aprendizaje en contextos presenciales, virtuales e híbridos (Morales, 2022; Saza et al., 2019).

Figura 1. Modelo ADDIE



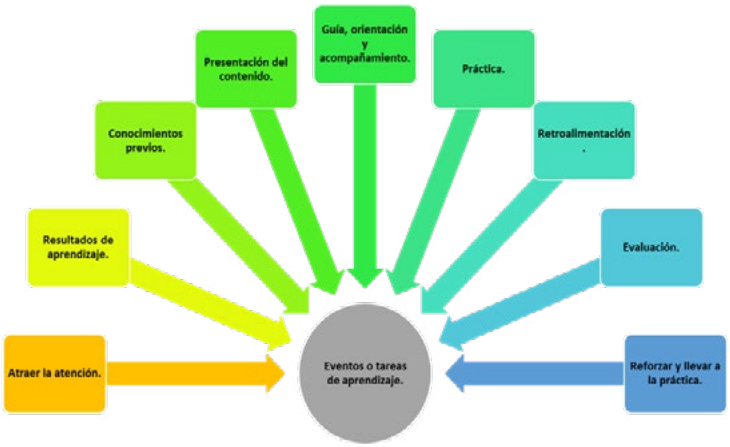
Nota: elaboración propia en base a Saza et al. (2019).

Modelo de Gagné y Briggs:

El modelo de Gagné y Briggs se fundamenta en el enfoque de sistemas y concibe el diseño instruccional como un proceso organizado y secuencial. Su propuesta integra principios del aprendizaje y las condiciones necesarias para favorecer una enseñanza eficaz. El modelo contempla 14 pasos, que abarcan desde el análisis de las necesidades y caracterís-

ticas de los estudiantes hasta el diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la instrucción. Una de sus principales contribuciones es considerar tanto los objetivos de aprendizaje como las características de los estudiantes, las estrategias de enseñanza, los recursos y la evaluación. De este modo, permite establecer una relación coherente entre lo que se espera que el estudiante aprenda, las actividades que desarrollará y la forma en que se evaluarán los resultados (Gagné et al., 2005).

Figura 2.
Modelo de Gagné y Briggs:



Nota: elaboración propia en base a Gagné et al. (2005).

Modelo ASSURE:

El modelo ASSURE es un modelo de diseño instruccional orientado a la planificación de experiencias de aprendizaje mediante la integración de recursos y tecnologías educativas. Su denominación corresponde a las iniciales de sus seis fases en inglés: A (Analyze learners), analizar a los estudiantes; S (State objectives), establecer los objetivos; S (Select methods, media and materials), seleccionar métodos, medios y materiales; U (Utilize media and materials), utilizar los medios y materiales; R (Require learner participation), requerir la participación del estudiante; y E (Evaluate and revise), evaluar y revisar. Una de sus princi-

pales características es situar al estudiante como participante activo del proceso de aprendizaje, considerando sus características, conocimientos previos y necesidades formativas. Asimismo, favorece la incorporación planificada de medios y recursos tecnológicos en función de los objetivos y actividades de aprendizaje. Finalmente, la evaluación y revisión permiten retroalimentar el proceso y realizar ajustes para mejorar la experiencia educativa (Smaldino et al., 2021)

Figura 3. Modelo ASSURE:



Nota: elaboración propia en base a Smaldino et al. (2021).

Modelo de Dick Cyarey:

El modelo de Dick y Carey se fundamenta en un enfoque de sistemas y adopta una perspectiva analítica y detallada del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propuesta considera diez componentes o fases interrelacionadas, que abarcan desde la identificación de las metas instruccionales y el análisis de las necesidades y características de los estudiantes, hasta el diseño de estrategias, desarrollo de materiales y evaluación de los aprendizajes. Una de sus principales características es que descompone el proceso educativo en elementos específicos, permitiendo establecer relaciones entre los objetivos, las actividades de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Por su carácter sistemático, constituye un modelo ampliamente utilizado para el diseño y desarrollo de programas y materiales educativos (Dick et al., 2015).

Figura 4. Modelo de Dick Cyarey

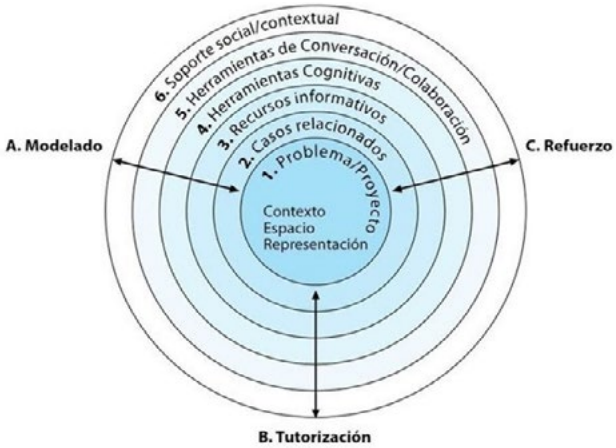


Nota: elaboración propia en base a Dick et al. (2015).

Modelo de Jonassen

conocido como Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC), se fundamenta en los principios del constructivismo y propone una concepción del diseño instruccional centrada en el estudiante como constructor activo de su conocimiento. A diferencia de los modelos de carácter más prescriptivo y secuencial, Jonassen (1999), plantea que el aprendizaje debe organizarse en torno a problemas, preguntas o proyectos auténticos y significativos, que permitan al estudiante explorar, analizar información y desarrollar soluciones. El modelo integra seis componentes principales: el problema o proyecto como eje articulador, los casos relacionados, los recursos de información, las herramientas cognitivas, las herramientas de conversación y colaboración, y el apoyo social y contextual. De esta manera, el diseño instruccional busca favorecer procesos de aprendizaje activo, significativo, colaborativo y situado, donde el docente asume principalmente funciones de facilitador, orientador y mediador del aprendizaje. En este sentido, el modelo de Jonassen constituye una propuesta relevante para diseños educativos que buscan superar la transmisión de contenidos y promover la resolución de problemas y la construcción contextualizada del conocimiento (Jonassen, 1999).

Figura 5. Modelo de Jonassen o Entornos de Aprendizaje Constructivista

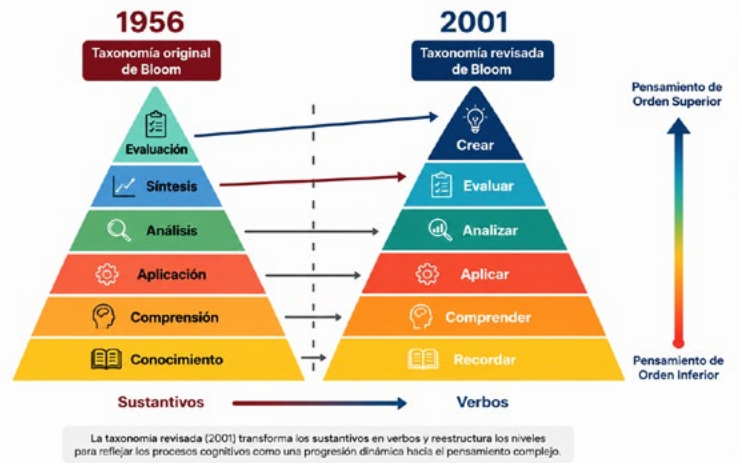


Nota: Radu et al. (2019)

Taxonomia de Bloom o Revisada:

La Taxonomía de Bloom, en su versión revisada, constituye un referente ampliamente utilizado en el diseño instruccional para organizar y orientar los objetivos de aprendizaje de manera progresiva. La propuesta revisada por Anderson y Krathwohl (2001), reorganiza los procesos cognitivos en seis niveles: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear, estableciendo una progresión desde procesos cognitivos de menor complejidad hacia aquellos que requieren un pensamiento más elaborado. Su principal aporte al diseño instruccional radica en facilitar la formulación de objetivos, actividades y evaluaciones coherentes con el nivel de desempeño que se espera alcanzar. En particular, los niveles superiores, como analizar, evaluar y crear, favorecen el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la generación de productos o conocimientos nuevos. Asimismo, la taxonomía permite diseñar experiencias de aprendizaje que trascienden la memorización de contenidos y promueven su aplicación en situaciones contextualizadas. Por ello, constituye una herramienta relevante para estructurar procesos educativos centrados en el desarrollo progresivo de competencias cognitivas y en una participación más activa del estudiante (Anderson & Krathwohl, 2001).

Figura 6. Taxonomía de Bloom, en su versión revisada



Nota: elaboración propia en base a Anderson y Krathwohl (2001).

Cada modelo responde a las necesidades de su tiempo y corrientes educativas, a continuación, se presenta la tabla 1 donde se muestra cómo cada modelo tiene sus propios puntos fuertes y énfasis, ofreciendo una gama de opciones para diferentes contextos y necesidades educativas como resumen:

Tabla 1.
Cuadro comparativo de los modelos de diseño instruccional

Modelo	Enfoque	Fases	Características
ADDIE	Sistemático y estructurado	Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación, Evaluación	Marco eficiente y efectivo para recursos educativos
Gagné y Briggs	Sistemas y diez funciones de enseñanza	Catorce pasos centrados en condiciones de aprendizaje y resultados	Enfocado en las condiciones de aprendizaje y los resultados esperados
ASSURE	Constructivista	Seis fases: Analizar, Declarar, Seleccionar, Utilizar, Requerir, Evaluar y revisar	Participación activa del estudiante en su propio aprendizaje
Dick y Carey	Reduccionista	Diez fases centradas en análisis detallado y desarrollo de estrategias	Sistema orientado al análisis detallado del proceso educativo
Jonassen	Constructivista	Seis fases centradas en aprendizaje activo y significativo	Enfoque en aprendizaje basado en problemas y exploración
Taxonomía de Bloom Revisada	Cognitivo, afectivo y psicomotor	Recordar, Entender, Aplicar, Analizar, Evaluar, Crear	Enfatiza el desarrollo progresivo del pensamiento crítico y habilidades creativas

Nota: elaboración propia

Tabla 2.
Diferencias y semejanzas de modelos

Semejanzas	Diferencias
Todos los modelos buscan mejorar la eficacia del proceso educativo.	El modelo ADDIE es conocido por su estructura general y aplicabilidad amplia.
Cada uno propone un enfoque sistemático y estructurado para el diseño instruccional.	Gagné y Briggs se centran en las condiciones y resultados del aprendizaje.
La mayoría incluye la evaluación como una fase importante.	ASSURE y Jonassen adoptan una perspectiva constructivista, enfatizando la participación activa del estudiante.
	Dick y Carey se destacan por su enfoque reduccionista y detallado en la planificación y ejecución.
	La Taxonomía de Bloom Revisada se diferencia al centrarse en categorías cognitivas y procesos de pensamiento, desde recordar información básica hasta crear nuevos conocimientos y aplicaciones.

Nota: elaboración propia

Estos cuadros ofrecen una perspectiva comparativa de cómo cada modelo aborda el diseño instruccional, resaltando la variedad de enfoques y metodologías disponibles para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Configuración de experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales

El diseño de experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales constituye un proceso multidimensional que articula la definición de objetivos, la selección de contenidos y actividades, la incorporación de tecnologías educativas, las estrategias de evaluación y los mecanismos de retroalimentación. Su efectividad requiere considerar tanto las características y necesidades de los estudiantes como las posibilidades del entorno digital, favoreciendo propuestas flexibles y personalizadas

que respondan a la diversidad de los aprendices (Zhang et al., 2022).

En este contexto, el diseño instruccional debe mantener coherencia entre los resultados de aprendizaje, las actividades y las estrategias de evaluación, procurando que las tecnologías seleccionadas contribuyan efectivamente al logro de los objetivos educativos. Asimismo, la incorporación de herramientas digitales puede favorecer procesos de aprendizaje autorregulado y seguimiento individualizado del progreso, especialmente mediante estrategias de personalización y retroalimentación (Lluch Molins & Cano García, 2023). Desde esta perspectiva, la evaluación formativa y la retroalimentación continua adquieren especial relevancia, ya que permiten identificar avances y dificultades, orientar el desempeño y promover la mejora progresiva del aprendizaje en contextos virtuales

Competencias transversales para la sostenibilidad en la educación virtual.

Competencias Digitales o TIC.

Las competencias docentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son cruciales en la era actual, donde la rapidez de la comunicación ha acelerado los cambios en todos los ámbitos, especialmente en la educación. Las universidades, en particular, enfrentan el reto de integrar estas tecnologías en sus procesos educativos, ya que los avances tecnológicos se hacen evidentes en su entorno debido al acceso casi permanente a internet por parte de los estudiantes. Esta transformación ha sacudido el sector educativo, exigiendo a los docentes adquirir nuevas habilidades para adaptarse y anticipar los retos futuros, desarrollando competencias en el uso y aprovechamiento de las TIC para responder a las demandas de la sociedad (Sánchez et al., 2022).

Las competencias digitales docentes se encuentran estrechamente vinculadas con la dimensión pedagógica, ya que no se limitan al dominio técnico de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC),

sino que implican la capacidad de integrarlas de manera pertinente y efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, su desarrollo se relaciona con la formación profesional docente, la planificación curricular, la organización de los procesos educativos y la evaluación, considerando las posibilidades que ofrecen las TIC para enriquecer las experiencias formativas. Asimismo, una adecuada integración tecnológica requiere transformar las prácticas pedagógicas y el rol docente, aprovechando los recursos disponibles para generar ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y contextualizados. Por ello, el fortalecimiento de estas competencias demanda procesos permanentes de formación y actualización en metodologías innovadoras y herramientas digitales, de manera que la tecnología se utilice con una finalidad pedagógica orientada a favorecer la calidad educativa y el aprendizaje de los estudiantes (Díaz, 2023).

Figura 7. Competencias Digitales Docentes



Nota: elaboración propia

Competencias para la sostenibilidad

Coronado-Marín (2019), enfatiza la importancia de que los docentes desarrollen habilidades y conocimientos específicos para integrar efectivamente la educación para la sostenibilidad en su práctica. Es crucial que posean una comprensión profunda de los principios y valores de sociedades sostenibles, así como de los problemas ambientales y sociales actuales. Esto les permite contextualizar la sostenibilidad en sus áreas de enseñanza y comunicar su importancia a los estudiantes. Además, los docentes deben ser capaces de diseñar actividades educativas

que fomenten competencias en sostenibilidad, utilizando metodologías innovadoras y recursos pertinentes. La integración transversal de la sostenibilidad en el currículo y la promoción del pensamiento crítico, la reflexión sistémica y la toma de decisiones colaborativas son fundamentales en este proceso (Calizaya et al., 2025).

Por otro lado, el autor resalta que los docentes deben ser modelos a seguir en comportamientos sostenibles, promoviendo prácticas responsables y éticas en su entorno educativo. Esto implica la participación activa en iniciativas de sostenibilidad y el fomento de la conciencia ambiental y social entre los estudiantes. En resumen, las competencias necesarias para la sostenibilidad incluyen desde el conocimiento profundo de sus principios hasta la habilidad de integrar estos conceptos en el currículo y promover comportamientos sostenibles. Estas competencias son esenciales para preparar a los ciudadanos del siglo XXI para enfrentar los desafíos ambientales y sociales, desempeñando un papel activo en la promoción de la sostenibilidad (Karelovic y Kong, 2022).

Figura 8. Competencias para la sostenibilidad



Nota: elaboración propia

Bilbao-Goyoaga et al. (2023), presentaron una metodología para fusionar competencias transversales universitarias con habilidades específicas de asignaturas y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Esta estrategia, inherentemente colaborativa, se fundamenta en la interacción entre equipos docentes de diversas materias, utilizando una he-

rramienta de identificación y mapeo de competencias para vincularlas con los ODS. El proceso comienza con la formación de alianzas entre profesores que enseñan al mismo grupo de estudiantes, interesados en incorporar aspectos de sostenibilidad en sus cursos. Esta fase inicial facilita el entendimiento mutuo sobre el contenido y enfoques de cada asignatura, creando un terreno común para la integración efectiva de la sostenibilidad.

En la segunda fase, se utiliza una ficha diseñada para que cada docente escoja dos o tres competencias transversales del catálogo universitario y las relacione con competencias específicas de su materia, contribuyendo así a los ODS seleccionados. Esta herramienta promueve la sinergia entre los equipos docentes, permitiendo una integración más cohesiva y efectiva de las competencias transversales y específicas en el contexto de la sostenibilidad y los ODS. El resultado es una mejora notable en la calidad de la enseñanza universitaria, alineándose con los ODS y fomentando la sostenibilidad

Sostenibilidad y educación virtual

De acuerdo con la sostenibilidad, la educación enfrenta el desafío de redirigir su enfoque hacia un modelo que promueva una vida sostenible. Esto implica el desarrollo de una consciencia reflexiva y actuante en los docentes, reorientando la educación hacia prácticas que no solo se centren en el negocio, sino en la ética y el valor de la vida. La educación debe fomentar el "sentipensar" como un enfoque holístico que abarque la emotividad y la empatía, superando la perspectiva adultocéntrica que ha predominado en las relaciones pedagógicas y sociales. Este enfoque integral es esencial para abordar la crisis ambiental y cultural actual, donde el consumismo ha impactado negativamente en las formas de vida, amenazando el futuro de la humanidad y la vida en el planeta (Arboleda, 2022; Silva et al., 2022).

Perspectiva curricular y ODS

La relación entre la perspectiva curricular y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es un tema central en la educación superior contemporánea. La perspectiva curricular aborda la planificación, diseño y desarrollo de los programas educativos, mientras que los ODS constituyen un marco global de metas para erradicar la pobreza, proteger el planeta y promover la prosperidad para todos. Esta relación es crucial, ya que la perspectiva curricular actúa como un mecanismo esencial para incorporar los ODS en la educación superior. A través de ella, se facilita la integración de estos objetivos en los planes de estudio, preparando a los profesionales para contribuir activamente al desarrollo sostenible (Higuera et al., 2020).

Por otro lado, la perspectiva curricular desempeña un papel fundamental en la consecución de los ODS. Contribuye al fomento de una educación basada en valores, la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, y promueve la investigación e innovación en áreas vinculadas al desarrollo sostenible. En suma, la perspectiva curricular y los ODS se interrelacionan de manera complementaria, ofreciendo un camino para construir un futuro más justo, equitativo y sostenible. Este enfoque integrado no solo enriquece la educación superior, sino que también impulsa el progreso hacia metas globales de gran importancia (Higuera et al. (2020).

Marco de competencias de la UNESCO

Es una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades digitales en la actualidad. Este marco ha sido ideado con el objetivo de preservar las competencias que siguen siendo pertinentes y enmarcarlas en el contexto de los actuales avances tecnológicos y las exigencias cambiantes de la vida y el trabajo (UNESCO, 2019). En la imagen 1 se muestran las 18 competencias con sus 6 aspectos y sus 3 niveles. Estas competencias se dividen en cuatro categorías: información y alfabetización en medios, comunicación y colaboración, creación de contenido digital y resolución de problemas. Cada una de estas categorías se compone de diferentes competencias que se dividen en tres niveles: básico, intermedio y avanzado.

Figura 9. Marco de competencias de los docentes en materia de TIC



Nota: UNESCO (2019, p. 8).

Este marco de competencias permite a los individuos desarrollar habilidades digitales que les permitan enfrentar los desafíos del mundo actual. Según la UNESCO (2019), "las competencias digitales son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten

a los individuos utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva para resolver problemas, comunicarse, crear y compartir contenido, y trabajar de manera colaborativa". Por lo tanto, el Marco de Competencias de la UNESCO es una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades digitales en la actualidad. Este diseño se ha concebido con la finalidad de preservar las competencias que siguen siendo pertinentes y enmarcarlas en el contexto de los actuales avances tecnológicos y las exigencias cambiantes de la vida y el trabajo. Las competencias digitales son un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a los individuos utilizar las tecnologías digitales de manera efectiva para resolver problemas, comunicarse, crear y compartir contenido, y trabajar de manera colaborativa. Por lo tanto, el Marco de Competencias de la UNESCO es una herramienta esencial para el desarrollo de habilidades digitales en la actualidad

Conclusiones

Al finalizar el presente capítulo, podemos tener algunas reflexiones relacionadas con los elementos fundamentales del diseño instruccional que lo hacen efectivo para desarrollar competencias de sostenibilidad en ambientes virtuales. Luego de la revisión de la teoría presentada por diversos autores, podemos decir que el diseño instruccional en entornos virtuales es un proceso planificado que abarca la creación de cursos, módulos, objetos de aprendizaje y recursos educativos y asegura el logro de los objetivos de evaluación, trascendiendo contenidos. En el actual panorama de la educación virtual, el diseño instruccional es esencial para desarrollar competencias para la sostenibilidad en los estudiantes.

Para que el diseño instruccional sea efectivo en el desarrollo de competencias de sostenibilidad en ambientes virtuales, es fundamental que se enfoque en el aprendizaje personalizado. Este enfoque permite adaptar los contenidos a las necesidades específicas de cada alumno, lo que es crucial para abordar temas relacionados con la sostenibilidad de manera relevante y significativa. También es importante la inclusión de métodos interactivos y colaborativos que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas relacionados con la sostenibilidad, y que fomenten la participación activa de los estudian-

tes en actividades que les permitan aplicar conceptos de sostenibilidad en situaciones prácticas.

El diseño instruccional efectivo para el desarrollo de competencias de sostenibilidad en ambientes virtuales también debe integrar diferentes tipos de evaluaciones, ampliando el uso de la evaluación formativa para proporcionar retroalimentación oportuna a los estudiantes sobre su desempeño y permitirles reflexionar sobre su aprendizaje. Además, la flexibilidad y accesibilidad del diseño instruccional en entornos virtuales es un elemento fundamental para desarrollar competencias de sostenibilidad, ya que permite llegar a una audiencia más amplia y diversa y, por lo tanto, educar de manera más inclusiva y global.

La integración de la sostenibilidad en la educación a través del diseño instruccional en ambientes virtuales es fundamental. La formación de los estudiantes en este sentido puede tener un impacto significativo en la capacidad de abordar los complejos desafíos ambientales, sociales y económicos actuales y futuros. Los hallazgos relevantes muestran que el diseño instruccional efectivo puede proporcionar a los estudiantes las herramientas y el conocimiento necesarios para comprender la complejidad de los problemas de sostenibilidad y desarrollar habilidades para abordarlos.

El diseño instruccional en entornos virtuales también puede ser una herramienta valiosa para promover prácticas más sostenibles en la educación. La implementación de tecnologías de aprendizaje en línea puede reducir la cantidad de papel utilizado en la educación tradicional, lo que contribuye a la reducción del impacto ambiental. Además, el diseño instruccional efectivo puede fomentar la reflexión sobre la huella ecológica y promover prácticas sostenibles en el uso de recursos en el entorno educativo.

La integración de la sostenibilidad en el currículo a través del diseño instruccional y la evaluación del aprendizaje también son aspectos clave para fomentar la formación en competencias de sostenibilidad. El diseño instruccional efectivo puede facilitar la integración de la sostenibilidad en diversas áreas de estudio y permitir a los estudiantes desarrollar una comprensión holística de los problemas y soluciones

sostenibles. Además, la evaluación cuidadosa y adaptada a las características del entorno de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes es fundamental para medir el impacto de la educación en sostenibilidad y guiar la mejora continua del proceso educativo en este ámbito. En general, estos hallazgos subrayan la importancia del diseño instruccional en la formación de estudiantes capaces de abordar los desafíos de la sostenibilidad en un contexto global en constante cambio.

En conclusión, el diseño instruccional efectivo para el desarrollo de competencias de sostenibilidad en ambientes virtuales se caracteriza por su enfoque en el aprendizaje personalizado, la inclusión de métodos interactivos y colaborativos, la integración de evaluaciones formativas y su flexibilidad y accesibilidad. Estos elementos fundamentales son esenciales para garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para comprender y abordar los desafíos de la sostenibilidad en un entorno virtual de manera efectiva y significativa.

Referencias

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Aparicio-Gómez, O.-Y., & Ostos-Ortiz, O.-L. (2021) Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, *1*(1), 11-36. https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.25

Arboleda, J. C. (2022). Educación y sostenibilidad. *Boletâin Redipe*, *11*(5), 16–23. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1813

Avalos, M. y Castellanos, D. (2022). La disrupción de la educación presencial a la modalidad virtual, una propuesta de diseño instruccional-tecnopedagógico. *Revista Hamut´ay*, *9*(2). 27-36. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v9i2.2429

Beltrán Hernández De Galindo, M. de J., & Ramírez-Montoya, M. S. (2019). Innovación en el diseño instruccional de cursos masivos abiertos (MOOC's) para desarrollar competencias de emprendimiento en sustentabilidad energética. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a5

Bilbao-Goyoaga, A., Barrenetxea Ayesta, M., Barandiaran Galdós, M., & González Lasquibar, X. (2023). Integración de la sostenibilidad y el desarrollo de competencias transversales a través de metodologías activas en educación superior. *Revista Andina de Educación, 6*(2). https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.2

Brunett-Zarza, K., Lira-García, A., Zarza-Villegas, S., Giles-Díaz, R., & López-González, A. (2024). Relevancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje: estudio comparativo. *Revista RedCA, 7*(19), 109-136.

Buitrago-Bohórquez, B. & Sánchez, H. (2021). Competencias pedagógicas y tecnológicas del docente para el diseño instruccional en educación virtual universitaria. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, *6*(2), 82–100.

Bueno, Arthur. (2021). Aceleración y modernidad: estructuras temporales, cambio social y crítica. *Pléyade (Santiago)*, (27), 22-26. https://dx.doi.org/10.4067/S0719-36962021000100022

Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach.* Springer.

Calizaya, J., Minaya, S., Carita, A. & Pacheco, M. (2025). Diseño de sistemas tecnológicos sostenibles para el emprendimiento social universitario: un enfoque desde la ingeniería. *Revista Athenea*, *6*(22), 50-60. https://doi.org/10.47460/athenea.v6i22.113

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. https://udlguidelines.cast.org

Castro, J. (2025). Manejo de los entornos virtuales y el proceso de enseñanza aprendizaje en institutos de educación superior tecnológica. *Revista InveCom*, *5*(4). https://doi.org/10.5281/zenodo.14787697

Coronado-Marín, A. (2019). La formación de competencias en educación superior a distancia a través de la evaluación. Una experiencia innovadora en la UNED. *Revista infancia, educación y aprendizaje,* *5*(2), 148-154. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1691

De Lara González, N., Figueroa Guillen, C., Mireles Medina, A., Silva Jiménez, D., & Trujillo Báez, E. (2026). Los cursos en línea masivo y abierto (MOOC) del Tecnológico Nacional de México como estrategia formativa en estudiantes de Ingeniería Mecatrónica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* *7*(3), 3166–3187. https://doi.org/10.56712/latam.v7i3.6183

Díaz, G. (2023). Competencias digitales docentes: reto y necesidad para construir el cambio hacia la calidad educativa. *Rev. Dialéctica,* *1*(21), 414-425. https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2325

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction*. Pearson.

Galecio, D., Carazas, C., & Flores, M. (2026). Entornos virtuales para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.15447967

Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design*. Wadsworth/Thomson Learning.

García, O., Zaldívar, A., & Peña, G. (2022). Formación docente en competencias TIC. *RIDE revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo, 13*(25). https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1370

Gil Mateos, J., García Martínez, A., & Atiaja Atiaja, N. (2021). El diseño instruccional: ruta necesaria en la educación virtual: Instructional design: a necessary path into virtual education. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 8, 65–78. https://doi.org/10.21855/ecociencia.80.601

Gordon-Graell, Roberto. (2022). Competencias docentes para el trabajo en comunidades virtuales de aprendizaje. *InterSedes, 23*(48), 143-162. https://dx.doi.org/10.15517/isucr.v23i48.49417

Gonzales, J., Osorio, E. & Bernaola, L. (2024). Diseño y gestión de entornos virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(33), 969-991. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.777

Gutiérrez-Pérez, J., Poza -Vilchez, M. (2022). Sostenibilidad y ODS en Educación Superior: Las universidades andaluzas en el punto de mira. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad, 4*(1), 1–7.

Higuera Zimbrón, A., Rivera Gutiérrez, E., Santamaría Ortega, A. (2020): Sostenibilidad curricular: construir programas académicos integrales. *Revista Digital Universitaria.* (21), *1-9*

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth, (ed.). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.

Karelovic, F., & Kong, F. (2022). Articulación entre educación ambiental y educación científica: Una mirada desde las competencias en sostenibilidad desarrolladas en la formación inicial docente. *Pensamiento Educativo, 59*(1), 1–18. https://doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.8

Losada Cárdenas, M., & Peña Estrada, C. (2022). El diseño instruccional y los recursos tecnológicos en el mejoramiento de las competencias digitales de los docentes. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, *14*(2), 40-61. https://doi.org/10.32870/ap.v14n2.2241

Lluch Molins, L., & Cano García, E. (2023). How to embed SRL in online learning settings? Design through learning analytics and personalized learning design in Moodle. *Journal of New Approaches in Educational Research,* 12, 120–138. https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1127

Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development, 50*(3), 43–59. https://doi.org/10.1007/BF02505024

Morales-Romo, N., Cullen, J., Stark-Ekman, D. & Morales-Romo, B. (2024). Diseño e implementación de un marco de competencias flexible para la inclusión digital y social desde la docencia. *Perspectiva Educacional*, *63*(2), 155-178.

Morales, B. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, *14*(1), 80-95. http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2160

Muñoz-Sánchez, Y., Castillo-Pérez, I., Zuno-Silva, J., & Borja-Soto, C. E. (2023). Modelos de Diseño Instruccional. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior de Cd Sahagún*, *10*(19), 78–80. https://doi.org/10.29057/escs.v10i19.9759

Ramón Verdú, A. J., Cuervo Pando, A., & Ruiz Llamas, M. G. (2019). Un marco de referencia para las Enseñanzas Artísticas Visuales en dispositivos móviles: Español. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, *19*(59). https://doi.org/10.6018/red/59/07

Reigeluth, C. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Lawrence Erlbaum Associates.

Salazar, P. (2024). Modelos Pedagógicos: Exploración, Comparación y Aplicación en la Educación Actual: *REVISTA REVICC, 4*(7), 1–27. https://doi.org/10.59764/revicc.v4i7.79

Sánchez, E. y Dávila, O. (2024). El aprendizaje virtual en la educación superior: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1866-1883. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.839

Saza, I., Mora, D. & Agudelo, M. (2019). El diseño instruccional ADDIE en la facultad de ingenie-ría de UNIMINUTO. *Hamut´ay, 6*(3), 126-137. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i3.1851

Silva, D. (2021) Relatos de un profesor en pandemia. En Ed. Vera, F. (2021). Experiencias de docentes durante la pandemia. *Revista Transformar, 2*(4), 46–48.

Silva, D., Contreras, S. y Cavieres, B. (2022) Sostenibilidad Ambiental en la Educación Superior: El camino que debemos seguir. En. Vera, F., Díaz-Vázquez, A. y Sánchez-Urbina, B. (eds.). *Libro de Actas II Congreso Internacional de Tecnología, Aprendizaje y Educación CITAE 2022* (pp. 31-34). Centro Transformar SPA y Revista Electrónica Transformar.

Silva-Jiménez, D., & Vera, F. (2023). Sostenibilidad en Instituciones de Educación Superior chilenas. Transformar, 4(2), 15–26.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Russell, J. D. (2021). *Instructional technology and media for learning*. Pearson.

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC* (Versión 3). UNESCO.

UNESCO. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO.

Valenzuela, A., & Silva-Jiménez, D. (2020). *Educación como fenómeno sociocultural*. *Revista Pensamiento Académico de la Universidad UNIACC*, *3*(1), 30–40. https://doi.org/10.33264/rpa.202001-03

Zhang, L., Yang, S., & Yang, Y. (2022). Integrating instructional designs of personalized learning through the lens of universal design for learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(6), 1639–1656. https://doi.org/10.1111/jcal.12725

Cecilia Ruiz Arriagada
Universidad de los Lagos | Puerto Montt | Chile
https://orcid.org/0000-0001-9521-3743
cecilia.ruizarriagada@ulagos.cl
Enfermera, Magíster en Gestión en APS, Magister en Docencia para la Educación Superior, Profesora carrera de Enfermería, Departamento de Salud, Universidad de los Lagos, sede Puerto Montt.

Ximena Moreno
Universidad Autónoma | Santiago de Chile | Chile
https://orcid.org/0000-0002-0586-4364
Ximena.moreno@uautonoma.cl
Enfermera, Magíster en Educación Mención Universitaria, Profesora de Escuela de Enfermería de la Universidad Autónoma de Chile, sede el Llano.

Luis Rodríguez Gutiérrez
Universidad San Sebastián | Santiago de Chile | Chile
https://orcid.org/0009-0008-4996-1394
luis.rodriguezg@uss.cl
Enfermero, Magíster en Educación y Gestión de Calidad, Educador de Simulación clínica, Universidad San Sebastián.

Luis Antero Vera
Universidad Bernardo O'Higgins | Santiago de Chile | Chile
https://orcid.org/0009-0009-6944-7701
luis.antero@ubo.cl
Ingeniero Civil Industrial e Ingeniero Informático, Magister en Gestión Educacional, subdirector de Administración Académica en Universidad Bernardo O'Higgins.

Diego Silva Jiménez
Universidad Central de Chile | Santiago de Chile | Chile
https://orcid.org/0000-0003-2818-211X
diego.silva@ucentral.cl
Administrador Público, Magíster en Ciencias de la Educación, mención Docencia e Investigación Universitaria, Magíster en Gerencia y Políticas Públicas, MBA. Subdirector (I) Unidad de Salud Pública y Bioética, del Departamento de Formación Transversal en Salud, de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud, de la Universidad Central de Chile.

Instructional Design as a Tool for the Development of Sustainability Competencies in Virtual Environments

Abstract

In the current global scenario, we face constant uncertainty and dynamic change that pose significant challenges in adaptation and learning, both in education and various aspects of daily life. Instructional design becomes crucial by providing tools that promote flexibility, continuous learning, and constant adaptation to effectively address these challenges. In this globalized context, the need to ensure the quality of virtual education becomes highly relevant. To structure this entire process, instructional design employed a planned process encompassing the creation of courses, modules, learning objects, and educational resources, going beyond content and ensuring the achievement of evaluation objectives. There is an emphasis on the necessity for educators to become autonomous, facilitators, capable of managing content and selecting virtual platforms to enhance the quality of educational experiences. Instructional design offers a framework that facilitates the deliberate selection of tools for content delivery and assessment, expanding the teaching perspective towards new technologies and contributing to the development of digital competencies. There is a need for instructional design to promote sustainability competencies in virtual environments, including accessibility.

Keywords: Instructional design; sustainability; virtual environments; sustainability competencies.

Design instrucional como ferramenta para o desenvolvimento de competências para a sustentabilidade em ambientes virtuais

Resumo

No atual cenário global, enfrentamos uma constante incerteza e mudança dinâmica que apresenta desafios significativos em adaptação e aprendizagem, tanto na educação quanto em diversos aspectos da vida cotidiana. O design instrucional torna-se crucial ao oferecer ferramentas que promovem flexibilidade, aprendizagem contínua e adaptação constante para abordar efetivamente esses desafios. No atual mundo globalizado, a necessidade de garantir a qualidade da educação virtual ganha grande relevância. Para estruturar todo esse processo, recorre-se ao design instrucional, um processo planejado que abrange a criação de cursos, módulos, objetos de aprendizagem e recursos educacionais, transcendendo conteúdos e assegurando o alcance dos objetivos de avaliação. Enfatiza-se a necessidade de que os docentes se tornem facilitadores autônomos, capazes de gerenciar conteúdos e selecionar plataformas virtuais para melhorar a qualidade das experiências educacionais. O design instrucional proporciona uma estrutura que facilita a seleção deliberada de ferramentas para a entrega de conteúdos e a avaliação, ampliando a perspectiva docente em direção às novas tecnologias e contribuindo para o desenvolvimento de competências digitais. Existe a necessidade de que o design instrucional promova competências de sustentabilidade em ambientes virtuais, incluindo aprendizagem personalizada, métodos interativos e colaborativos, avaliações formativas, flexibilidade e acessibilidade.

Palavras-chave: Design instrucional; sustentabilidade; ambientes virtuais; Competências de sustentabilidade.

Capítulo 22

Understanding the Role of Motivation in English Language Proficiency among Pre-Service Foreign Language Teachers

Pablo Daniel Anton-Arocutipa, Gabriela Manzur-Vera, Pilar Valeria Zapana-Aguilar, Miriam Estefani Condori-Chacolli, Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo, Miliam Quispe-Vargas, Gina Berenice Urquizo-Tarqui

Anton-Arocutipa, P. D., Manzur-Vera, G., Zapana-Aguilar, P. V., Condori-Chacolli, M. E., Rodriguez-Palumbo, C. K., Quispe-Vargas, M., & Urquizo-Tarqui, G. B. (2026). Understanding the Role of Motivation in English Language Proficiency among Pre-Service Foreign Language Teachers. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 487-513). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1031



Understanding the Role of Motivation in English Language Proficiency among Pre-Service Foreign Language Teachers

Resumen

This chapter examines the relationship between motivation for learning a foreign language and English proficiency among university students preparing to become foreign language teachers in southern Peru. It first situates motivation within major perspectives on second-language learning, with particular attention to the L2 Motivational Self System and the role of future self-guides, social expectations, learning experiences, and sustained effort. It then describes a quantitative, cross-sectional, non-experimental correlational study conducted with the complete population of 116 students enrolled from the first to the fifth year of a Foreign Language Education program at a public university. Motivation was measured using a 45-item questionnaire adapted from the L2 Motivational Self System, while English proficiency was assessed through the Cambridge B1 Preliminary sample test and interpreted using Common European Framework of Reference levels. The chapter presents the descriptive and inferential analytical strategy, consolidates the main patterns in motivation and language performance, and interprets the associations between overall motivation, its dimensions, and proficiency. The final sections discuss implications for teacher education, curriculum planning, learner support, professional identity development, and future research on motivation and language attainment in higher education.

Keywords: motivation; language learning; higher education; language proficiency; university students.

Introduction

English language competence has become a significant educational and professional resource in post-secondary education, especially for students who will be working in the future in language instruction, international communication, research or access to specialist information. However, studying a foreign language does not ensure that all pupils will grow at the same pace or achieve the required competency. University students come from diverse backgrounds, have had different exposures, hold different assumptions about what they can achieve, have different career goals, and have varied desire to work. Such variations make motivation a prime candidate for explaining why students persist in hard language-learning activities and why others engage in such tasks inconsistently or fail to translate intentions into sustained practice.

Second-language learning motivation is not only a single emotion of excitement. These include the objectives that guide behavior, the work learners are willing to put in, the value they place on the language, the identities they envisage for themselves, and the social and educational contexts that enable or hinder involvement. Gardner (1985), highlighted the connection between attitudes, motivation and accomplishment. Later methods broadened the study to autonomy, internalization, identity, future self-guides and quality of the learning experience (Dörnyei, 2009; Ryan & Deci, 2000). This is especially pertinent to university programs where students are encouraged to assume greater independence and link their present studies to future professional jobs.

This debate is given practical urgency in the Peruvian setting. College students may view English as beneficial for jobs, certificates, travel and getting information, but usefulness alone does not usually translate into lasting learning habit. Instrumental reasons may be accompanied by restricted confidence, broken study patterns, anxiousness, or a lack of possibilities for meaningful contact. For the future foreign language instructors, the question is even more important: English is not an accessory subject, but a vital element of their disciplinary competence and professional identity. Their skill will affect their capacity to model

language usage, design teaching, access research, and help their own learners in the future.

The objective of this research is to investigate the link between motivation and English competency of students of the Foreign Language Education career of Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, of Tacna, Peru. Four motivational elements are investigated: the criteria or degree of motivated engagement, future selves, social impact in the second language, and other motivational aspects such as instrumental orientations, attitudes, and learning experience. English Language Testing Performance related to the Common European Framework of Reference for Languages The study stresses distributional patterns, the strength and ambiguity of the connections, their educational meaning, and the limits of correlational evidence.

Motivation in second-language learning

From attitudes and effort to internalized engagement

Earlier social-psychological study defined motivation as the mix of desire, attitudes favorable to language acquisition, and effort toward language learning (Gardner, 1985). This definition is still useful, since, it separates the desire to know a language, from the continuous practice of learning it. A student could have a favorable attitude about English but not devote much time to it. Another student might study very hard due to outside pressures but might not build a strong personal attachment to the language. Goals, value, and continuous behavior complement each other, making achievement more probable.

Self-determination theory also separates the quality of motivation. Ryan and Deci (2000), outline a continuum of behavioral regulation from more regulated involvement to more autonomous participation, in which learners comprehend, value and endorse an activity. This is an important distinction in higher education. Students who study merely to avoid failure or to meet external expectations may comply in the short term, but autonomous motives are more likely to foster perse-

verance, strategic learning, and resilience when tasks get challenging. External objectives are not objectively bad, but their educational significance varies with the extent to which they are progressively absorbed and tied to individually significant desires.

The L2 Motivational Self System

The L2 Motivational Self System is a valuable paradigm for describing motivation in current language instruction. According to Dörnyei (2009), three main components are: the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and the L2 learning experience. The ideal L2 self is the language user that a learner wants to be. The ought-to L2 self is constructs that the learner feels he/she ought to create in an effort to satisfy expectations, duties, or avoid adverse consequences. The L2 learning experience includes motivation that is sourced from the surrounding environment, including teachers, classmates, curriculum, tasks, feedback, success, and past experiences with the language.

Future self-guides are motivating when they are vivid, personally relevant, credible, and action-specific. A good future self for a student studying to be an English teacher may include teaching with confidence, having an international certification, participating in academic activities, or finishing postgraduate studies. Such pictures can establish a real gap between present competence and a desired professional identity. But just thinking about a future self doesn't mean you'll get things done. The picture has to be supported with proximate objectives, regular practice, feedback and chances for the feeling of growth.

Research supports this contrast between motivated disposition and achievement. Al-Hoorie (2018) discovered, in a meta-analysis, that components of the L2 Motivational Self System were more consistently associated with planned effort than with objective performance. Papi (2010), further shown that self-guides can have distinct emotional and behavioral effects: aspirational identities and pleasant learning experiences can facilitate motivated action, but externally imposed expectations might be linked to fear. Moskovsky et al. (2016) and Subekti (2018), found that the relationships with objective proficiency can be

weaker or context-dependent. Hence, motivation should be seen as a crucial condition of learning, but not a sufficient cause of proficiency.

Context is important for this process. Social support from instructors, classmates, and family may help affirm effort and give models and chances for using English. Simultaneously, pressure that is unrelated to the learner's own goals may promote compliance but not lasting engagement. Large scale and contextual scale research indicate that motivational patterns differ between educational environments and learner groups (Lamb, 2012; You & Dörnyei, 2016). In a professional language program, the link between English and future identity might be more direct than in programs where English is only a basic prerequisite. This makes the present population an interesting context in which to study how different characteristics of motivation may be associated with assessed proficiency.

English proficiency in foreign language teacher education

English competence is the development of receptive and productive skills: reading, listening, writing, and speaking. For prospective teachers, competency also offers the language basis for pedagogical explanation, classroom engagement, evaluation and professional learning. The Common European Framework of Reference for Languages describes development from basic to increasingly independent and skilled usage on a common scale. In this study, performance information was taken from the Cambridge B1 Preliminary sample exam and translated to Cambridge English Scale and Common European Framework levels. Scores from 100 to 119 equated to A1, 120 to 139 to A2, 140 to 152 to B1 Grade C, 153 to 159 to B1 Grade B, and 160 to 170 to B2 (Council of Europe, 2002; Cambridge University Press & Assessment, n.d.).

The adoption of an externally referenced measure of competence improves the understanding of the link with motivation since it is not based solely on course grades or self-reported ability. But competence is the outcome of a number of factors such as previous exposure, quality of education, intentional practice, language-learning tactics, anxiety, self-efficacy, and availability of real communication opportu-

nities. Therefore, it is theoretically possible that motivation is moderately related: motivated students may practice more and persist longer, but individuals with similar motivation may still differ in terms of opportunity, previous knowledge, and efficacy of study behavior.

Method

Design and participants

The study had a quantitative, basic, cross-sectional, non-experimental correlational design. The objective was to determine the direction and magnitude of the relationship between motivation and English competency without influencing either one. The design does not prove temporal order or causality as all measures were gathered within one academic session. Thus, claims regarding the findings are claims about correlations, trends and educational implications, not effects.

The population was composed of 116 students from the first to fifth year of the Foreign Language Education program at Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, 2025. The population and the sample to be evaluated were the same size as the census technique was utilized. The participants were 83 women (71.6%) and 33 males (28.4%). The majority were 20 to 22 years of age (n=70, 60.3%). The students were split over the 5 years of study, with group sizes ranging from 21 to 25, ensuring representation of all stages of the curriculum.

Table 1.
Participant profile

Characteristic	Category	n	%
Gender	Women	83	71.6
Gender	Men	33	28.4
Age	17–19 years	19	16.4
Age	20–22 years	70	60.3
Age	23–25 years	17	14.7
Age	26–28 years	5	4.3
Age	29 years or older	5	4.3

Characteristic	Category	n	%
Year of study	First year	21	18.1
Year of study	Second year	24	20.7
Year of study	Third year	24	20.7
Year of study	Fourth year	25	21.6
Year of study	Fifth year	22	19.0

Note. N = 116. Percentages for year of study were calculated from the reported frequencies and may total 100.1% because of rounding.

Measures

Motivation was measured with a 45-item questionnaire adapted by Ramírez (2022) from the L2 Motivational Self System. Responses used a six-point agreement scale ranging from 1 (totally disagree) to 6 (totally agree), producing a possible total score from 45 to 270. The instrument organized motivation into four dimensions: (a) criterion, representing the degree of motivated engagement and willingness to invest effort; (b) future selves, including ideal and ought-to self-guides; (c) social influence in the second language, including family, peer, and teacher influence; and (d) other motivational factors, including promotion- and prevention-oriented instrumentality, fear of assimilation, ethnocentrism, and the L2 learning experience. Total scores were classified as low (45–119), medium (120–194), or high (195–270). A pilot study with 10 students from the Faculty of Education yielded a Cronbach's alpha of .97, indicating very high internal consistency. Three university researchers reviewed the questionnaire for content validity.

English proficiency was measured with the Cambridge B1 Preliminary sample test, which assesses reading, writing, listening, and speaking. Performance was interpreted through Cambridge English Scale ranges and corresponding Common European Framework levels. Unlike the motivation questionnaire, the proficiency test was not developed specifically for this study; it is an externally standardized assessment format supported by Cambridge English validation procedures. The use

of a proficiency test instead of self-report reduced common-method overlap between the two principal variables.

Procedure and analysis

Permission coordination was with the Foreign Language Education program and professors of courses. Students were told about the study and participated willingly after informed consent. The motivation questionnaire and proficiency evaluation were given on pre-scheduled days. Data were coded using Microsoft Excel and analyzed using SPSS. Descriptive data consisted of frequencies and percentages for participant characteristics, motivational levels, classifications of skill-level, and categories of the Common European Framework.

The Kolmogorov–Smirnov test was used to examine the distributional form due to the sample being more than 50 instances. The levels of proficiency were substantially different from normalcy, whereas the motivation ratings were not. More crucially, proficiency was described in ordered categories of the Common European Framework. Monotonic connection was consequently assessed using Spearman's rank-order correlation. Statistical significance was considered at $\alpha = .05$, and software values indicated as .000 were accurately reported as $p < .001$. Coefficients from .20 to .39 were characterized as weak, while coefficients from .40 to .59 were characterized as moderate. Approximate 95% confidence intervals were computed using the Fisher z transformation. Note that this approach is an approximation for Spearman coefficients. A cautious Bonferroni threshold of .010 (.05/5) was also applied to the five anticipated correlations. Magnitude, direction, uncertainty and resilience to numerous tests were interpreted in combination.

Results

Motivational profile

Overall motivation was heterogeneous but centered on the medium category. Forty-five pupils (38.8%) were at the medium level, 36 students (31.0%) were at the low level and 35 students (30.2%) were at the high level. The low and high categories differed by only one student, or 0.8 percentage points, indicating an almost symmetrical distribution around the middle category. At the same time, 81 pupils (69.8%) were classified at low, medium and not high levels. This pattern implies that there was a large subgroup with high motivation but that this was not the dominating profile in the program.

The criteria dimension had the highest concentration in the medium category (n = 57, 49.1%) and the lowest high-level group (n = 23, 19.8%). The low group included 13 pupils more than the high group, or 11.2 percentage points, demonstrating that consistently planned effort was less prevalent than partial or inconsistent participation. Future selves were largely middle (n = 48, 41.4%) with the low group exceeding the high group by eight pupils or 6.9 percentage points. Social impact was the most balanced factor, with a 6.0 point spread across the three categories. Other motivating factors followed a medium centered pattern with the low group being seven students, or 6.0 percentage points, higher than the high group. Across every motivational measure, the modal category was medium, but the size of the low–high imbalance differed meaningfully by dimension.

Table 2.
Distribution of motivational dimensions and overall motivation

Construct	Low n (%)	Medium n (%)	High n (%)
Criterion	36 (31.0)	57 (49.1)	23 (19.8)
Future selves	38 (32.8)	48 (41.4)	30 (25.9)
Social influence in L2	39 (33.6)	42 (36.2)	35 (30.2)
Other motivational factors	39 (33.6)	45 (38.8)	32 (27.6)
Overall motivation	36 (31.0)	45 (38.8)	35 (30.2)

Note. N = 116. L2 = second language. Percentages may not sum to exactly 100.0% because of rounding.

English performance

The medium category was also the mode for each of the four English skills. Listening had the largest medium-level group (n = 51, 44.0%), followed by writing (n = 48, 41.4%), reading (n = 47, 40.5%), and speaking (n = 43, 37.1%). Speaking showed both the largest low-level group (n = 38, 32.8%) and the largest high-level group (n = 35, 30.2%), producing the most polarized profile. Listening had the smallest low-level proportion (30.2%) but also the smallest high-level proportion (25.9%), indicating a stronger concentration in the middle. The spread between low and high categories was modest for reading (2.6 points), speaking (2.6 points), and writing (3.4 points), but wider for listening (4.3 points). Thus, no skill displayed a dominant high-achievement profile, and approximately three in ten students remained in the low category for every skill.

Table 3.
Distribution of English skill levels

Skill	Low n (%)	Medium n (%)	High n (%)
Reading	36 (31.0)	47 (40.5)	33 (28.4)
Writing	36 (31.0)	48 (41.4)	32 (27.6)
Listening	35 (30.2)	51 (44.0)	30 (25.9)
Speaking	38 (32.8)	43 (37.1)	35 (30.2)

Note. N = 116. Percentages may not sum to exactly 100.0% because of rounding.

The Common European Framework distribution provides a broader summary of proficiency. A2 was the largest category (n = 48, 41.4%), followed by B1 Grade C (n = 25, 21.6%), B1 Grade B (n = 19, 16.4%), B2 (n = 13, 11.2%), and A1 (n = 11, 9.5%). In combined terms, 59 students (50.9%) were basic users at A1 or A2, whereas 57 (49.1%) reached the independent-user range of B1 or B2. The difference between these combined groups was only two students, or 1.8 percentage points. However, the apparent balance should not obscure the concentration at A2 or the limited B2 group. Only about one in nine students reached the highest observed category, while approximately two in five remained at A2.

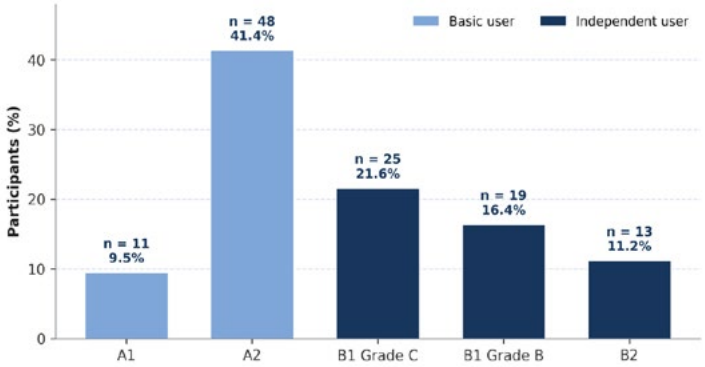
Table 4.
English proficiency according to Common European Framework levels

Level	Cambridge English Scale	n	%	Interpretive category
A1	100–119	11	9.5	Basic user
A2	120–139	48	41.4	Basic user
B1 Grade C	140–152	25	21.6	Independent user
B1 Grade B	153–159	19	16.4	Independent user
B2	160–170	13	11.2	Independent user

Note. N = 116. Level ranges follow the score interpretation for the Cambridge B1 Preliminary sample test.

Figure 1 makes the concentration at A2 and the comparatively small B2 group immediately visible while distinguishing basic from independent users.

Figure 1. Distribution of English proficiency across Common European Framework levels.



Note. N = 116. A1 and A2 are basic-user levels; B1 and B2 are independent-user levels. Percentages may not sum to exactly 100.0% because of rounding.

Association between motivation and proficiency

Overall motivation and English competence were positively linked, with a moderate effect size, $\rho = .526$, 95% CI ≈ [.380, .646], $p < .001$. Therefore, students with greater motivation ratings tended to be in higher categories of the Common European Framework and the uncertainty interval was completely above zero. The coefficient is educationally relevant as it displays a clear monotonic trend without approaching a level where desire may be considered interchangeable with competency or a substitute for teaching, prior learning, and purposeful practice.

Proficiency was also favorably correlated with all four motivational characteristics. Future selves had the biggest coefficient at the dimension level, $\rho = .468$, approximate 95% CI [.312, .599], followed by other motivating elements, $\rho = .436$, CI [.276, .573], criteria, $\rho = .412$, CI [.248, .553] and social impact, $\rho = .385$, CI [.218, .530]. All p-values were $< .001$ and hence significant at the cautious Bonferroni-adjusted threshold of .010. The positive trend was therefore not dependent on an uncorrected significance criteria.

The coefficients at the dimension level were rather near. The difference between the highest and smallest point estimates was .083. Importantly, their confidence intervals overlapped widely, thus the ordering should be viewed as a descriptive pattern rather than as proof that future selves were statistically stronger than the other aspects. For the chosen categorization, the point estimate of social influence was small, but the interval stretched into the moderate range. Hence the most defensible conclusion is that all dimensions revealed positive evidence of relationship. The data do not support significant differences among the relative strengths of the associations.

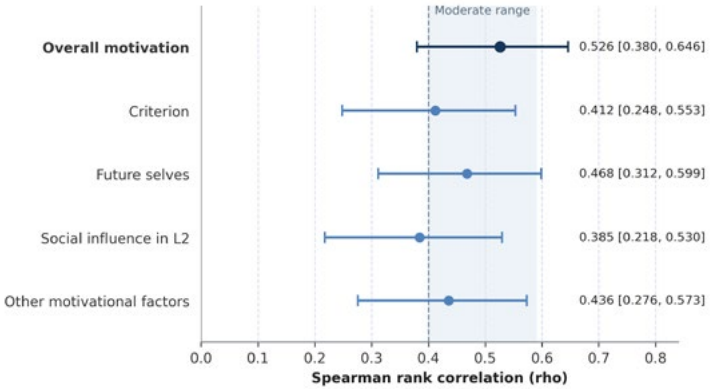
Table 5.
Spearman correlations between motivation and English proficiency

Motivational measure	Spearman ρ	Approx. 95% CI	p	Magnitude
Overall motivation	.526	[.380, .646]	< .001	Moderate
Criterion	.412	[.248, .553]	< .001	Moderate
Future selves	.468	[.312, .599]	< .001	Moderate
Social influence in L2	.385	[.218, .530]	< .001	Weak
Other motivational factors	.436	[.276, .573]	< .001	Moderate

Note. N = 116. Confidence intervals are approximate and based on the Fisher z transformation. Proficiency was represented by ordered Common European Framework categories. All tests were two-tailed. Every p-value remained below the Bonferroni-adjusted threshold of .010 for five correlations.

Figure 2 shows the shared positive direction of the associations and the substantial overlap among the dimension-level confidence intervals.

Figure 2. Spearman correlations with approximate 95% confidence intervals



Note. N = 116. Points represent Spearman rank correlations and horizontal lines represent approximate 95% confidence intervals. The shaded band marks the adopted moderate range from .40 to .59.

Integrated quantitative pattern

Taken together, the distributions and associations reveal three complementary features. First, medium was the modal category for every motivational measure and every language skill, indicating broad concentration in the middle rather than at either extreme. Second, the cohort was almost evenly divided between basic and independent Common European Framework users, but B2 attainment remained uncommon. Third, high overall motivation was more prevalent than B2 performance by 19.0 percentage points (30.2% versus 11.2%). This marginal contrast does not identify the same individuals and cannot be interpreted as a cross-tabulation; it nevertheless illustrates why motivation should be understood as a relevant resource rather than a direct equivalent of attained proficiency.

Table 6.
Integrated quantitative profile and educational signals

Indicator	Value	Analytical signal
Low or medium overall motivation	81 (69.8%)	Most students had not reached the high category.
High overall motivation	35 (30.2%)	Nearly one third showed a strong motivational profile.
Basic CEFR user (A1–A2)	59 (50.9%)	Slightly more than half remained at basic levels.
Independent CEFR user (B1–B2)	57 (49.1%)	Almost half reached independent-user levels.
B2 performance	13 (11.2%)	A limited subgroup reached the highest observed category.
Listening at medium level	51 (44.0%)	Largest medium-level skill group.
Speaking at low level	38 (32.8%)	Largest low-level skill group.
High motivation versus B2	30.2% vs 11.2%	A 19.0-point marginal gap; categories are not equivalent.

Note. CEFR = Common European Framework of Reference for Languages. Values are marginal summaries; they do not identify participant-level overlap between categories.

Discussion

The overall result indicates a favorable, moderate and statistically strong correlation between motivation and ability in English. The estimated confidence range for the overall coefficient did not include zero, and all five connections remained significant following the conservative adjustment for multiple testing. This convergence bolsters the conviction that the positive trend we found was not restricted to one motivating component or an uncorrected significance threshold. Students who indicated better reasoning, future orientations, learning experiences and involvement tended to have greater levels of English. The size is educationally significant, but this does not mean that motivation predicts accomplishment. Given the cross-sectional, non-experimental design, several explanations are still possible: motivation may promote practice and persistence, successful learning may reinforce

motivation, or both may be influenced by prior proficiency, quality of instruction, self-efficacy, anxiety, and opportunities to use English.

This coincides with Valera Castro (2019), who found a favorable association between motivation and English learning among language students from another Peruvian public institution. It is also in line with research finding a relationship between L2 proficiency and internalized motivation and planned effort (Takahashi & Im, 2020). The coefficient here was lower than some local work and stronger than connections described in other international research. Direct comparisons should be made with caution because research differ in participants, tools, proficiency measures, curricula and analytical processes. Still, the convergence across settings highlights the pedagogical significance of motivation in university language acquisition.

The link is also consistent with a behavioral route. Motivational orientations alter the quantity and quality of effort. Effort over time adds to competence. Al-Hoorie (2018), observed that, on average, the correlations of the motivational self-system components with planned effort were higher than their correlations with objective performance. This difference may assist to explain why the coefficient in this study was mild. Motivation may motivate study, exposure, method usage, and persistence, but competence only increases when this energy is channeled into effective language-learning behavior over time. A highly motivated student may nonetheless make modest progress if the practice is not well planned or the possibilities are restricted.

The role of future selves

Among the particular dimensions, future selves provided the greatest point estimate, but overlapping confidence intervals do not imply that it was statistically stronger than the other dimensions. Nevertheless, the descriptive pattern is logically consistent with students intending to pursue a career in foreign languages. Becoming certified, speaking globally, becoming part of academic groups, or seeing oneself teaching English may make current study personally meaningful. The future professional identity gives direction and can help learners view every-

day work as stages toward a desirable position rather than as separate course obligations.

However, the descriptive distribution suggests that future orientation was not consistently strong with 32.8% of students being in the low group and just 25.9% in the high category. A professional program may generate an expectation that all students have a strong future identity as language users, but enrollment does not guaranty that such an identity is vivid or actionable. Students may feel uncertainty about employment, uneven growth, competing obligations, or a gap between imagined capability and current achievement. Busse and Walter (2013) showed that the motivation for language acquisition fluctuates over the duration of university study: the desire for competence might stay strong but the effort, the self-efficacy or the intrinsic drive can decrease.

Papi's (2010), results offer a significant caveat. Ideal and ought-to self-guides do not necessarily work in the same manner. Aspirational pictures can encourage motivated conduct whereas externally driven duties might heighten anxiety. The present study employed an aggregated future-selves dimension and hence cannot establish whether ideal and ought-to motives had unique associations with proficiency. Thus the positive coefficient should be read as evidence for future orientation in general, not as evidence that all future directed pressure is positive. Teacher education should concentrate on personally supported, credible professional identities and relate these identities to attainable short-term activities.

Criterion, learning experience, and social influence

Moderate correlation was found between the criteria dimension and proficiency, however only 19.8% of students achieved the high level. This data implies lack of correlation between valuation of English and persistent pattern of effort. Instructionally effective motivation is transformed from general reasons to observable behaviors: attention to feedback, purposeful practice, monitoring of shortcomings, exposure seeking, and persistence through communicative difficulties. Clear goals and frequent proof of accomplishment can help students consolidate this shift from intention to action.

Other motivating factors were somewhat associated with performance. This wide dimension encompassed instrumental orientations, attitudes, and L2 learning experience. The link to proficiency is consistent with the assumption that motivation is replenished or drained by the present learning environment. Appropriately hard tasks that are linked to true conversation can encourage a feeling of competence and growth. In contrast, students who need English for their professional life may become bored if they keep failing, get little feedback or do the same things over and again. Thus, the learning experience is not a background variable, but one of the settings through which future identities and aspirations become sustainable behavior.

The social effect was considerable and favorable, although weaker than the other elements. Persistence may be normalized, encouragement can be offered and possibilities for contact can be increased by the support of instructors, classmates and family. However, external impact may be less directly associated with proficiency if it is not internalized or where help is generally provided and not tied to specific learning activities. The result is not to render social context meaningless. Instead, evidence implies that social support is most beneficial when it supports autonomy, competence, and personally consequential objectives. This explanation is consistent with contextual theories, where the influence of the motivational self-system is contingent upon educational and social settings (Lamb, 2012; You & Dörnyei, 2016).

Implications for university language teacher education

The findings indicate a coordinated strategy in which motivational development is integrated into language education rather than being a sporadic speech or extra-curricular activity. First, programs can undertake periodic diagnostic reviews of motivation and progress in the Common European Framework. The early academic help, advice and realistic study plans are then provided to students who are in low motivational categories or at A1–A2 proficiency. Diagnosis should be formative and private, and its objective should be to allocate help rather than to label learners.

Second, guided visualization, career-related projects, mentoring by advanced students and graduates, instructional simulations, international collaboration, and tailored certification programs may make future professional identities tangible. Each long-term picture has to be connected to a nearby target: a weekly speaking objective, a reading portfolio, a cycle of writing feedback, a practice test timeline, etc. This mix keeps the energizing power of a perfect future self but does not allow it to become simply a theoretical desire.

Third, instructors may promote motivated engagement by providing clear goals, autonomy-supportive alternatives, frequent formative feedback, and visibility of progress. Students may be able to relate effort to improvement through learning contracts, reflective diaries and skill dashboards. Because roughly one third of the sample did badly in several motivational and competence domains, therapies should provide repeated opportunities for feasible success. Mistake should not be noted, but the next logical step identified.

Finally, social support should be an adjunct, not an alternative, to autonomous motivation. Conversation groups, peer mentorship, cooperative effort, and positive instructor support may create an environment where English use is natural and purposeful. The concentration of learners at A2 also shows the requirement for continuous exposure and communicative practice throughout the curriculum. Programs can also coordinate reading, writing, listening and speaking objectives

so that students see cumulative gains, rather than a disconnected set of course demands.

Limitations and directions for future research

Limitations of the research include: Because it is cross-sectional, no judgment of causal direction or purposeful evolution is possible. The census, although covering one program in its entirety, cannot be broadly extrapolated to other institutions, disciplines, or areas. Motivation was self-reported and may have been subject to social desirability or momentary perceptions. The very high rating of internal consistency with factor-analytic evidence has to be enhanced in future study to support the structure of the updated questionnaire. Alternative motives are conceptually wide, and combining the scores may mask unique relationships between instrumentality, attitudes, cultural difficulties, and the learning process.

Future research should employ longitudinal approaches to investigate the reciprocal effect of motivation and proficiency over academic terms. Multisite studies that use probabilistic or stratified sampling may increase external validity. Different techniques may study the elements that lead to different proficiency outcomes for students with similar motivation. If the sample size is large enough and the measures are precise enough, structural equation models may be used to test the indirect routes including effort, self-regulation, anxiety and learning techniques. Intervention studies can also test whether mentorship, future-self exercises, autonomous goal planning, or improved communication techniques provide quantitative gains in motivation and competence.

Conclusion

Among 116 university students in training to be foreign language instructors, motivation and English ability were positively connected. Overall motivation was moderately correlated with Common European Framework levels and all motivational dimensions remained significant after cautious correction for multiple testing. The biggest dimension-level point estimate was for future selves, followed by other motivating variables and criteria, and the smallest point estimate was for social impact. This ordering is descriptive, rather than evidence of statistically separate effects, as the uncertainty ranges overlapped. Taken together, the results imply that professional identities, learning experiences, social environment and sustained engagement are positively related to language achievement in this context.

The descriptive data also show a development difficulty. Motivation was equally distributed at low, medium and high levels and 50.9% of the population remained at A1 or A2. The program consequently had both pupils with strong motivating resources and a significant proportion needing more structured help. The best way to make sense of the data is not that desire per se causes proficiency, but that it is a useful educational resource whose worth relies on how well it is transformed into purposeful practice, feedback, exposure and perseverance.

The crucial conclusion for teacher education is to link the future professional identity with the current learning behavior. Motivation may be built by consistency in curriculum, achievable objectives, real use of language, formative feedback, mentorship, and the opportunity to observe improvement. These factors may assist students progress from understanding the value of English to continuously behaving as emerging professionals using English with greater autonomy.

References

Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 8*(4), 721–754. https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.4.2

Busse, V., & Walter, C. (2013). Foreign language learning motivation in higher education: A longitudinal study of motivational changes and their causes. *The Modern Language Journal, 97*(2), 435–456. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12004.x

Cambridge University Press & Assessment. (n.d.). Common European Framework of Reference. https://lix.li/6xlgjC

Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Instituto Cervantes.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda, (eds.). *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning, 62*(4), 997–1023. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x

Moskovsky, C., Assulaimani, T., Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal, 100*(3), 641–654. https://doi.org/10.1111/modl.12340

Papi, M. (2010). The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System, 38*(3), 467–479. https://doi.org/10.1016/j.system.2010.06.011

Ramírez, J. (2022). *Social representations of the English language: Motivation to learn English among high school students at ENP-UNAM, Campus 5 'José Vasconcelos'* [Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de México].

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Subekti, A. S. (2018). L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Indonesian EAP learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 8*(1), 57–67. https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11465

Takahashi, C., & Im, S. (2020). Comparing self-determination theory and the L2 motivational self system and their relationships to L2 proficiency. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 10*(4), 673–696. https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.4.2

Valera Castro, D. G. (2019). *Motivation and English language learning among second-year students in the Languages specialization at the Faculty of Education Sciences, Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa, 2018* [Master's thesis, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa].

You, C. J., & Dörnyei, Z. (2016). Language learning motivation in China: Results of a large-scale stratified survey. *Applied Linguistics, 37*(4), 495–519. https://doi.org/10.1093/applin/amu046

Pablo Daniel Anton-Arocutipa
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0001-6961-0833
pdantona@unjbg.edu.pe

Docente de inglés con experiencia en la enseñanza de jóvenes y adultos. Se especializa en la creación de materiales educativos y en el desarrollo de actividades dinámicas para el aprendizaje del idioma. Actualmente continúa fortaleciendo su práctica profesional en el ámbito educativo.

Gabriela Manzur-Vera
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0002-6352-3015
gmanzurv@unjbg.edu.pe

Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Psicología educativa y licenciada en Idioma Extranjero traductor e Interprete. Docente Renacyt nivel VII de la Universidad Nacional Jorge. Experiencia en pre y post grado

Pilar Valeria Zapana-Aguilar
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0009-0000-5882-7412
pzapanaagu@unjbg.edu.pe

Estudiante de la Carrera Profesional de Idioma Extranjero de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Actividad académica orientada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la didáctica del idioma y la investigación educativa en contextos de Educación Básica Regular (EBR) y educación superior. Desarrollo de producción científica en el área de educación, con énfasis en el aprendizaje del idioma inglés, el fortalecimiento de las habilidades linguisticas y el análisis de factores cognitivos y socioemocionales que influyen en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras.

Miriam Estefani Condori-Chacolli
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0001-5638-0303
mecondoric.espg@unjbg.edu.pe

Licenciada en Educación, con especialidad en Idioma Extranjero, por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann de Tacna. Maestra en Ciencias (Magíster Scientiae) con mención en Tecnología Educativa. Docente universitaria en la Escuela de Posgrado NEWMAN S.A.C. Su labor académica e interés profesional se centran en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades del idioma inglés, así como en la integración de herramientas tecnológicas y recursos digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con énfasis en la innovación pedagógica y el fortalecimiento de la práctica docente en el ámbito universitario.

Cynthia Karín Rodriguez-Palumbo
Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú
https://orcid.org/0000-0002-4724-0277
crodriguezp@unjbg.edu.pe

Magíster en Psicología Educativa, Traductora e Intérprete, 20 años de experiencia docente universitaria. Investigadora en estrés y mentalidad en educación superior. Publicaciones en Technological Innovations Journal y artículos aprobados en Scopus. Especialista en estrategias metodológicas para enseñanza de idiomas y competencias socioemocionales.

Miliam Quispe-Vargas

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú

https://orcid.org/0000-0001-5340-4314

mquispev@unjbg.edu.pe

Docente con título de Licenciado en Educación, Especialidad en Idioma Extranjero, Traductor e Intérprete por la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Tengo experiencia trabajando con niños de entre 2 a 5 años, con estudiantes de nivel primaria y secundaria, con jóvenes de nivel superior y adultos del Programa de Alfabetización. Realicé mis estudios de Maestría con mención en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad de Piura. Así como el Doctorado en Ciencias: Educación por la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.

Gina Berenice Urquizo-Tarqui

Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann | Tacna | Perú

https://orcid.org/0000-0003-1205-317X

gurquizot@unjbg.edu.pe

Docente universitaria y especialista en Psicopedagogía, con experiencia en el ámbito educativo y de la enseñanza del idioma inglés. Cuenta con una Maestría en Psicopedagogía por la Universidad Privada de Tacna y ha desarrollado investigación sobre desempeño académico y ansiedad ante los exámenes. Actualmente ha ejercido labores docentes en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann.

Entendiendo el papel de la motivación en el dominio del inglés entre futuros profesores de lenguas extranjeras

Resumen

Este capítulo examina la relación entre la motivación para aprender una lengua extranjera y el dominio del inglés en estudiantes universitarios que se preparan para ser profesores de lenguas extranjeras en el sur de Perú. Primero sitúa la motivación dentro de las principales perspectivas sobre el aprendizaje de segundas lenguas, con especial atención al Sistema Motivacional del Yo en L2 y el papel de las guías del yo futuro, las expectativas sociales, las experiencias de aprendizaje y el esfuerzo sostenido. Luego describe un estudio correlacional cuantitativo, transversal y no experimental realizado con la población completa de 116 estudiantes matriculados desde el primer hasta el quinto año de un programa de Educación en Lenguas Extranjeras en una universidad pública. La motivación se midió mediante un cuestionario de 45 ítems adaptado del Sistema Motivacional del Yo en L2, mientras que el dominio del inglés se evaluó a través del examen de muestra Cambridge B1 Preliminary y se interpretó utilizando los niveles del Marco Común Europeo de Referencia. El capítulo presenta la estrategia analítica descriptiva e inferencial, consolida los principales patrones en motivación y desempeño lingüístico, e interpreta las asociaciones entre la motivación general, sus dimensiones y el dominio del idioma. Las secciones finales discuten las implicaciones para la formación docente, la planificación curricular, el apoyo al estudiante, el desarrollo de la identidad profesional y la investigación futura sobre motivación y logro lingüístico en la educación superior.

Palabras clave: motivación; aprendizaje de idiomas; educación superior; dominio del idioma; estudiantes universitarios.

Compreendendo o papel da motivação na proficiência em inglês entre futuros professores de línguas estrangeiras

Resumo

Este capítulo examina a relação entre a motivação para aprender uma língua estrangeira e a proficiência em inglês entre estudantes universitários que se preparam para se tornarem professores de línguas estrangeiras no sul do Peru. Primeiramente, situa a motivação dentro das principais perspectivas sobre a aprendizagem de segundas línguas, com atenção especial ao Sistema Motivacional do Eu em L2 e ao papel dos guias do eu futuro, das expectativas sociais, das experiências de aprendizagem e do esforço sustentado. Em seguida, descreve um estudo correlacional quantitativo, transversal e não experimental realizado com a população completa de 116 estudantes matriculados do primeiro ao quinto ano de um programa de Educação em Línguas Estrangeiras em uma universidade pública. A motivação foi medida usando um questionário de 45 itens adaptado do Sistema Motivacional do Eu em L2, enquanto a proficiência em inglês foi avaliada por meio do teste de amostra Cambridge B1 Preliminary e interpretada usando os níveis do Quadro Comum Europeu de Referência. O capítulo apresenta a estratégia analítica descritiva e inferencial, consolida os principais padrões em motivação e desempenho linguístico, e interpreta as associações entre a motivação geral, suas dimensões e a proficiência. As seções finais discutem implicações para a formação de professores, o planejamento curricular, o apoio ao aluno, o desenvolvimento da identidade profissional e a pesquisa futura sobre motivação e desempenho linguístico no ensino superior.\

Palavras-chave: motivação; aprendizagem de línguas; ensino superior; proficiência linguística; estudantes universitários.

Capítulo 23

Cuerpo, territorio y aula: desigualdades territoriales en nutrición infantil y aprendizaje desde el desarrollo desigual y combinado en el Perú

Victor Yupanqui-Chiarella, Luz Victoria Torres-Dávila, Deici Dávila-Altamirano, Katherin Solano-Vergaray, Katherin Rodríguez-Zevallos

Yupanqui-Chiarella, V., Torres-Dávila, L. V., Dávila-Altamirano, D., Solano-Vergaray, K., & Rodríguez-Zevallos, K. (2026). Cuerpo, territorio y aula: desigualdades territoriales en nutrición infantil y aprendizaje desde el desarrollo desigual y combinado en el Perú. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 515-547). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1032



Cuerpo, territorio y aula: desigualdades territoriales en nutrición infantil y aprendizaje desde el desarrollo desigual y combinado en el Perú

Resumen

Este capítulo analiza las relaciones territoriales entre nutrición infantil y logros de aprendizaje en primaria en el Perú desde la categoría de desarrollo desigual y combinado. Su propósito es examinar cómo ambas dimensiones se distribuyen, se relacionan y adquieren configuraciones diferenciadas dentro de una misma formación social, sin reducirlas a déficits independientes ni a relaciones causales individuales. El estudio comprende 26 territorios y cuatro cortes temporales correspondientes a 2019, 2022, 2023 y 2024. La nutrición infantil se aproxima mediante la prevalencia de anemia en niñas y niños de 6 a 59 meses y la desnutrición crónica infantil en menores de cinco años. Los logros de aprendizaje se observan a través de lectura y matemática en cuarto grado de primaria. El abordaje combina análisis descriptivo territorial, correlaciones de Spearman, corrección de Benjamini-Hochberg, análisis de sensibilidad, construcción de perfiles territoriales y evaluación de la estabilidad de rangos. El capítulo sitúa estos indicadores en una discusión sobre desigualdad territorial, heterogeneidad social y desarrollo no lineal, y examina las formas en que nutrición y aprendizaje pueden coincidir, divergir o persistir entre territorios.

Palabras clave: Desigualdad social; Desequilibrio regional; Nutrición; Aprendizaje; Enseñanza primaria.

Introducción: entre el cuerpo, el territorio y el aula

El niño que llega al aula no empieza allí su historia. Su cuerpo ha sido formado en condiciones concretas de alimentación, cuidado, enfermedad, vivienda y acceso a servicios, del mismo modo que su experiencia escolar se organiza mediante recursos, docentes, infraestructura, lenguaje y expectativas familiares distribuidos de manera desigual. La evidencia sobre desarrollo infantil muestra que pobreza, malnutrición, enfermedad y ambientes poco estimulantes suelen concurrir y afectar el desarrollo por vías biológicas y psicosociales que se entrelazan en la experiencia concreta (Grantham-McGregor et al., 2007; Black et al., 2013). La escuela recibe esas diferencias previamente producidas, pero no las recibe como materia inerte. Las procesa en instituciones también desiguales, cuyas condiciones varían entre territorios y pueden amortiguar, reproducir o ampliar las desventajas de partida (León & Valdivia, 2015; Paredes et al., 2026).

La dificultad comienza cuando esa constatación se traduce en una cadena causal simple. Que la nutrición temprana importe no significa que determine por sí sola el aprendizaje posterior. Los estudios longitudinales relacionan el crecimiento temprano con escolaridad y determinados dominios cognitivos, pero muestran también que parte de esas asociaciones disminuye al incorporar factores familiares y sociales, que existen trayectorias de recuperación y que la magnitud de los efectos varía según la edad, el dominio evaluado y el contexto (Victora et al., 2008; Crookston et al., 2013; Sánchez et al., 2024; Sideropoulos et al., 2025). La anemia introduce una cautela adicional, pues su etiología es múltiple y los beneficios cognitivos de la suplementación con hierro no se traducen de manera uniforme en mejores resultados escolares (Caballero-Apaza et al., 2026). La materialidad del cuerpo importa, pero no actúa como destino.

Esa tensión entre determinación y mediación orienta el argumento. El problema no consiste en preguntar si la nutrición infantil produce de manera directa un determinado resultado escolar, como si cuerpo

y aula fueran esferas separadas unidas por una relación lineal. Ambas dimensiones se forman dentro de una misma reproducción social, aunque poseen temporalidades y mecanismos específicos. La nutrición infantil condensa procesos biológicos y condiciones materiales acumuladas; los logros de aprendizaje se producen en instituciones que reciben esas condiciones y las reorganizan mediante recursos, prácticas y relaciones propias. El territorio es el plano en el que esas dimensiones se encuentran sin confundirse. Allí la coincidencia y el desacoplamiento entre nutrición y aprendizaje se vuelven observables como formas de una desigualdad común que no se despliega con un solo ritmo.

El desarrollo desigual y combinado fue formulado para explicar cómo sociedades insertas en relaciones históricas asimétricas incorporan, yuxtaponen y transforman elementos procedentes de temporalidades distintas, de modo que lo antiguo y lo moderno no se suceden ordenadamente, sino que se articulan en configuraciones nuevas y contradictorias (Trotsky, 2008). Sus elaboraciones posteriores insisten en que la desigualdad no constituye una desviación accidental respecto de una trayectoria uniforme, mientras la combinación remite a la interacción que produce amalgamas específicas y no simples coexistencias (Rosenberg, 2010; Anievas & Nişancıoğlu, 2015; Anievas & Matin, 2016). Aplicada con cautela, esta perspectiva permite formular una pregunta distinta para el Perú contemporáneo. No se trata de identificar qué territorios aparecen como más atrasados, sino de examinar cómo se combinan de manera desigual las condiciones para crecer y aprender.

El problema tiene una resonancia particular en el pensamiento peruano. La crítica de la ilusión pedagógica sostuvo que la enseñanza no puede comprenderse al margen de la economía y de la estructura social, porque la escuela opera dentro de relaciones que condicionan tanto al maestro como al estudiante (Mariátegui, 2007, 2014). Esa tesis no obliga a concebir la escuela como un espejo pasivo de la economía. Obliga, más bien, a situarla dentro de una totalidad donde conserva mediaciones y contradicciones propias. La heterogeneidad histórico-estructural desarrollada posteriormente permite profundizar esa intuición al pensar la sociedad como articulación conflictiva de elementos procedentes de historias y espacios-tiempo distintos, cuya coexistencia impide

imaginar el cambio como secuencia unilineal y homogénea (Quijano, 2007, 2020). La geografía deja entonces de ser el escenario exterior de esa articulación y pasa a formar parte de su producción, pues el desarrollo desigual se inscribe en escalas y paisajes socialmente producidos (Smith, 2008).

Sobre esa base, el capítulo analiza 26 territorios en cuatro cortes temporales, 2019, 2022, 2023 y 2024, mediante dos indicadores de nutrición infantil y dos de logros de aprendizaje. La dimensión nutricional se aproxima con la prevalencia de anemia en niñas y niños de 6 a 59 meses y la desnutrición crónica infantil en menores de cinco años, registradas en las fuentes del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Esta operacionalización no supone equivalencia etiológica entre ambos indicadores. La desnutrición crónica expresa una alteración acumulativa del crecimiento, mientras la anemia es multifactorial y no puede atribuirse exclusivamente a causas nutricionales. Se las analiza conjuntamente porque permiten observar dimensiones distintas de las condiciones nutricionales de la infancia, no porque constituyan un índice único. El componente educativo corresponde al porcentaje de estudiantes de cuarto grado de primaria que alcanzan los aprendizajes esperados en lectura y matemática según los registros del Ministerio de Educación. La fuente educativa delimita el indicador a estudiantes que clasifica como no pertenecientes a educación intercultural bilingüe, aspecto que restringe el universo representado por la medida.

Los indicadores nutricionales y educativos no corresponden a las mismas personas ni a las mismas cohortes. Ninguna asociación del capítulo puede interpretarse, por ello, como efecto de la anemia o de la desnutrición crónica de un niño sobre su desempeño escolar posterior. Lo que se estudia es la co-distribución territorial de condiciones nutricionales y resultados de aprendizaje. La estrategia empírica privilegia medidas de rango porque el interés recae en la posición relativa de cada territorio. Se estiman correlaciones de Spearman dentro de cada corte y se aplica corrección de Benjamini-Hochberg a cada familia anual de cuatro asociaciones. La desnutrición crónica incluye quince estimaciones señaladas como referenciales por presentar coeficiente de variación superior al 15%; se conserva su magnitud positiva y las asociaciones

se repiten excluyéndolas. También se construyen perfiles persistentes mediante la mediana de los cuatro cortes y se evalúa la estabilidad de posiciones entre 2019 y 2024.

El periodo no constituye una serie anual continua y los instrumentos educativos cambian entre cortes. El archivo del Ministerio de Educación identifica la Evaluación Censal de Estudiantes para 2019, la Evaluación Muestral de Estudiantes para 2022 y la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes desde 2023. En consecuencia, los cambios de nivel funcionan como contexto descriptivo y no como prueba principal de una trayectoria histórica. La tesis que organiza el capítulo sostiene que la relación territorial entre nutrición infantil y logros de aprendizaje no configura una escala única de carencia. Ambas dimensiones se combinan con relativa autonomía, producen perfiles contradictorios y conservan una notable estabilidad espacial. Ese patrón es compatible con una lectura de desarrollo desigual y combinado, pero no constituye por sí mismo la demostración de sus mecanismos históricos.

Desarrollo desigual y combinado en una formación social heterogénea

El lenguaje de las brechas mide distancias y resulta útil para describir diferencias respecto de un referente, pero se vuelve problemático cuando esa distancia ocupa el lugar de la explicación. Presentar a un territorio como situado a cierta brecha de otro favorece la imagen de una trayectoria común sobre la cual algunos avanzaron más y otros menos, de modo que la desigualdad termina formulada como déficit de velocidad, recursos o gestión. El desarrollo desigual plantea una cuestión distinta. La desigualdad geográfica del capitalismo no constituye una fluctuación aleatoria alrededor de un proceso esencialmente uniforme, sino una expresión estructural de contradicciones que producen diferenciación y, simultáneamente, tendencias parciales hacia la igualación (Smith, 2008). La desigualdad importa no solo porque existan distancias, sino porque esas distancias son relacionales y se reproducen dentro de una totalidad. Por esa razón, el término brecha se conserva aquí

como objeto de crítica conceptual, pero no se utiliza para denominar las configuraciones empíricas del capítulo.

El desarrollo combinado introduce un segundo movimiento. En su formulación clásica, las sociedades históricamente subordinadas no recorren las mismas etapas en el mismo orden que las formaciones dominantes. Incorporan técnicas, instituciones, relaciones y formas culturales producidas en otros lugares, pero lo hacen sobre estructuras previamente diferenciadas y bajo relaciones de poder específicas. El resultado no es una copia incompleta, sino una combinación singular en la que temporalidades diferentes pueden reforzarse, transformarse o entrar en contradicción (Trotsky, 2008). Las elaboraciones contemporáneas han insistido en que la multiplicidad y la interacción forman parte de la propia lógica del desarrollo, y que la combinación es un proceso abierto, políticamente cargado y atravesado por agentes situados desigualmente en relaciones de poder (Rosenberg, 2010; Anievas & Matin, 2016).

Esta precisión impide utilizar la categoría como sinónimo sofisticado de desigualdad. Reconocer que unos departamentos poseen mejores indicadores que otros no basta para demostrar multilinealidad; la combinación exige observar relaciones y configuraciones que no puedan ordenarse sin residuo en una única secuencia (Cooper, 2016). Del mismo modo, convertir el desarrollo desigual y combinado en una ontología universal capaz de explicar cualquier diferencia disolvería su especificidad histórica y su capacidad crítica (Blaney & Inayatullah, 2016). La utilidad del concepto para este capítulo depende, en consecuencia, de una disciplina doble. Debe ser suficientemente amplio para leer la coexistencia contradictoria de nutrición infantil y logros de aprendizaje, pero suficientemente restringido para no confundir una correlación o un cuadrante estadístico con la demostración de una genealogía histórica.

El Perú ofrece condiciones particularmente propicias para esa lectura porque su modernización no eliminó la heterogeneidad que la precedía, sino que la reorganizó. La incorporación de relaciones capitalistas podía coexistir con formas agrarias, jerarquías y estructuras de poder provenientes de otros momentos históricos, mientras la educación re-

producía una incongruencia profunda entre el orden escolar y la composición social del país (Mariátegui, 2007). La heterogeneidad histórico-estructural sistematiza esa intuición al concebir la totalidad como articulación de elementos heterogéneos, discontinuos y conflictivos cuya transformación no puede ser homogénea ni secuencial (Quijano, 2020). La unidad no suprime la diferencia; existe a través de ella.

Ese punto resulta decisivo para abordar la relación entre nutrición infantil y logros de aprendizaje. La división estadística e institucional separa aquello que la reproducción social produce de manera entrelazada. La anemia y la desnutrición crónica se registran como condiciones de la infancia, mientras lectura y matemática pertenecen a la evaluación educativa. Esa especialización permite conocer problemas específicos, pero puede ocultar que las condiciones que los producen atraviesan simultáneamente hogar, territorio, mercado de trabajo, servicios públicos, infraestructura, lengua y distribución del poder. La totalidad no consiste en reducir esas diferencias a una causa económica única. Consiste en reconstruir las mediaciones que permiten que procesos distintos formen parte de una misma reproducción social sin desplazarse de manera idéntica.

La geografía crítica agrega otra dimensión a esa totalidad. El capital no actúa sobre un espacio vacío, sino que hereda paisajes ya diferenciados y los reorganiza en escalas que concentran y dispersan recursos, actividades y poblaciones de manera desigual (Smith, 2008). Por eso el territorio no debe confundirse con una variable contextual externa. Es la forma espacialmente concreta que adoptan relaciones sociales, infraestructuras, distancias y capacidades institucionales. En educación, la distribución de escuelas con recursos adecuados se encuentra estrechamente ligada a la riqueza territorial y condiciona las opciones disponibles para los estudiantes (León & Valdivia, 2015). En el Perú contemporáneo, el rendimiento escolar presenta patrones espaciales no aleatorios y diferencias asociadas a condiciones socioeconómicas y escolares territorialmente distribuidas (Paredes et al., 2026; Sánchez Alcalde et al., 2025). La desigualdad se hace paisaje.

Los cuatro cortes disponibles ofrecen una primera aproximación a esa asincronía. Las medianas territoriales de lectura pasan de 26,95% en

2019 a 30,00% en 2024, mientras matemática desciende de 34,30% a 28,85%. La anemia se sitúa en 29,45% y 35,25% en los extremos observados, y la desnutrición crónica permanece alrededor de 13%. Estas cifras no deben leerse como una serie homogénea, tanto por la discontinuidad temporal como por los cambios del instrumento educativo. Su interés reside en mostrar que las dimensiones no se desplazan en una misma dirección ni con la misma intensidad. Nutrición y aprendizaje comparten territorio, pero no una temporalidad uniforme.

Tabla 1.
Medianas territoriales de indicadores de nutrición infantil y logros de aprendizaje por corte temporal

Variable	2019	2022	2023	2024
Lectura (%)	26,95	26,85	29,50	30,00
Matemática (%)	34,30	21,95	23,70	28,85
Anemia (%)	29,45	34,75	33,30	35,25
DCI (%)	12,85	12,63	12,00	13,30

Nota: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y del Ministerio de Educación para 26 territorios. Los valores corresponden a cuatro cortes temporales y no a una serie anual continua. La dimensión de nutrición infantil se aproxima mediante anemia y desnutrición crónica infantil, indicadores que no son etiológicamente equivalentes. DCI = desnutrición crónica infantil.

Esa falta de sincronía no prueba desarrollo desigual y combinado, pero sí impide reducir el sistema territorial a una sola métrica. La combinación puede producir movimientos parciales hacia la homogeneización en ciertos dominios y, al mismo tiempo, persistencia o nueva diferenciación en otros (Buzan & Lawson, 2016). La pregunta empírica relevante deja entonces de ser si el país mejora o empeora en bloque y pasa a examinar qué componentes se mueven, cuáles permanecen, cuáles se desacoplan y qué posiciones conservan los territorios dentro de ese movimiento. La dialéctica comienza allí donde el promedio deja de ser suficiente.

Nutrición infantil y logros de aprendizaje como momentos relativamente autónomos de la reproducción social

La crítica de la ilusión pedagógica conserva fuerza porque recuerda que la escuela no puede reformarse como si estuviera suspendida sobre la sociedad. Los sistemas de enseñanza responden a condiciones económicas, relaciones de clase y necesidades históricas que delimitan lo que una reforma puramente didáctica puede transformar (Mariátegui, 2014). Sin embargo, esta tesis pierde su filo si se convierte en determinismo. Si la escuela fuese una mera traducción automática de la estructura económica, las diferencias en recursos, organización pedagógica y calidad institucional carecerían de eficacia propia. La evidencia peruana contradice esa simplificación. Las restricciones geográficas de la oferta escolar alteran sustancialmente la estimación de los efectos de los recursos educativos y, cuando no se las considera, se corre el riesgo de sobre atribuir las diferencias de rendimiento al hogar (León & Valdivia, 2015). La escuela no está fuera de la estructura, pero actúa como mediación dentro de ella.

La misma conclusión emerge desde otra vía. El rendimiento educativo depende de una interacción entre características socioeconómicas, recursos escolares y localización, de modo que mejorar únicamente uno de esos componentes no elimina necesariamente la desigualdad producida por los otros (Paredes et al., 2026). La educación preescolar peruana ofrece un ejemplo especialmente revelador. Diferentes modalidades atienden poblaciones socialmente distintas y no producen beneficios equivalentes; incluso ciertas experiencias pueden favorecer más a quienes llegan con mejores condiciones nutricionales, ampliando en determinados resultados una diferencia previa en lugar de compensarla (Cueto et al., 2016). Lo escolar puede reproducir, amortiguar o amplificar una desventaja sin que ninguna de esas posibilidades esté inscrita de antemano en la condición inicial.

La dimensión nutricional exige una cautela equivalente. El crecimiento temprano posee asociaciones documentadas con escolaridad y capital humano, pero no todos los dominios cognitivos responden de la misma

manera y parte de las diferencias se entrelaza con condiciones sociales que acompañan la desnutrición (Victora et al., 2008; Sideropoulos et al., 2025). La desnutrición crónica puede leerse simultáneamente como alteración del crecimiento y como huella acumulada de exposiciones relacionadas con pobreza, infecciones, inseguridad alimentaria y acceso desigual a cuidados. La anemia es todavía menos reducible a una sola vía, pues su etiología es múltiple y sus asociaciones con el aprendizaje son inestables. Los efectos de la suplementación dependen del estado basal, la edad y el contexto nutricional y social (Caballero-Apaza et al., 2026). Hablar de nutrición infantil como dimensión de análisis no borra esas diferencias. Las vuelve explícitas para evitar que dos indicadores distintos sean tratados como sustitutos perfectos de una misma condición.

Esta relativa autonomía resulta central para una lectura no mecanicista de la totalidad. Un territorio puede presentar mayor carga nutricional adversa y, sin embargo, alcanzar resultados de aprendizaje comparativamente favorables; otro puede exhibir el patrón inverso. Tales disociaciones no vuelven irrelevante la estructura social. Muestran que la estructura se realiza mediante mediaciones concretas y que sus distintos momentos no reproducen necesariamente la misma jerarquía con idéntica intensidad. La combinación aparece precisamente allí donde procesos vinculados por una totalidad común conservan ritmos, instituciones y capacidades de transformación parcialmente diferenciadas.

La categoría de heterogeneidad histórico-estructural ayuda a formular este punto sin recurrir a dualismos. Una totalidad heterogénea contiene elementos con historias, ritmos y márgenes de acción parcialmente autónomos; el poder los articula sin convertirlos en equivalentes (Quijano, 2020). Nutrición y aprendizaje no son sectores intercambiables ni simples componentes de un índice de pobreza. Son dimensiones distintas de la reproducción social. Su relación debe buscarse en la tensión entre coincidencia y desacoplamiento, entre condiciones materiales acumuladas en el cuerpo y mediaciones escolares que pueden reproducirlas, modificarlas o reorganizarlas.

La geografía desigual de la nutrición infantil y los logros de aprendizaje

La asociación territorial entre nutrición infantil y aprendizaje hace visible esa tensión. En los cuatro cortes, la desnutrición crónica infantil mantiene una relación inversa con lectura de mayor consistencia que la observada para anemia. Los coeficientes DCI-lectura oscilan entre -0,650 y -0,571 y conservan significación tras la corrección por falsos descubrimientos. La relación con matemática es moderada y significativa en 2019, 2022 y 2024, aunque no en 2023. La anemia muestra otro patrón. Su relación con lectura es fuerte en 2019, moderada en 2022, pierde significación después de la corrección en 2023 y se debilita marcadamente en 2024. Con matemática, la evidencia es débil o prácticamente nula en todos los cortes.

Tabla 2.
Asociación territorial entre indicadores de nutrición infantil y logros de aprendizaje por corte

Relación	2019	2022	2023	2024
DCI - lectura	-0,650*	-0,625*	-0,618*	-0,571*
DCI - matemática	-0,449*	-0,461*	-0,417	-0,469*
Anemia - lectura	-0,611*	-0,540*	-0,410	-0,206
Anemia - matemática	-0,227	-0,338	-0,204	-0,025

Nota: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y del Ministerio de Educación. Coeficientes rho de Spearman, n = 26 por corte. El asterisco indica q < 0,05 después de la corrección de Benjamini-Hochberg aplicada dentro de cada familia anual de cuatro asociaciones. DCI = desnutrición crónica infantil.

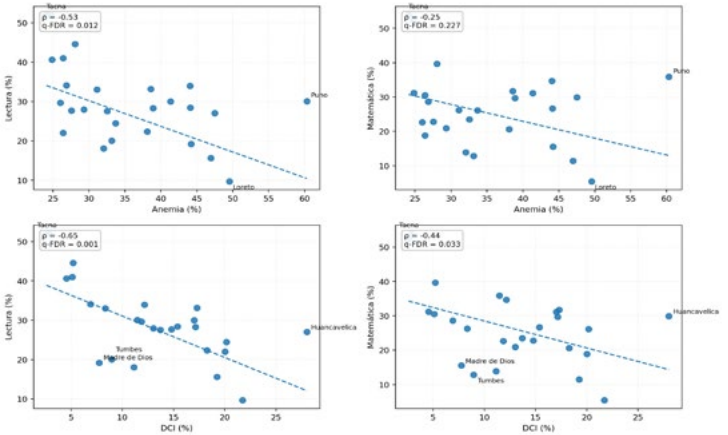
La divergencia entre ambos indicadores nutricionales es analíticamente más importante que cualquier coeficiente aislado. Si anemia y desnutrición crónica fueran sustitutos de una misma exposición, cabría esperar relaciones aproximadamente paralelas con el aprendizaje. No ocurre así. La desnutrición crónica refleja un proceso acumulativo de crecimiento y puede condensar exposiciones sociales persistentes. La

anemia, en cambio, posee etiologías múltiples y responde a mecanismos que no se agotan en la nutrición. Los datos no permiten establecer cuánto corresponde a una vía fisiológica, cuánto a determinantes sociales compartidos y cuánto a mediaciones escolares. Sí permiten descartar la idea de una única trayectoria nutricional que se traduzca de manera uniforme en logros de aprendizaje.

El análisis de sensibilidad obliga a moderar todavía más cualquier lectura causal. Las quince estimaciones de DCI marcadas como referenciales por la fuente se concentran en territorios de baja prevalencia. Al excluirlas, la correlación DCI-lectura desciende de -0,625 a -0,432 en 2022, de -0,618 a -0,496 en 2023 y de -0,571 a -0,336 en 2024; la significación corregida desaparece en esos cortes. DCI-matemática se atenúa todavía más. Esta pérdida no equivale a una refutación automática porque la sensibilidad reduce simultáneamente el tamaño muestral y el rango de DCI, precisamente al retirar observaciones del extremo más favorable. Lo que sí muestra es que la fuerza de la asociación depende en parte de la distancia entre posiciones territoriales y no debe interpretarse como evidencia de un mecanismo fisiológico homogéneo.

La construcción de perfiles persistentes ayuda a mirar la relación desde otra escala temporal. Al resumir cada territorio por la mediana de sus cuatro cortes, la asociación entre anemia y lectura alcanza rho = -0,525, mientras DCI y lectura llega a rho = -0,654. Anemia y matemática se mantiene débil, y DCI-matemática conserva una asociación moderada. La figura correspondiente muestra que los casos alejados de la tendencia no son ruido prescindible. Puno combina la mayor mediana de anemia con resultados educativos superiores a los de numerosos territorios; Huancavelica exhibe la mayor DCI y, sin embargo, su matemática se ubica alrededor de la mediana; Madre de Dios y Tumbes muestran combinaciones diferentes en las que desventajas educativas intensas no se corresponden con la peor carga nutricional.

Figura 1. Relación territorial persistente entre nutrición infantil y logros de aprendizaje



Nota: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y del Ministerio de Educación. Cada punto representa un territorio resumido por la mediana de los cuatro cortes. La línea discontinua corresponde a una tendencia robusta de Theil-Sen. Las asociaciones se evalúan mediante Spearman y corrección por falsos descubrimientos. La figura describe co-distribución territorial y no efectos individuales.

La literatura disponible permite comprender por qué esas excepciones son sustantivas. El crecimiento temprano predice escolaridad y determinados dominios cognitivos, pero el ajuste por factores de confusión reduce parte de los efectos y existen trayectorias de recuperación (Victora et al., 2008; Crookston et al., 2013). La nutrición temprana se relaciona con funciones ejecutivas, aunque el peso del acceso a la escuela, la calidad educativa, la situación familiar y el entorno comunitario aumenta conforme los niños crecen (Sánchez et al., 2024). A escala internacional, el retraso del crecimiento explica solo una parte limitada de la variación cognitiva y sus efectos cambian por dominio y región (Sideropoulos et al., 2025). Ninguna de estas fuentes niega la materialidad del crecimiento; todas impiden convertirlo en esencia.

El alcance ecológico del análisis refuerza esa cautela. Los indicadores de nutrición infantil corresponden a menores de cinco años, mientras los educativos representan a estudiantes de cuarto grado. No son los mismos individuos ni las mismas cohortes. La asociación puede surgir porque un territorio con pobreza persistente, ruralidad, dificultades

de acceso, infraestructura insuficiente y menor disponibilidad de servicios produce simultáneamente peores condiciones nutricionales y menores oportunidades educativas, aun cuando los niños medidos en cada fuente sean distintos. Lo observado es una ecología territorial de condiciones y no una trayectoria individual.

La definición misma del indicador educativo añade otra limitación relevante. El archivo del Ministerio de Educación restringe la medida a estudiantes que clasifica como no pertenecientes a educación intercultural bilingüe. En una sociedad donde lengua, ruralidad y desigualdad territorial se encuentran históricamente articuladas, esta delimitación impide tratar el porcentaje observado como representación exhaustiva de todas las experiencias educativas del territorio. No corresponde inferir la dirección del sesgo, porque el análisis no dispone de una medida comparable para la población excluida. Sí corresponde reconocer que la medición educativa capta una parte específica del campo escolar y que la heterogeneidad real puede ser mayor que la registrada por los cuatro indicadores.

La geografía de la desigualdad aparece, así como una relación social condensada. La riqueza distrital se asocia con la disponibilidad de escuelas de calidad y las diferencias en recursos físicos y humanos persisten aun cuando exista oferta escolar formal (León & Valdivia, 2015). Los resultados de aprendizaje presentan dependencia espacial y agrupamientos territoriales que sugieren condiciones compartidas entre áreas vecinas (Paredes et al., 2026). Pensar el territorio como recipiente sería insuficiente. El espacio es producido y reproducido mediante relaciones que distribuyen recursos, distancias, infraestructura y capacidad institucional de manera desigual (Smith, 2008). La asociación entre nutrición infantil y aprendizaje no ocurre simplemente en el territorio; forma parte de la manera en que las relaciones sociales adquieren forma territorial.

Combinaciones territoriales de nutrición y aprendizaje

La desigualdad puede ordenarse. La combinación obliga a comparar composiciones. Si todos los territorios con mayor carga nutricional adversa presentaran sistemáticamente menor aprendizaje y todos aquellos con mejores indicadores nutricionales mostraran mayores logros, sería posible describir el país mediante una escala única. Los datos muestran otra cosa. Al construir un componente nutricional relativo con anemia y DCI y un componente de aprendizaje con lectura y matemática aparecen cuatro configuraciones presentes en todos los cortes. Un grupo acumula desventajas en ambas dimensiones, otro concentra su principal desventaja relativa en nutrición, un tercero la concentra en aprendizaje y un cuarto ocupa posiciones comparativamente favorables en los dos dominios.

Tabla 3.
Distribución de territorios según configuración nutricional y de aprendizaje

Configuración	2019	2022	2023	2024
Ventaja territorial relativa	8	7	7	7
Desventaja nutricional predominante	4	6	6	6
Acumulación crítica de desventajas	10	9	6	7
Desventaja de aprendizaje predominante	4	4	7	6

Nota: elaboración propia. Clasificación relativa derivada del signo de los componentes nutricional y de aprendizaje normalizados dentro de cada corte. Las categorías no representan estados absolutos de éxito o fracaso ni mecanismos causales.

La coexistencia de las cuatro configuraciones no constituye una prueba directa de desarrollo desigual y combinado. Constituye una condición empírica más modesta, pero indispensable para esa interpretación. La heterogeneidad territorial no puede reducirse a una secuencia unidimensional de atraso y avance. En 2019 había diez territorios en acumulación crítica de desventajas y cuatro con desventaja de aprendi-

zaje predominante; en 2024 las cifras son siete y seis, respectivamente. Dado que los instrumentos educativos no son idénticos entre cortes, estas variaciones no deben leerse como una transición estable entre estados. Lo relevante es que las cuatro configuraciones permanecen presentes y que ninguna puede ser tratada como una simple distancia respecto de un patrón único.

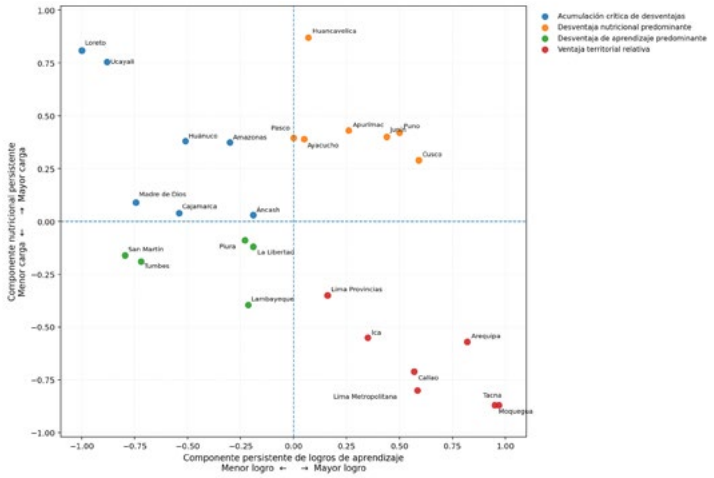
Los perfiles persistentes permiten observar el contenido concreto de esa heterogeneidad. Loreto combina medianas de anemia de 49,55% y DCI de 21,72% con apenas 9,70% de logro lector y 5,45% en matemática. Ucayali reproduce una acumulación crítica semejante. Tacna y Moquegua ocupan el extremo opuesto con menor carga nutricional adversa y altos logros de aprendizaje. Entre ambos polos aparecen combinaciones que rompen cualquier escala simple. Puno presenta 60,30% de anemia, la mediana más alta del conjunto, junto con 30,10% en lectura y 35,85% en matemática. San Martín registra 32,05% de anemia y 11,14% de DCI, pero solo 18,10% en lectura y 13,90% en matemática. Huancavelica concentra 28,01% de DCI, la cifra más alta del perfil persistente, mientras su desempeño matemático se aproxima a 30%.

Tabla 4.
Perfiles persistentes seleccionados según composición nutricional y de aprendizaje

Territorio	Anemia	DCI	Lectura	Matemática	Perfil
Loreto	49,55	21,72	9,70	5,45	Acumulación crítica
San Martín	32,05	11,14	18,10	13,90	Desventaja de aprendizaje predominante
Puno	60,30	11,46	30,10	35,85	Desventaja nutricional predominante
Huancavelica	47,50	28,01	27,05	29,95	Desventaja nutricional predominante
Tacna	24,10	2,85	52,05	53,95	Ventaja territorial relativa

Nota: elaboración propia. Valores correspondientes a las medianas de 2019, 2022, 2023 y 2024. La configuración expresa posiciones relativas dentro del sistema territorial analizado.

Figura 2. Configuraciones territoriales persistentes de nutrición infantil y aprendizaje



Nota: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y del Ministerio de Educación. Los componentes se construyen sobre rangos normalizados de las medianas de 2019, 2022, 2023 y 2024. Valores positivos en el eje nutricional indican mayor carga relativa; valores positivos en el eje de aprendizaje indican mayor logro relativo. Las categorías son descriptivas y no representan mecanismos causales.

Estas configuraciones vuelven empíricamente visible la diferencia entre desigualdad y combinación. El atraso, entendido como distancia respecto de un polo avanzado, no basta para explicar por qué un mismo territorio puede ocupar posiciones opuestas según el dominio observado. La combinación no es una suma de carencias, sino la coexistencia articulada de ritmos distintos. En la formulación clásica, la presencia de elementos avanzados no elimina el atraso general, del mismo modo que la supervivencia de formas anteriores no impide la incorporación de relaciones modernas; ambas pueden constituirse mutuamente (Trotsky, 2008). En una clave contemporánea, la combinación puede operar simultáneamente como fuerza de homogeneización y diferenciación, reduciendo desigualdad en algunos aspectos mientras la sostiene o recrea en otros (Buzan & Lawson, 2016).

Trasladar esta intuición al vínculo entre nutrición infantil y aprendizaje exige evitar analogías fáciles. Puno no prueba por sí solo la ley

del desarrollo desigual y combinado, ni San Martín demuestra una articulación histórica específica. Estos casos impiden una lectura lineal y obligan a buscar mediaciones. Una carga nutricional adversa similar puede coexistir con resultados de aprendizaje distintos porque intervienen recursos escolares, trayectorias institucionales, urbanización, lengua, redes familiares y otras condiciones que el diseño no mide. A la inversa, un perfil nutricional relativamente favorable no garantiza mejores aprendizajes. El desarrollo combinado, si ha de conservar capacidad explicativa, debe orientar la investigación hacia las relaciones que producen cada configuración concreta.

La evidencia individual refuerza esa apertura. Los niños que recuperan crecimiento después de una afectación temprana pueden obtener mejores resultados que quienes permanecen persistentemente afectados (Crookston et al., 2013). Las modalidades educativas pueden modificar la relación entre nutrición y desempeño y beneficiar de manera desigual a grupos con condiciones iniciales distintas (Cueto et al., 2016). Las desigualdades del desarrollo infantil son persistentes, pero no inmutables (Attanasio et al., 2025). La combinación, por tanto, no equivale a determinismo. Describe un campo de restricciones y posibilidades históricamente estructurado.

Las posiciones contradictorias no son accidentes externos a la estructura, sino formas posibles de su realización. La totalidad capitalista produce tendencias hacia la igualación y la diferenciación que operan de manera simultánea y a distintas escalas (Smith, 2008). Los territorios no son unidades aisladas responsables de su propia posición; forman parte de relaciones más amplias que condicionan sus posibilidades y conectan su desarrollo con el de otros espacios (Blaney & Inayatullah, 2016). La desigualdad territorial deja entonces de ser un catálogo de déficits locales y aparece como configuración relacional.

Persistencia relativa y reproducción de posiciones territoriales

La combinación sería un fenómeno transitorio si las posiciones territoriales se intercambiaran rápidamente. La persistencia modifica el problema porque introduce una dimensión temporal. Entre 2019 y 2024,

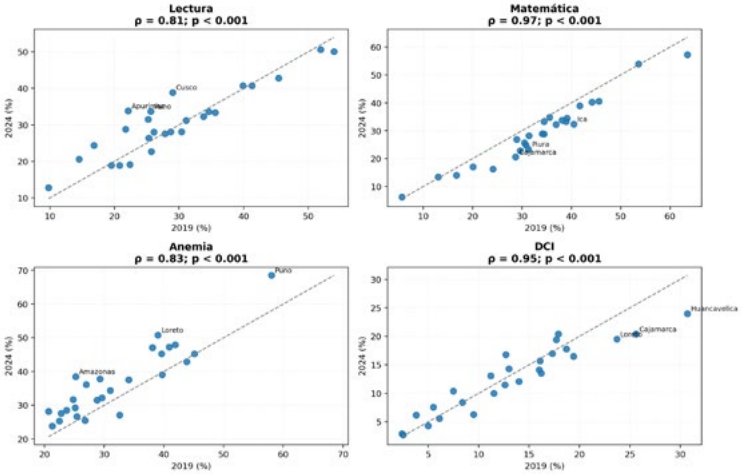
la correlación de rangos es 0,810 para lectura, 0,966 para matemática, 0,830 para anemia y 0,946 para DCI. Ninguno de estos coeficientes significa que el orden sea idéntico, pues la igualdad perfecta requeriría una correlación de uno. Indican, sin embargo, que la jerarquía relativa del sistema territorial conserva una estabilidad muy alta.

Tabla 5.
Estabilidad de las posiciones territoriales entre 2019 y 2024

Variable	Mediana 2019	Mediana 2024	rho	IC 95%
Lectura	26,95	30,00	0,810	0,550-0,939
Matemática	34,30	28,85	0,966	0,876-0,993
Anemia	29,45	35,25	0,830	0,640-0,923
DCI	12,85	13,30	0,946	0,848-0,978

Nota: elaboración propia. Correlaciones de Spearman sobre 26 territorios. La medida expresa estabilidad del orden relativo y no demuestra causalidad estructural ni ausencia de movimientos entre posiciones.

Figura 3. Persistencia de la posición territorial entre 2019 y 2024



Nota: elaboración propia con datos del Instituto Nacional de Estadística e Informática y del Ministerio de Educación. La diagonal representa igualdad entre ambos cortes. Spearman evalúa estabilidad del orden relativo; una correlación alta no significa identidad completa de posiciones. Los niveles absolutos deben interpretarse con las reservas de comparabilidad descritas en el texto.

La distinción entre nivel y posición es aquí decisiva. Un indicador puede mejorar o deteriorarse en términos absolutos mientras la estructura de rangos permanece relativamente estable. Esta es una de las formas más claras en que el desarrollo puede moverse sin volverse homogéneo. La lectura termina 2024 con una mediana mayor que en 2019, mientras matemática presenta una menor. La anemia se sitúa en un nivel superior y la DCI en uno semejante. Debido a la discontinuidad de los cortes y a los cambios de evaluación educativa, esos movimientos deben leerse con reserva. La estabilidad de posiciones, en cambio, muestra que los territorios tienden a conservar su lugar relativo aun cuando el conjunto se desplaza.

La persistencia no prueba por sí misma un mecanismo estructural. Sería incorrecto atribuirla al fracaso de políticas específicas, pues el análisis no contiene medidas de cobertura, intensidad, gasto, calidad de implementación ni un contrafactual. Tampoco demuestra que las posiciones sean irreversibles. Lo que aporta es evidencia compatible con una desigualdad que no se disuelve mediante movimientos generales del sistema. Este resultado converge con estudios que muestran continuidad espacial de los logros educativos en el Perú y persistencia regional en otros contextos latinoamericanos (Sánchez Alcalde et al., 2025; Krüger & Formichella, 2025), así como con evidencia longitudinal sobre desigualdades del desarrollo infantil que aparecen temprano y continúan años después (Attanasio et al., 2025).

Desde la perspectiva del desarrollo desigual, esa estabilidad posee un significado específico. Si el desarrollo fuese un proceso de convergencia espontánea hacia un mismo punto, cabría esperar que los territorios alteraran progresivamente sus posiciones conforme se difundieran servicios, infraestructura y escolarización. La evidencia no permite sostener esa expectativa de manera automática. La combinación puede homogeneizar ciertos niveles sin cancelar la diferenciación relativa; de hecho, la aproximación parcial de algunos indicadores puede coexistir con la conservación de jerarquías en otros (Buzan & Lawson, 2016). El movimiento del conjunto no equivale a superación de la estructura desigual.

La persistencia debe leerse junto con las configuraciones del apartado anterior. No todos los territorios mantienen el mismo tipo de desventaja. Loreto y Ucayali concentran simultáneamente carga nutricional adversa y bajo aprendizaje; San Martín se mantiene como caso de desventaja de aprendizaje predominante; Puno y Huancavelica muestran perfiles donde la carga nutricional no se traduce de manera proporcional en peores logros. La reproducción territorial no consiste en repetir una sola cantidad. Reproduce diferencias cualitativamente combinadas y, con ellas, posiciones relativas que pueden persistir aun cuando los niveles cambien.

Esa conclusión obliga a distinguir estructura de fatalidad. El desarrollo desigual y combinado no debe convertirse en una teoría de la imposibilidad del cambio. Su sentido es exactamente el contrario. Si la combinación es abierta y políticamente cargada, las configuraciones pueden transformarse, aunque no lo hagan siguiendo una secuencia prefijada ni con resultados idénticos en todos los dominios (Anievas & Matin, 2016). La estructura delimita un campo de posibilidades; no escribe por adelantado su desenlace.

Totalidad, mediaciones y conocimiento de la desigualdad territorial

El análisis plantea también un problema de conocimiento. Los indicadores de anemia y desnutrición crónica se producen en registros orientados a describir condiciones de la infancia, mientras lectura y matemática proceden de evaluaciones educativas construidas con otros propósitos, poblaciones y temporalidades. Cada fuente ilumina una dimensión legítima de la realidad. El problema aparece cuando esa división metodológica se transforma en una división del objeto y se presupone que nutrición y aprendizaje pueden comprenderse plenamente por separado. La articulación de ambas fuentes no elimina sus diferencias, pero permite interrogar una totalidad territorial que ninguna de ellas fue diseñada para captar por sí sola.

El método de la totalidad no propone borrar esas diferencias. La totalidad es histórica, heterogénea y conflictiva; sus elementos poseen

relativa autonomía y adquieren sentido en la red de relaciones que los articula (Quijano, 2020). En ese marco, la relación entre nutrición infantil y aprendizaje no se conoce mejor acumulando variables sin orden teórico, sino reconstruyendo las mediaciones que hacen posible su coincidencia, su desacoplamiento y su persistencia. El hecho de que la DCI se relacione de manera más estable con lectura que la anemia, que matemática responda de otra forma y que existan territorios con perfiles invertidos muestra que el objeto no puede reducirse a una sola cadena causal.

La crítica a la pedagogía abstracta pertenece a esta misma problemática. Separar la enseñanza de la economía y de la sociedad produce una explicación parcial porque convierte en cuestión técnica lo que es una relación social (Mariátegui, 2014). Sin embargo, la solución no consiste en subsumir la escuela bajo la economía. La evidencia sobre recursos escolares, modalidades educativas y diferencias territoriales demuestra que la institución posee mediaciones que deben ser estudiadas en su especificidad (León & Valdivia, 2015; Cueto et al., 2016). La totalidad no es reducción; es relación.

La fragmentación del conocimiento es visible en la propia construcción de los datos. Los indicadores nutricionales describen a niños menores de cinco años y los educativos a estudiantes de cuarto grado que la fuente clasifica fuera del universo de educación intercultural bilingüe. Las bases no siguen una cohorte común ni fueron diseñadas para responder una misma pregunta. Su articulación analítica no corrige esas limitaciones. Permite, en cambio, formular preguntas relacionales que cada fuente por separado no podría plantear. Al ponerlas en conexión se vuelve visible que las posiciones nutricionales y de aprendizaje no coinciden plenamente, que la intensidad de su asociación depende del indicador y que la jerarquía territorial conserva una estabilidad considerable.

Esa operación no convierte el territorio en una nueva esencia. El territorio es una síntesis provisional de relaciones que el análisis debe descomponer históricamente. Allí se encuentran infraestructura, mercados, servicios, movilidad, lengua, ruralidad, clase, formas familiares y capacidades estatales, pero el presente estudio no identifica el peso

específico de cada una. La categoría territorial funciona como nivel de observación de una desigualdad relacional, no como causa. En esto reside una de las diferencias entre una lectura que no se satisface con señalar dónde están los valores altos y bajos; pregunta qué relaciones sociales hacen posible que esas posiciones se produzcan y se reproduzcan.

Por eso el desarrollo desigual y combinado debe conservarse como programa de investigación y no como sello automático. La evidencia de 2019, 2022, 2023 y 2024 muestra tres propiedades que justifican mantener abierta esa hipótesis. Los componentes nutricionales y de aprendizaje no se desplazan de manera sincrónica, los territorios forman configuraciones que impiden una jerarquía única de desarrollo y las posiciones relativas muestran elevada persistencia. Juntas, estas propiedades son compatibles con una totalidad que se desarrolla de forma desigual y en combinaciones contradictorias. Lo que todavía falta es reconstruir históricamente los mecanismos que producen cada configuración, desde la distribución del trabajo, la infraestructura y los servicios hasta las relaciones entre ruralidad, lengua, escuela y condiciones materiales de reproducción de la vida.

El conocimiento transdisciplinar adquiere aquí un sentido distinto de la mera suma de disciplinas. No consiste en superponer nutrición, epidemiología, pedagogía y geografía como piezas independientes, sino en permitir que cada campo sea interrogado por la pregunta de la totalidad. El análisis nutricional deja de tratar la prevalencia como atributo aislado y pregunta por su inscripción social; la investigación educativa deja de interpretar el logro como resultado exclusivo de escuela u hogar y lo sitúa en una geografía de oportunidades; la economía política deja de hablar de estructura en abstracto y debe confrontar configuraciones empíricas que pueden contradecir sus expectativas. La exigencia transdisciplinar no debilita la crítica estructural. La obliga a volverse concreta.

Conclusiones: un país que cambia sin volverse homogéneo

La evidencia analizada no reconstruye la historia completa de la desigualdad territorial peruana, pero vuelve insuficiente una representación lineal de ella. Nutrición infantil y logros de aprendizaje no forman dos series paralelas que puedan agregarse sin pérdida, ni se ordenan en una cadena donde la desnutrición produzca automáticamente bajo rendimiento. Los indicadores corresponden a poblaciones distintas, la medida educativa se restringe al universo definido por la fuente para estudiantes no pertenecientes a educación intercultural bilingüe y los instrumentos cambian entre cortes. El diseño es ecológico y asociativo. Su fuerza reside en mostrar la forma territorial de relaciones que permanecen ocultas cuando cada dimensión se examina por separado.

En ese marco, la relación entre ambas dimensiones aparece como específica antes que uniforme. La desnutrición crónica infantil mantiene una asociación inversa más consistente con lectura que la anemia, mientras matemática presenta vínculos más débiles y variables. Cuando se excluyen las estimaciones referenciales de desnutrición crónica, los coeficientes se atenúan de manera importante, lo que obliga a reconocer que parte de la fuerza observada depende de la amplitud del rango territorial. La heterogeneidad de asociaciones se prolonga en la composición de los territorios. Acumulaciones críticas de desventajas, desventajas nutricionales predominantes, desventajas de aprendizaje predominantes y ventajas territoriales relativas coexisten sin poder ordenarse como grados sucesivos de una misma trayectoria. Puno, San Martín, Loreto, Huancavelica y Tacna expresan combinaciones distintas de una desigualdad común; su contraste vuelve inadecuada una lectura lineal de la modernización.

Esa diversidad no elimina la persistencia. Entre 2019 y 2024, lectura, matemática, anemia y desnutrición crónica infantil conservan correlaciones de rango muy altas. El sistema cambia en sus niveles sin reorganizar sustancialmente su jerarquía territorial. La estabilidad observada no equivale a inmovilidad ni permite atribuir el patrón al fracaso de políticas específicas. Indica algo más acotado y, al mismo tiempo,

más significativo para el argumento: los desplazamientos registrados en los cuatro cortes no desarman por sí mismos la estructura relativa de posiciones. La desigualdad puede modificarse en su intensidad y conservar, sin embargo, buena parte de su forma territorial.

Estos resultados cobran sentido teórico al ponerse en diálogo con una concepción del desarrollo que no equipara cambio con convergencia. En este marco, la desigualdad no se manifiesta como un rezago exterior al proceso, sino como una de sus expresiones espaciales; asimismo, la combinación de dinámicas no anula la diferencia, pues puede generar avances parciales en coexistencia con persistencias y nuevos desacoplamientos (Trotsky, 2008; Smith, 2008; Buzan & Lawson, 2016). La formación social peruana, atravesada por heterogeneidades que no se suceden de manera lineal, sino que se articulan conflictivamente, constituye un terreno en el que esta perspectiva resulta especialmente productiva (Mariátegui, 2007; Quijano, 2020). Sin embargo, su utilidad analítica depende de un resguardo metodológico: no confundir la compatibilidad empírica con una demostración histórica.

El capítulo deja una conclusión y una tarea. La conclusión es que las posibilidades materiales de crecer y aprender se producen territorialmente como una unidad desigual cuyos componentes nutricionales y escolares conservan ritmos propios. La tarea consiste en explicar históricamente esas combinaciones, identificando las relaciones de clase, las formas de inserción territorial, la distribución de infraestructura y servicios, las mediaciones escolares y las desigualdades lingüísticas y rurales que sostienen cada configuración. Solo ese trabajo permitirá pasar de la cartografía de las posiciones a la explicación de sus mecanismos.

Lo decisivo es no confundir movimiento con homogeneización. A lo largo de los cuatro cortes observados, el Perú cambia, pero no de manera uniforme. Mientras algunos indicadores avanzan y otros retroceden, ciertos territorios acumulan desventajas y otros desacoplan la relación entre nutrición y aprendizaje; sin embargo, la jerarquía relativa permanece notablemente estable. Esta simultaneidad entre cambio y persistencia, entre convergencia parcial y diferenciación duradera, constituye el núcleo empírico de un análisis desigual y combinado. Si bien este hallazgo no valida una teoría por sí solo, sí evidencia por qué una concepción del desarrollo que presuponga una trayectoria única resulta insuficiente para comprender cómo se distribuyen, en el territorio peruano, las condiciones materiales del cuerpo y las posibilidades escolares de aprendizaje.

Referencias

Anievas, A., & Matin, K. (2016). Introduction: Historical sociology, world history and the "problematic of the international". En A. Anievas & K. Matin, (eds.), *Historical sociology and world history: Uneven and combined development over the longue durée* (pp. 1-16). Rowman & Littlefield International.

Anievas, A., & Nişancıoğlu, K. (2015). *How the West came to rule: The geopolitical origins of capitalism.* Pluto Press.

Attanasio, O., Lopez-Boo, F., Perez-Lopez, D., & Reynolds, S. A. (2025). Inequality in the early years in LAC: A comparative study of size, persistence and policies. *Oxford Open Economics, 4*(1), i273-i291. https://doi.org/10.1093/ooec/odae032

Blaney, D. L., & Inayatullah, N. (2016). The stakes of uneven and combined development. En A. Anievas & K. Matin, (eds.). *Historical sociology and world history: Uneven and combined development over the longue durée* (pp. 239-250). Rowman & Littlefield International.

Buzan, B., & Lawson, G. (2016). The impact of the "global transformation" on uneven and combined development. En A. Anievas & K. Matin, (eds.). Historical sociology and world history: Uneven and combined development over the longue durée (pp. 171-184). Rowman & Littlefield International.

Caballero-Apaza, L. M., Arbildo-Vega, H. I., Mamani-Cori, V., Padilla-Cáceres, T. C., Cruzado-Oliva, F. H., Farje-Gallardo, C. A., Aguirre-Ipenza, R., Vásquez-Rodrigo, H., Luján-Valencia, S. A., Meza-Málaga, J. M., Castillo-Cornock, T. B., & Coronel-Zubiate, F. T. (2026). Effect of iron supplements on cognitive development in children: An umbrella review. *Frontiers in Nutrition, 13*, 1718507. https://doi.org/10.3389/fnut.2026.1718507

Cooper, L. (2016). Asian sources of British imperial power: The role of the Mysorean rocket in the Opium War. En A. Anievas & K. Matin, (eds.). *Historical sociology and world history: Uneven and combined development over the longue durée* (pp. 111-126). Rowman & Littlefield International.

Crookston, B. T., Schott, W., Cueto, S., Dearden, K. A., Engle, P., Georgiadis, A., Lundeen, E. A., Penny, M. E., Stein, A. D., & Behrman, J. R. (2013). Postinfancy growth, schooling, and cognitive achievement: Young Lives. *The American Journal of Clinical Nutrition, 98*(6), 1555-1563. https://doi.org/10.3945/ajcn.113.067561

Cueto, S., León, J., Miranda, A., Dearden, K., Crookston, B. T., & Behrman, J. R. (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research, 75*, 102-114. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.09.011

Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet, 369*(9555), 60-70. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4

Krüger, N. S., & Formichella, M. M. (2025). La dimensión territorial de la desigualdad educativa: brechas regionales en el desempeño al finalizar el nivel secundario argentino. *Cuadernos de Economía, 44*(95), 893-927. https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v44n95.107782

León, G., & Valdivia, M. (2015). Inequality in school resources and academic achievement: Evidence from Peru. *International Journal of Educational Development*, 40, 71-84. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.11.015

Mariátegui, J. C. (2007). *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Fundación Biblioteca Ayacucho.

Mariátegui, J. C. (2014). *Escritos sobre educación y política*. Ediciones Godot.

Paredes, R. P., Vilca-Huayta, O. A., Arpi-Mayta, R., Sucari-Turpo, H., Huamani-Peralta, A., Yapuchura-Saico, C. R., Gonzales, M., Quispe-Lino, C. N., Rodríguez-Limachi, O., & Condori-Palomino, J. A. (2026). Assessing the impact of socioeconomic and school factors on learning outcomes in Peru: A spatial perspective. *Frontiers in Education*, 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1600944

Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Antología esencial*. CLACSO & Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Rosenberg, J. (2010). Basic problems in the theory of uneven and combined development. Part II: Unevenness and political multiplicity. *Cambridge Review of International Affairs, 23*(1), 165-189. https://doi.org/10.1080/09557570903524270

Sánchez, A., Favara, M., Sheridan, M., & Behrman, J. R. (2024). Does early nutrition predict cognitive skills during later childhood? Evidence from two developing countries. *World Development*, 176, 106480. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106480

Sánchez Alcalde, L. A., Pérez Méndez, M. A., & Fernández Sánchez, J. R. T. (2025). Desigualdad de los resultados educativos en el Perú. *Un enfoque espacial. Educación, 34*(67), 251-274. https://doi.org/10.18800/educacion.202502.A012

Sideropoulos, V., Draper, A., Munoz-Chereau, B., Ang, L., & Dockrell, J. E. (2025). Childhood stunting and cognitive development: A meta-analysis. *Journal of Global Health*, 15. https://doi.org/10.7189/jogh.15.04257

Smith, N. (2008). *Uneven development: Nature, capital, and the production of space*. University of Georgia Press.

Trotsky, L. (2008). *History of the Russian Revolution*. Haymarket Books.

Victora, C. G., Adair, L., Fall, C., Hallal, P. C., Martorell, R., Richter, L., & Sachdev, H. S. (2008). Maternal and child undernutrition: Consequences for adult health and human capital. *The Lancet, 371*(9609), 340-357. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61692-4

Victor Yupanqui-Chiarella
Universidad Nacional de San Martín | Buenos Aires | Argentina
https://orcid.org/0000-0002-3579-7131
vyupanqui8722@gmail.com
Estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Licenciado en Estudios Políticos y Gobierno por la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Luz Victoria Torres-Dávila
Universidad de San Martín de Porres | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0001-9927-659X
davilavictoria3003@gmail.com
Estudiante de la Licenciatura en Educación, con mención en Educación Primaria, de la Universidad de San Martín de Porres, Perú.

Deici Dávila-Altamirano
Universidad Científica del Sur | Lima | Perú
https://orcid.org/0009-0001-8532-7541
ddavilaa@cientifica.edu.pe
Magíster en Sociología, con mención en Estudios Políticos, por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Docente y coordinadora del curso Fundamentos de Medicina Intercultural de la Facultad de Medicina de la Universidad Científica del Sur, Perú.

Katherin Solano-Vergaray
Universidad Científica del Sur | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0001-7566-8775
ksolano@cientifica.edu.pe
Médico Cirujano por la Universidad Científica del Sur, Perú. Docente en Gerencia en Salud de la Facultad de Medicina de la Universidad Científica del Sur, Perú.

Katherin Rodríguez-Zevallos
Universidad Científica del Sur | Lima | Perú
https://orcid.org/0000-0001-8350-720X
krodriguezz@cientifica.edu.pe
Doctora en Salud Pública por la Universidad Nacional del Callao, Perú. Docente y coordinadora del curso Medicina tradicional alternativa y complementaria de la Facultad de Medicina de la Universidad Científica del Sur, Perú.

Body, territory, and classroom: territorial inequalities in child nutrition and learning from uneven and combined development in Peru

Abstract

This chapter analyzes the territorial relations between child nutrition and learning achievements in primary education in Peru from the category of uneven and combined development. Its purpose is to examine how both dimensions are distributed, relate to each other, and acquire differentiated configurations within the same social formation, without reducing them to independent deficits or individual causal relations. The study comprises 26 territories and four time points corresponding to 2019, 2022, 2023, and 2024. Child nutrition is approximated through the prevalence of anemia in girls and boys aged 6 to 59 months and chronic child malnutrition in children under five. Learning achievements are observed through reading and mathematics in the fourth grade of primary school. The approach combines territorial descriptive analysis, Spearman correlations, Benjamini-Hochberg correction, sensitivity analysis, construction of territorial profiles, and evaluation of rank stability. The chapter situates these indicators within a discussion on territorial inequality, social heterogeneity, and nonlinear development, and examines the ways in which nutrition and learning may coincide, diverge, or persist across territories.

Keywords: Social inequality; Regional imbalance; Nutrition; Learning; Primary education.

Corpo, território e sala de aula: desigualdades territoriais em nutrição infantil e aprendizagem a partir do desenvolvimento desigual e combinado no Peru

Resumo

Este capítulo analisa as relações territoriais entre nutrição infantil e resultados de aprendizagem no ensino fundamental no Peru a partir da categoria de desenvolvimento desigual e combinado. Seu propósito é examinar como ambas as dimensões se distribuem, se relacionam e adquirem configurações diferenciadas dentro de uma mesma formação social, sem reduzi-las a déficits independentes nem a relações causais individuais. O estudo compreende 26 territórios e quatro recortes temporais correspondentes a 2019, 2022, 2023 e 2024. A nutrição infantil é aproximada pela prevalência de anemia em meninas e meninos de 6 a 59 meses e pela desnutrição crônica infantil em menores de cinco anos. Os resultados de aprendizagem são observados por meio de leitura e matemática no quarto ano do ensino fundamental. A abordagem combina análise descritiva territorial, correlações de Spearman, correção de Benjamini-Hochberg, análise de sensibilidade, construção de perfis territoriais e avaliação da estabilidade de rankings. O capítulo situa esses indicadores em uma discussão sobre desigualdade territorial, heterogeneidade social e desenvolvimento não linear, e examina as formas pelas quais nutrição e aprendizagem podem coincidir, divergir ou persistir entre territórios.

Palavras-chave: Desigualdade social; Desequilíbrio regional; Nutrição; Aprendizagem; Ensino fundamental.

Capítulo 24

De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México

Juan José Ramírez Gámez, Abel Antonio Grijalva Verdugo, Luis Miguel Díaz Rodríguez

Ramírez Gámez, J. J., Grijalva Verdugo, A. A., & Díaz Rodríguez, L. M. (2026). De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México. En R. Simbaña Q. (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 549-569). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1033



De modelos pasados a prácticas emergentes: la maestra sombra en el contexto de la inclusión educativa en México

Resumen

Este capítulo se ocupa de la maestra sombra, un agente de apoyo no reconocido oficialmente que acompaña en las escuelas mexicanas a estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación. El capítulo comienza con una revisión de los modelos de atención para la inclusión educativa en México (asistencial, médico-rehabilitatorio y social educativo) y de la evolución de los servicios de educación especial tras la Declaración de Salamanca de 1994, para situar en ese marco el surgimiento de la maestra sombra y examinar su perfil, su formación y las funciones que se le atribuyen. A partir de ahí, el capítulo incorpora la evidencia empírica de un estudio de caso realizado con cuatro maestras y maestros sombra que atienden a alumnado con autismo en instituciones públicas y privadas de Culiacán, Sinaloa, y describe el método empleado, los resultados relativos al quehacer cotidiano, los métodos y estrategias observados, y los desafíos que esta figura enfrenta, entre ellos su relación con la maestra titular del grupo. El capítulo cierra con una discusión que contrasta el marco teórico con la evidencia empírica y con una serie de conclusiones sobre las implicaciones de estos hallazgos para la política educativa. Se dirige a un público interesado en la educación inclusiva en México, en el personal de apoyo no regulado de los sistemas educativos y en el uso de estudios de caso cualitativos para examinar figuras educativas emergentes.

Palabras clave: Maestra sombra; Educación inclusiva; Modelos de atención a la discapacidad; Barreras para el aprendizaje y la participación.

Introducción

La educación inclusiva se destaca por su compromiso con el afrontamiento y la respuesta a las necesidades de todos los estudiantes, con el objetivo de minimizar la exclusión educativa dentro y fuera del sistema escolar (UNESCO, 2005). Este enfoque requiere la participación activa de diversos actores en los procesos educativos, desde quienes dirigen los centros escolares hasta el personal que sostiene un trato directo con el alumnado. En este contexto emergen figuras como la maestra sombra en el panorama educativo mexicano, una presencia que, a pesar de carecer de reconocimiento oficial, se manifiesta de manera tangible en un número creciente de escuelas públicas y privadas del país.

La indagación sobre la maestra sombra se vuelve crucial al plantear preguntas fundamentales sobre su origen, sus funciones, los conocimientos que sostienen su intervención y los criterios que sigue para actuar, todo ello bajo la lente del paradigma de la educación inclusiva. ¿Es la maestra sombra un agente genuinamente emergente para contribuir a la inclusión, o representa una figura con reminiscencias de paradigmas y modelos de atención anteriores a ella? Este cuestionamiento adquiere relevancia al considerar que la educación inclusiva demanda una transformación integral, no solo en la estructura del sistema educativo, sino también en las prácticas y las perspectivas de quienes participan en este proceso.

Este capítulo se propone confrontar, desde los modelos de atención para la inclusión educativa, la presencia de agentes como la maestra sombra, y reflexionar sobre su papel en la búsqueda de la inclusión en el contexto mexicano. A diferencia de una primera aproximación centrada únicamente en la revisión teórica, aquí se incorpora la evidencia empírica de un estudio de caso realizado con cuatro maestras y maestros sombra en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, lo que permite contrastar la pregunta que da título a este capítulo, es decir, si se trata de modelos pasados o de prácticas emergentes, con lo que estas figuras dicen hacer, cómo se conciben a sí mismas y qué desafíos enfrentan en su relación cotidiana con la escuela.

Modelos de atención y el sistema educativo en México

Los modelos de atención para la inclusión educativa, según Guajardo (2018), ofrecen una perspectiva crítica sobre la evolución de las prácticas educativas en México, donde la maestra sombra emerge como una figura intrigante en este panorama en constante cambio. Estos modelos, asistencial, médico-rehabilitatorio y social educativo, reflejan diferentes enfoques históricos hacia las personas con discapacidad y su inclusión.

El modelo asistencial, continuando con Guajardo (2018), percibía a las personas con discapacidad como ineducables, marcando una época de segregación educativa. Por otro lado, el modelo médico-rehabilitatorio, aunque abordaba individualmente las necesidades, a menudo resultaba en prácticas igualmente segregadoras. El modelo social educativo, en cambio, representa un cambio significativo, pues reconoce a todas las personas como sujetos del derecho a la educación y las atiende en un mismo espacio, considerando sus distintas necesidades. Este modelo pretende integrar y reorganizar los anteriores, llevando lo positivo del pasado a un nuevo contexto y superándolo en aras de una inclusión más efectiva.

En México, en el marco de la declaración de Salamanca de 1994, los servicios de educación especial fueron reorientados a partir de modificaciones al artículo 3º constitucional y de la elaboración de la Ley General de la Educación, en favor de la integración y en contra de la segregación que implicaban los servicios tal y como estaban organizados hasta entonces. Según Guajardo (2020), las escuelas por discapacidad específica, como las de personas ciegas, sordas, con discapacidad neuromotora o intelectual, se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM). El servicio escolarizado de educación especial se adaptó entonces a cualquier discapacidad, incluidas las combinaciones de discapacidades múltiples, y los padres de familia adquirieron la posibilidad de decidir si preferían que sus hijos cursaran la educación básica en un CAM o en una escuela regular con apoyo directo en la institución. Ese apoyo en las escuelas regulares sería proporcionado por la

Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), constituida por el personal que anteriormente estaba asignado a los Grupos Integrados (Guajardo, 2020).

La introducción de los CAM y la posterior oferta de educación básica en escuelas regulares con apoyo de la USAER marcaron una transición significativa de la segregación a la integración. Sin embargo, la coexistencia de estos modelos, junto con la presencia emergente de la maestra sombra, sugiere un arrastre de prácticas, perspectivas y formas de atención que no siempre logran superarse del todo. Esta complejidad subraya la necesidad de examinar detenidamente el papel de la maestra sombra en el proceso de transición hacia la educación inclusiva, y de preguntarse cómo esta figura puede contribuir a, o desafiar, los principios de la inclusión educativa en México.

Agentes para la educación inclusiva

En este itinerario hacia la educación inclusiva, diversos hitos marcan el camino hacia la igualdad en el ámbito educativo. Uno de ellos es la Conferencia de Salamanca de 1994, evento que no solo generó demandas, sino que también desencadenó procesos transformadores en la forma en que los sistemas educativos ofrecen sus servicios. Estos cambios no dependen únicamente del esfuerzo de quienes ya forman parte de los sistemas educativos, sino que también implican la aparición de nuevos perfiles destinados a brindar apoyo, especialmente en los procesos de inclusión. Uno de estos perfiles emergentes es el agente educativo conocido en México como maestra sombra, cuya función se pretende sea apoyar al profesorado frente a grupo que trabaja con estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación, sin confundirlo con el personal de USAER, pues este último es designado desde el propio sistema, aunque la mayoría de las veces su cobertura resulta insuficiente, lo que constituye una de las razones del surgimiento de la maestra sombra.

Para ahondar en esta discusión conviene detenerse en las dinámicas de la escuela regular respaldada por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Esta unidad se define como una instancia téc-

nico-operativa de la educación especial, ubicada en escuelas de educación regular (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), que ofrece un conjunto integral de recursos humanos, técnicos y metodológicos mediante el acompañamiento y la asesoría. Su propósito es contribuir al establecimiento de entornos inclusivos que minimicen o eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan los estudiantes en situación de vulnerabilidad y riesgo educativo, con especial atención a quienes presentan discapacidad, aptitudes sobresalientes, trastornos del espectro autista o dificultades severas de aprendizaje.

A pesar de los esfuerzos por lograr la integración escolar y educativa, aún persisten diversas BAP en los centros educativos del país, que vulneran los derechos de grupos específicos. La modificación de leyes, la creación de unidades de apoyo y la eliminación de un currículum especial han sido pasos fundamentales, pero estos esfuerzos encuentran resistencias derivadas de la falta de una perspectiva inclusiva, de la carencia de capacitación inicial y continua, y de la excesiva demanda de trabajo que enfrenta el profesorado. Pensemos, por ejemplo, en un docente de primaria encargado de atender a un grupo de treinta y cinco estudiantes: la inclusión de quienes enfrentan alguna BAP dependerá, en la práctica, de los conocimientos teórico-metodológicos del docente, de los apoyos institucionales y familiares con que cuente, y de su disposición para alcanzar los objetivos planteados para todo el grupo.

El estudio presentado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2022), arroja luz sobre la situación actual de la educación inclusiva en México: en el periodo 2019-2020 se atendió a 614,423 estudiantes con necesidades educativas especiales desde el nivel inicial hasta secundaria; sin embargo, los datos revelan una brecha preocupante en la infraestructura de apoyo, pues la USAER contaba con 29,413 docentes y 11,302 integrantes del personal paradocente durante ese mismo periodo. Resulta llamativo que, a pesar de un modesto aumento del tres por ciento en la cobertura de la USAER respecto al ciclo anterior, el personal paradocente haya experimentado una disminución del diecinueve por ciento, lo que sugiere

una carencia significativa de recursos humanos dentro de la unidad para brindar una atención adecuada (Mejoredu, 2022, p. 52).

La insuficiente cobertura de las USAER refleja un desafío significativo en el sistema educativo regular, donde se observa una tendencia creciente a solicitar apoyo adicional por parte del profesorado frente a grupo, incluso en presencia de personal de USAER en la escuela. Esta realidad, todavía poco explorada en México, revela la presencia de personas que desempeñan un papel de apoyo en las escuelas, comúnmente denominadas maestra sombra. En los apartados siguientes se explorarán aspectos clave relacionados con su surgimiento, su nomenclatura, su perfil, sus prácticas, sus conocimientos y sus funciones, con el objetivo de comprender mejor este papel no regulado oficialmente por la Secretaría de Educación Pública ni por otras instancias oficiales, para después contrastar estas dimensiones, ya no solo desde la teoría sino desde la evidencia empírica, con los principios fundamentales de la educación inclusiva.

Una aproximación a la maestra sombra: perfil y formación

En el contexto educativo mexicano, el agente educativo conocido como maestra sombra surge como una figura para ofrecer apoyo al alumnado que enfrenta barreras al aprendizaje y la participación. Esta denominación en femenino refleja una realidad en la que, predominantemente, mujeres desempeñan este rol, aunque también se le conoce por otras denominaciones, como docente monitor, monitor sombra o profesional de apoyo. Vale la pena señalar que el lenguaje utilizado para describir a esta figura, particularmente la elección de la palabra sombra, connota más que un simple acompañamiento: en un entorno educativo, la sombra sugiere una presencia protectora que, en ocasiones, puede llegar a generar dependencias que dificultan la autonomía de quien recibe el apoyo.

En el ámbito de la capacitación, diversas instituciones, como el sistema DIF de Ensenada, Baja California, ofrecen cursos teórico-prácticos para quienes buscan desempeñarse como maestra sombra (DIF Municipal, s.f.). Los contenidos abordados en estos cursos abarcan temas

como el rol del maestro sombra, discapacidad, moral y ética, desarrollo cognitivo, retraso mental, síndrome de Down, acoso escolar, TDAH, estilos de aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo, requerimientos educativos y conductuales del niño de educación básica, trastornos del lenguaje, conductismo en la educación, primeros auxilios y elaboración de un plan de trabajo por objetivos, entre otros, impartidos mediante materiales audiovisuales.

El perfil de la maestra sombra se configura, en buena medida, en función de las demandas específicas que plantean madres, padres y docentes, más que a partir de un perfil establecido institucionalmente. De ahí que resulte pertinente preguntarse, desde una perspectiva inclusiva, cuáles serían las áreas disciplinarias esenciales para este rol y qué funciones específicas debería desempeñar. En sintonía con esta pregunta, Rappoport y Echeita (2018), advierten sobre la escasa investigación y la falta de evidencia robusta que existe en torno al personal de apoyo en los sistemas educativos, un vacío que se vuelve todavía más evidente al explorar una figura tan específica como la maestra sombra en el contexto mexicano. A pesar de ser una figura presente en un número creciente de escuelas, ha permanecido en gran medida al margen de la investigación académica, lo que subraya la necesidad de comprender a fondo su papel y su impacto en el entorno educativo. Los apartados siguientes buscan avanzar precisamente en esa dirección, a partir de la evidencia recogida en el estudio de caso realizado para este trabajo.

Método

Se trata de un estudio cualitativo de corte descriptivo, desarrollado desde una perspectiva socioeducativa (Monje, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), que adoptó el diseño de estudio de caso (Stake, 1999; Monje, 2011), dado que el interés no era comparar experiencias, sino comprender en profundidad un caso único integrado por estas ocho personas.

La técnica principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013), aplicada de manera presencial a cuatro personas que, al momento del estudio, se desempeñaban como

maestra o maestro sombra en instituciones educativas públicas o privadas de la ciudad de Culiacán, Sinaloa. El instrumento se organizó en dos apartados: uno de preguntas de entrada sobre datos generales y formación de quien respondía, y otro dedicado al quehacer, los métodos y estrategias, las funciones dentro y fuera del aula, y los desafíos enfrentados. Conviene señalar que el estudio no identifica por su nombre a ninguna institución educativa, y que las cuatro personas entrevistadas atendían, en el momento de la entrevista, a alumnado dentro del espectro autista, lo que, si bien no permite hablar de una diversidad de diagnósticos, sí ofrece una mirada relativamente homogénea y, por ello, más profunda sobre un mismo tipo de barrera.

Los cuatro participantes fueron tres mujeres y un hombre, de entre veinte y treinta y un años, con formación que iba desde licenciaturas en curso en educación preescolar y educación general, hasta una licenciatura concluida en educación inclusiva y otra en trabajo social. El análisis de la información siguió un procedimiento de codificación por colores sobre las transcripciones íntegras de las entrevistas, agrupando los fragmentos que respondían a la pregunta general y a las preguntas específicas de investigación, para después triangular la información de las cuatro entrevistas en un texto único (retomando el procedimiento de Feria, Matilla y Mantecón, 2019). Entre las limitaciones que se reconocen se encuentra la ausencia de un registro sistematizado de los años de experiencia de cada participante como maestra o maestro sombra, así como la concentración de los cuatro casos en un solo tipo de condición, el autismo, lo que invita a leer los hallazgos que se presentan a continuación como una aproximación a un segmento particular de esta figura, y no como una generalización sobre la totalidad de quienes ejercen esta labor en México.

Resultados

El quehacer cotidiano de la maestra sombra: entre el acompañamiento y la instrucción

Al preguntárseles quién es una maestra sombra, las y el participante coincidieron en describir esta figura como quien acompaña al alumno en su día a día dentro del contexto educativo, con el fin de mejorar su proceso de aprendizaje y favorecer su independencia y su desarrollo social. El maestro sombra 01, licenciado en trabajo social que atendía a un alumno con autismo en secundaria, lo resumió de manera escueta: "Pues es la persona que, que da el apoyo al paciente que lo requiere". La maestra sombra 02, quien acompañaba a un alumno de preescolar, fue más explícita al diferenciar su función de la de la maestra titular:

Apoyarlo en todo lo que se, lo que él requiera, no ser su maestra titular, sino su maestra sombra [...] uno como maestra sombra es estar al pendiente de él todo el tiempo, porque son niños que muchas veces no miden el peligro (maestra sombra 02).

Una distinción semejante apareció en la maestra sombra 03, licenciada en educación inclusiva, para quien el propósito de su labor es "que aprenda a ser autosuficiente [...] para alcanzar objetivos académicos, a lo mejor no los mismos objetivos que los demás alumnos, pero sí aprendizajes que le sirvan a él".

Esta noción de acompañamiento se despliega, en la práctica, en un conjunto amplio de funciones que el análisis de las cuatro entrevistas permite consolidar: realizar ajustes a la planeación, acompañar al alumno dentro del aula, adentrarlo en las actividades áulicas, apoyar el control de esfínteres, trabajar rutinas y el área motriz, enseñar a compartir, fomentar la socialización con los compañeros, dar instrucciones puntuales para las actividades y prevenir conductas agresivas. La maestra sombra 04 describió con detalle cómo traduce, en la práctica cotidiana, la planeación que le comparte la maestra titular: "lo que yo hago es comprar pintura vinílica o acrílica con un pompón" cuando la actividad planeada para el grupo, colorear con crayola, no resulta accesible para el alumno que acompaña. Fuera del aula, ese acompañamiento

no se interrumpe: el maestro sombra 01 relató que en el receso se convierte en "como que su mejor amigo", y la maestra sombra 03 describió su función como estar pendiente de la socialización del alumno, "que aprenda a esperar turno, que pueda convivir con sus compañeros sin la necesidad de agredirlos [...] que llegue al punto que ya no me necesite".

Relación con la maestra titular y con USAER

La relación con la maestra titular del grupo apareció, en los cuatro casos, como un factor determinante del quehacer de la maestra sombra, aunque con dos configuraciones distintas. En algunos casos esa relación fue descrita como cercana y colaborativa: el maestro sombra 01 explicó que la maestra titular "te da la, la base para que tú aprendiendo como tratarlo [...] o que es lo que tienes que hacer cuando el chico tiene una crisis", mientras que la maestra sombra 03 señaló contar con "buena comunicación con la maestra de grupo, y lo cual me permite hacerles ajustes razonables a las actividades del niño". En otros casos, en cambio, la relación se caracterizó por la falta de apoyo, un punto que se retoma con mayor detalle en el apartado 6.6.

El servicio de la USAER también apareció como un referente valorado, aunque no exento de tensiones. La maestra sombra 04 reconoció que "para mí USAER fue de mucha ayuda [...] yo ya cuestionaba a la maestra y le preguntaba de qué manera se trabaja", y la maestra sombra 02 describió a las maestras de USAER como quienes "se basan más a platicar con uno, dándonos consejos, qué necesitamos, qué no necesitamos, trabajos nuevos, para que el niño pueda trabajar". Estos testimonios sugieren que, lejos de disputarse el espacio de apoyo al alumno, la maestra sombra y el personal de USAER pueden establecer una relación de complementariedad que, sin embargo, no siempre está garantizada.

El diagnóstico como punto de partida

Las cuatro personas entrevistadas coincidieron en que el diagnóstico del alumno constituye la base sobre la que organizan su intervención, en la medida en que les permite conocer sus necesidades, sus intereses y otros aspectos que orientan el proceso de enseñanza y aprendizaje. El maestro sombra 01 lo vinculó directamente con la gestión de las crisis conductuales: "el saber si el chico es agresivo [...] y ver [...] si tienes que trabajar con él por separado". La maestra sombra 03, por su parte, describió cómo convierte los intereses del alumno en una herramienta pedagógica: "el alumno que tengo actualmente tiene autismo y le encantan los animales, entonces utilizo cosas que tengan que ver con animales, como lo que son juguetes, cuentos, como reforzadores de conductas positivas".

Métodos y estrategias: el predominio del conductismo

Al preguntárseles por los métodos y estrategias que emplean, las y el participante mostraron cierta confusión entre ambos términos: sabían qué hacían y cómo lo hacían, pero no siempre podían precisar si se trataba de un método o de una estrategia. Con todo, el análisis de las entrevistas permitió identificar un conjunto reconocible de recursos: el conductismo, la observación, el tiempo fuera o time out, los pictogramas y el aprendizaje por imitación, siendo el primero el que predominó de manera más consistente en las cuatro entrevistas.

El maestro sombra 01 describió así su recurso al reforzamiento positivo: "yo pienso que es nomas motivarlo [...] vamos a hacerlo, ya vas a terminar, y si terminas va haber un premio [...] con este chico que tiene autismo pues a él le funciona mucho esa parte". En un sentido semejante, la maestra sombra 03 explicó su manejo de las conductas: "es premiar las acciones positivas y las acciones negativas ignorarlas, de esta forma el alumno comprende que, como lo está haciendo bien, va a recibir un estímulo". El uso de pictogramas, por su parte, permitió a esta misma maestra sombra modificar una conducta agresiva reiterada:

a partir de imágenes que decían "no empujar a María, abrazo a María", relató que el alumno "llegó a un punto donde él solo repetía las cosas sin mostrarle las imágenes [...] hasta que llegó el punto de que él iba y buscaba a María para abrazarla, ya no para agredirla". La maestra sombra 04, finalmente, describió su trabajo con el aprendizaje por imitación: "cuando yo le digo, traza, yo lo que hago es que tomo primero mi mano, después con la de él y luego permito que él lo haga solo".

El predominio del conductismo entre estas cuatro trayectorias no resulta casual si se considera que el propio curso de capacitación ofrecido por el DIF de Ensenada, referido en el apartado 4, incluye entre sus contenidos un módulo específico de conductismo en la educación (DIF Municipal, s.f.), lo que sugiere una continuidad entre la formación disponible para la maestra sombra y las prácticas que efectivamente despliega en el aula.

Los desafíos: la maestra sombra como agente externo no reconocido

Uno de los hallazgos más consistentes de este estudio de caso es que la maestra sombra se percibe, y es percibida, como un agente externo a la institución educativa. Al preguntársele si consideraba que su figura era reconocida como parte de la institución, la maestra sombra 03 respondió de manera tajante: "No, somos consideradas externas, debido a que nos paga el papá". En un pasaje más extenso, la misma participante recurrió a una metáfora particularmente elocuente para describir ese lugar ambiguo:

Nos llaman personas externas [...] no somos contratadas por alguna institución, nos paga el padre de familia, entonces pues para ellos somos [...] en algunos casos [...] una especie de niñeras [...] nosotros somos como una especie de Pepe Grillo, como la película de Pinocho, de estarles diciendo oye esto está mal, esto está bien (maestra sombra 03).

Esta percepción de la maestra sombra como niñera, más que como agente pedagógico, se repitió en más de un testimonio. La maestra sombra 04 relató así su esfuerzo cotidiano por desmentirla:

No terminan de comprender las maestras que están ahorita en aula, que no soy niñera, que no vengo nada más a cambiar pañales [...] entonces creo que ese es un factor que lo que yo he estado trabajando, el hacerles entender que [...] yo voy a cumplir la parte educativa del niño (maestra sombra 04).

A esta condición de agente externo y poco reconocido se suma, en los cuatro casos, la ausencia de una formación inicial específica para ejercer la función: la misma maestra sombra 04 explicó que "no te preparan realmente para trabajar este tipo de niños con necesidades especiales [...] no hay una guía exacta de que tienes que trabajar de cierta forma, pero solo tienes la cuestión teórica".

Barreras desde la maestra titular: comentarios despectivos y exclusión en el aula

El hallazgo que aquí se retoma como el más relevante para la discusión de este capítulo se refiere a la relación entre la maestra sombra y la maestra titular del grupo. En dos de los cuatro casos documentados, esa relación no se tradujo en colaboración, sino en desconsideración y, en un caso, en exclusión explícita del alumno. La maestra sombra 02 describió así una situación observada en el aula:

No vi yo apoyo de la maestra hacia él, entonces era de que hacían actividades y nunca lo relacionaban, lo sentaban en una esquina en mero al fondo, no le entregaban material didáctico, o algún material que se estuviera trabajando con él (maestra sombra 02).

Un segundo testimonio, ofrecido por la maestra sombra 04, documenta comentarios despectivos por parte de docentes titulares hacia el alumno que acompañaba: "a veces [...] son hirientes con los comentarios que hacen [...] con comentarios despectivos hacia el niño [...] no es que el niño tenga sueño, es que es flojito para trabajar, el niño tiene necesidades especiales". Sobre este mismo pasaje, el análisis del estudio de caso concluye, en términos que vale la pena retomar por su relevancia para este capítulo, que este hallazgo fue de los más impactantes de la

investigación, ya que su propósito no estaba centrado en identificar violencia hacia los alumnos que enfrentan alguna BAP por parte de las o los maestros titulares, y que, aun así, la investigación permitió vislumbrar que dentro de este núcleo existe otra problemática que es necesario analizar: la que se nombra explícitamente como violencia verbal ejercida por docentes titulares hacia alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Discusión

Los resultados presentados en el apartado anterior permiten volver, ahora desde la evidencia empírica, a la pregunta que da título a este capítulo: ¿es la maestra sombra un agente genuinamente emergente para la inclusión, o una figura que amalgama vestigios de modelos de atención anteriores? La respuesta que sugiere este estudio de caso es matizada, pero se inclina, en más de un sentido, hacia la segunda posibilidad.

Por un lado, hay elementos que apuntan hacia una práctica genuinamente orientada a la inclusión: las cuatro personas entrevistadas describen su labor en términos de autonomía y no de sustitución, buscan que el alumno "ya no me necesite", como señaló la maestra sombra 03, y varias de las funciones que realizan, como los ajustes razonables a la planeación o el trabajo colaborativo con USAER, se alinean con lo que el modelo social educativo propone (Guajardo, 2018). Este hallazgo contradice, de hecho, uno de los supuestos iniciales de este trabajo, que esperaba encontrar funciones escasas y ajenas al perfil de la educación inclusiva.

Por otro lado, y de manera más consistente, la evidencia empírica confirma la hipótesis central de la que parte este capítulo. El predominio del conductismo como método casi único de intervención, documentado en las cuatro entrevistas, remite a una lógica de modificación de conducta más cercana al modelo médico-rehabilitatorio que a una comprensión de la discapacidad centrada en la eliminación de barreras del entorno (Guajardo, 2018). La condición de agente externo no reconocido, sin vínculo contractual con la institución y financiado directamente por las familias, revela que la maestra sombra opera al margen

del sistema educativo regular, en una zona intermedia entre lo escolar y lo privado, que replica antes que supera el arrastre de prácticas al que se hacía referencia en el apartado 2. Y, sobre todo, los episodios de exclusión física en el aula y de comentarios despectivos por parte de docentes titulares hacia el alumnado que enfrenta BAP muestran que, en más de un caso, la escuela regular no ha resuelto la tensión entre el discurso inclusivo y la práctica cotidiana, una tensión que la sola presencia de una maestra sombra, por dedicada que sea, no puede resolver por sí sola.

En este sentido, la falta de formación tanto de la maestra sombra como de quienes solicitan sus servicios, ya señalada en el marco teórico de este capítulo, encuentra ahora un correlato empírico preciso: ninguna de las cuatro personas entrevistadas recibió una formación inicial específica para ejercer esta función, y su capacitación proviene, en el mejor de los casos, de cursos externos como los que ofrece el sistema DIF de Ensenada, centrados en gran medida en técnicas conductuales. La coexistencia, aparentemente sin dificultades, del modelo médico con el discurso de la educación inclusiva evidencia, tal como advertían Rappoport y Echeita (2018) desde la escasez misma de investigación sobre el personal de apoyo, la persistencia de prácticas que carecen de fundamento teórico sólido y que sobreviven desde la época de la integración.

Conclusiones

La irrupción de la maestra sombra en el sistema educativo mexicano, y el análisis de su desempeño realizado en este capítulo, confirma que esta figura refleja, en buena medida, prácticas arraigadas en los modelos asistencial y médico, antes que en el modelo social educativo que promueve la educación inclusiva (Guajardo, 2016). La evidencia recogida en este estudio de caso así lo sugiere: una práctica sostenida en el conductismo, una condición de agente externo no reconocido institucionalmente y, en más de un caso, una relación con la maestra titular marcada por la exclusión del alumno y por comentarios despectivos hacia su condición. Lejos de representar una verdadera novedad, la maestra sombra amalgama en su actuación las visiones de atención de modelos anteriores en lugar de trascenderlos, tal como se planteaba

en la formulación teórica original de este trabajo (Guajardo, 2016).

Esto no significa, sin embargo, que la maestra sombra carezca de valor para el alumnado que acompaña. Los propios testimonios recogidos muestran una preocupación genuina por la autonomía del alumno, una capacidad de adaptar actividades y estrategias a sus necesidades particulares, y, en algunos casos, una relación de colaboración productiva con la maestra titular y con el personal de USAER. El problema no radica, entonces, en la persona que ejerce esta labor, sino en la ausencia de un marco institucional que la reconozca, la forme y la articule con el resto de los agentes que participan en el proceso de inclusión del alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Es imperativo, por ello, cuestionar y redefinir el papel de la maestra sombra desde una política educativa que la reconozca como agente interno, tal como sugiere el análisis del estudio de caso retomado en este capítulo, y que atienda, con la misma urgencia, la problemática de la violencia verbal que en ocasiones ejerce el profesorado titular hacia el alumnado que enfrenta BAP, un hallazgo que, aunque no fue el centro de esta investigación, se impone como una línea de trabajo impostergable para futuras indagaciones. Solo a través de una revisión crítica y de un compromiso institucional genuino con la transformación, y no únicamente discursivo, será posible avanzar hacia un sistema educativo que garantice la participación plena de todo el alumnado, y en el que figuras como la maestra sombra dejen de amalgamar modelos superados para convertirse en agentes plenamente inclusivos.

Entre las limitaciones de este capítulo se encuentra el hecho de que la evidencia empírica que lo sustenta proviene de un único estudio de caso, con cuatro participantes que atendían, en su totalidad, a alumnado dentro del espectro autista, en la ciudad de Culiacán, Sinaloa, lo que impide generalizar los hallazgos a la diversidad de contextos y diagnósticos en los que la maestra sombra ejerce su labor en México. Quedan para futuras investigaciones ampliar este ejercicio hacia otros contextos, indagar directamente la perspectiva de las familias y del profesorado titular sobre esta figura, y profundizar en las causas de la violencia verbal documentada en este estudio hacia el alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación.

Referencias

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias*.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Valera-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

DIF Municipal. (s.f.). *Quinto curso teórico-práctico para maestros sombra*. XXIV Ayuntamiento de Ensenada. https://www.ensenada.gob.mx/?p=17949

Feria, H., Matilla, M., y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Revista Didasc@lia: D&E*, 10(4), 137-146.

Guajardo, E. (2016). La educación inclusiva en el México actual. En K. S. Amaya García y J. D. Castañeda Muñoz, (comps.). *Inclusión educativa: Reto educativo y social* (pp. 21-48). Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Guajardo, E. (2018). La educación inclusiva, fase superior de la integración-inclusión educativa en educación especial. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 11, 131-153.

Guajardo, E. (2020). México a 25 años de la Conferencia Mundial de Salamanca, UNESCO. En C. Higuera y K. Ortiz, (eds.). *Los márgenes de la inclusión* (pp. 26-53). Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación "José María Morelos".

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

León López, A. S., y Rodríguez Quintero, M. F. (2024). *Maestra sombra: Una aproximación a su práctica desde la educación inclusiva* [Tesis de licenciatura no publicada].

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Rappoport Redondo, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: Aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Orientaciones para el funcionamiento de los servicios de educación especial*.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Juan José Ramírez Gámez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Culiacán | Sinaloa | México
https://orcid.org/0000-0002-2254-8486
juan.ramirez@upes.edu.mx
jujoragaz@gmail.com
Es docente investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, y miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores como Candidato. Su trabajo se centra en la educación inclusiva, así como la formación docente.
Abel Antonio Grijalva Verdugo
Universidad Autónoma de Occidente | Culiacán | Sinaloa | México
https://orcid.org/0000-0001-8828-7269
abel.grijalva@uadeo.edu.mx
abel.05grijalva@gmail.com
Doctor en Ciencias de la Educación, investigador SNII Nivel II y Director de la Unidad Regional Culiacán de la Universidad Autónoma de Occidente. Lidera proyectos científicos sobre competencias digitales docentes y alfabetización mediática.
Luis Miguel Díaz Rodríguez
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa | Culiacán | Sinaloa | México
https://orcid.org/0000-0003-3636-9742
luis.diaz@upes.edu.mx
luis_mex83@hotmail.com
Doctor en Educación y Profesor Investigador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, donde lidera proyectos científicos enfocados en la educación inclusiva y las Barreras al Aprendizaje y la Participación (BAP). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I.

From past models to emerging practices: The shadow teacher in the context of educational inclusion in Mexico

Abstract

This chapter addresses the shadow teacher, an officially unrecognized support agent who accompanies students facing barriers to learning and participation in Mexican schools. The chapter begins with a review of care models for educational inclusion in Mexico (welfare-based, medical-rehabilitative, and social-educational) and of the evolution of special education services after the 1994 Salamanca Declaration, in order to situate the emergence of the shadow teacher within this framework and examine her profile, training, and the functions attributed to her. From there, the chapter incorporates empirical evidence from a case study conducted with four shadow teachers who serve students with autism in public and private institutions in Culiacán, Sinaloa, and describes the method used, the results concerning daily work, the methods and strategies observed, and the challenges this figure faces, including her relationship with the group's lead teacher. The chapter closes with a discussion that contrasts the theoretical framework with the empirical evidence and with a series of conclusions on the implications of these findings for educational policy. It is aimed at an audience interested in inclusive education in Mexico, unregulated support staff in educational systems, and the use of qualitative case studies to examine emerging educational figures.

Keywords: Shadow teacher; Inclusive education; Disability care models; Barriers to learning and participation.

De modelos passados a práticas emergentes: A professora sombra no contexto da inclusão educacional no México

Resumo

Este capítulo trata da professora sombra, uma agente de apoio não reconhecida oficialmente que acompanha, nas escolas mexicanas, estudantes que enfrentam barreiras para a aprendizagem e a participação. O capítulo começa com uma revisão dos modelos de atenção para a inclusão educacional no México (assistencial, médico-reabilitador e social-educativo) e da evolução dos serviços de educação especial após a Declaração de Salamanca de 1994, a fim de situar nesse marco o surgimento da professora sombra e examinar seu perfil, sua formação e as funções que lhe são atribuídas. A partir daí, o capítulo incorpora a evidência empírica de um estudo de caso realizado com quatro professoras e professores sombra que atendem estudantes com autismo em instituições públicas e privadas de Culiacán, Sinaloa, e descreve o método empregado, os resultados relativos ao trabalho cotidiano, os métodos e estratégias observados e os desafios que essa figura enfrenta, entre eles sua relação com a professora titular do grupo. O capítulo encerra com uma discussão que contrasta o referencial teórico com a evidência empírica e com uma série de conclusões sobre as implicações desses achados para a política educacional. Dirige-se a um público interessado na educação inclusiva no México, no pessoal de apoio não regulamentado dos sistemas educacionais e no uso de estudos de caso qualitativos para examinar figuras educacionais emergentes.

Palavras-chave: Professora sombra; Educação inclusiva; Modelos de atenção à deficiência; Barreiras para a aprendizagem e a participação.

Capítulo 25

“Dime cuánto estrés tienes y te diré si apruebas o repruebas”: Percepciones sobre el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Madre de Dios, Perú

Margot Beatriz Fernández-Noa, Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca, Edwin Gustavo Estrada-Araoz, Manuel Felipe Guevara Duárez, Gregorio Marcelino Paucar Cabrera

Fernández-Noa, M. B., Huanca-Arohuanca, J. W., Estrada-Araoz, E. G., Guevara Duárez, M. F., & Paucar Cabrera, G. M. (2026). “Dime cuánto estrés tienes y te diré si apruebas o repruebas”: Percepciones sobre el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Madre de Dios, Perú. En R. Simbaña Q, (Coord). Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación (Volumen I). (pp. 571-600). Religación Press. http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1034



"Dime cuánto estrés tienes y te diré si apruebas o repruebas": Percepciones sobre el estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios, Madre de Dios, Perú

Resumen

Estudiar una carrera universitaria implica un desafío enorme, dado que la presión por los exámenes, los trabajos y las normas contables que se debe aprender suelen generar mucho estrés en los estudiantes. El objetivo es comprender las maneras de pensar, sentir y actuar de los universitarios frente al estrés y el rendimiento académico en la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) durante el 2026. El estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, lo que significa que no se busca medir las cualidades, sino escuchar, presenciar y comprender de cerca las experiencias reales de los estudiantes. Para extraer la información se realizó entrevistas a los estudiantes de la carrera de Contabilidad y Finanzas seleccionados de forma intencional. Los resultados presentan un panorama lleno de obstáculos, ya sea por la falta de concentración en los estudios e inconvenientes o por el desenvolvimiento en las materias, especialmente en los momentos de mayor carga académica. Se concluye que, el estrés dificulta el desempeño universitario desde la propia perspectiva de los estudiantes, ya que les impide estar enfocados y aprender con tranquilidad aquella carrera que exige mucha dedicación y concentración.

Palabras clave: Estrés; rendimiento académico; Universidad; contabilidad; estudiantes.

Introducción

El desenvolvimiento universitario implica un conjunto de responsabilidades académicas y personales que, cuando se acumulan, pueden superar los recursos con los que cuentan los estudiantes para afrontarlas. Los exámenes frecuentes, los trabajos grupales, las exposiciones y las demandas propias de la vida cotidiana configuran un escenario de presión sostenida que puede generar agotamiento y dificultades para gestionar las exigencias académicas. Este conjunto de experiencias se vincula con el estrés académico, entendido como una problemática que afecta a todos estudiantes universitarios en Perú.

El estrés académico constituye una experiencia recurrente durante la formación universitaria. Barbayannis et al. (2022), sostienen que el estrés académico se encuentra entre las variables con mayor incidencia sobre el bienestar mental de los jóvenes, con repercusiones adversas tanto en su salud como en su desempeño académico. En esa misma línea, Jurado-Botina et al. (2022), a partir de una revisión sistemática sobre estudiantes universitarios de Iberoamérica, identificaron el exceso de tareas, las evaluaciones y la insuficiencia de tiempo asociados con el estrés académico. El estrés no constituye únicamente una experiencia transitoria o individual, sino que también puede estar relacionado con las dinámicas y exigencias propias del sistema universitario, particularmente durante los primeros ciclos de formación (Canaza-Choque et al., 2022).

Cancino et al. (2024), señalan que las dificultades relacionadas con el bienestar emocional, entre ellas el estrés, repercuten en la vida académica de los universitarios latinoamericanos, mientras que diversas instituciones de educación superior aún presentan limitaciones para identificar, escuchar y atender de manera suficiente estas experiencias. En consecuencia, comprender cómo los estudiantes perciben el estrés académico constituye un punto de partida relevante para interpretar sus efectos en la trayectoria universitaria y para orientar posibles acciones institucionales.

En el contexto peruano, esta problemática también adquiere especial relevancia. Cassaretto et al. (2021a), realizaron una de las investigaciones más detalladas sobre el estrés académico en estudiantes universitarios peruanos y encontraron una predominancia de niveles medios y altos de estrés. Asimismo, reportaron que una proporción importante de estudiantes había considerado abandonar su carrera debido a esta problemática, lo que permite advertir que sus consecuencias pueden trascender el rendimiento académico y comprometer la continuidad de la formación profesional. Por su parte, Ruiz et al. (2024), en una revisión sistemática sobre estudiantes universitarios peruanos, identificaron la sobrecarga académica y las modalidades de evaluación docente entre los factores asociados con mayores niveles de estrés, cuyos efectos negativos sobre el desempeño académico han sido recurrentemente documentados.

En esta misma línea, Zurita et al. (2023), señalan que aproximadamente el 82 % de los estudiantes de pregrado de Lima presenta niveles excesivos de estrés, asociados principalmente con los exámenes y la acumulación de trabajos académicos. Este escenario adquiere particular importancia en el contexto peruano, donde para numerosos jóvenes el ingreso a la universidad representa una primera experiencia de movilidad educativa dentro de sus familias y donde la interrupción de los estudios puede generar consecuencias personales, familiares y sociales. Alania-Contreras et al. (2020), evidenciaron, además, que el estrés académico se intensificó durante la pandemia de COVID-19, debido a las nuevas exigencias y tensiones derivadas de la educación virtual. Aunque la presencialidad universitaria se ha restablecido, determinadas condiciones de sobrecarga y presión académica pueden continuar presentes, especialmente en instituciones ubicadas en regiones donde existen mayores restricciones de recursos y servicios de apoyo.

La problemática adquiere características particulares en las carreras vinculadas con las ciencias contables y económicas, debido a la convergencia de exigencias conceptuales, normativas y procedimentales. En el caso de los estudiantes de Contabilidad, la formación profesional demanda el dominio de normas legales y financieras, la resolución de problemas y cálculos especializados, así como la realización permanen-

te de evaluaciones, prácticas y exposiciones. Cahuana et al. (2022), encontraron que los estudiantes pertenecientes a carreras caracterizadas por una elevada carga matemática y normativa pueden experimentar el estrés con mayor intensidad, particularmente cuando perciben limitaciones de tiempo y apoyo para responder a las exigencias académicas. De manera complementaria, Freire y Ferradás (2020), sostienen que los estudiantes con mayor inseguridad respecto de sus propias capacidades tienden a experimentar mayores niveles de presión académica y a obtener resultados menos favorables. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de aproximarse al fenómeno no únicamente desde sus manifestaciones cuantificables, sino también desde las experiencias subjetivas de quienes lo viven.

Luque-Vilca et al. (2022), señalan que la universidad sitúa a los estudiantes ante múltiples exigencias simultáneas y que, en determinadas circunstancias, estos no disponen de los recursos personales, académicos o institucionales necesarios para afrontarlas. Esta situación adquiere especial interés en instituciones como la UNAMAD, donde las condiciones socioeconómicas de una parte importante de la población estudiantil y las limitaciones en el acceso a servicios de orientación y acompañamiento pueden configurar experiencias particulares frente a las demandas de la formación universitaria.

En el ámbito local, específicamente en Puerto Maldonado, también se han identificado evidencias relacionadas con esta problemática. Pari-Ccama (2022), al estudiar el estrés académico en estudiantes ingresantes de la UNAMAD, encontró la presencia de niveles elevados de estrés desde los primeros ciclos, asociados principalmente con el proceso de transición de la educación secundaria hacia la vida universitaria. Asimismo, Quispe (2020), en una investigación desarrollada en la misma institución, encontró una relación entre el incremento del estrés y la disminución del desempeño académico. Estos antecedentes permiten advertir que el estrés académico constituye una problemática que no resulta ajena a los estudiantes universitarios de Madre de Dios y que puede incidir en su experiencia y desempeño durante el proceso formativo.

No obstante, pese a los antecedentes existentes, persiste un vacío de conocimiento respecto de la manera en que los estudiantes de Contabilidad de la UNAMAD perciben, experimentan y significan el estrés académico, así como respecto de la forma en que interpretan su posible influencia en el rendimiento universitario. Esta ausencia resulta particularmente relevante desde una perspectiva cualitativa, debido a que el conocimiento de los niveles de estrés no permite, por sí mismo, comprender cómo los estudiantes viven las exigencias académicas, qué situaciones reconocen como estresantes y qué significado atribuyen a sus efectos sobre el desempeño universitario. En este sentido, Pozos-Radillo et al. (2014), sostienen que la comprensión de la realidad concreta de los estudiantes en sus propios contextos constituye una base para el diseño de respuestas institucionales pertinentes. De manera concordante, Orrego et al. (2023), destacan que la perspectiva del estudiante constituye una fuente relevante de conocimiento para comprender cómo las experiencias de ansiedad y presión académica se incorporan a su vida educativa cotidiana.

A partir de lo expuesto, la presente investigación busca comprender, desde la perspectiva de los propios estudiantes, cómo se configura la experiencia del estrés académico y cómo esta es vinculada con su rendimiento universitario en el contexto específico de la formación contable.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y se sustentó en el paradigma interpretativo, debido a que busca comprender cómo los estudiantes de Contabilidad perciben y significan el estrés académico, así como la influencia que atribuyen a este fenómeno en su rendimiento universitario. En correspondencia con esta perspectiva, se adoptó un diseño fenomenológico, orientado a comprender las experiencias vividas por los participantes frente a las exigencias académicas y los significados que construyen a partir de dichas experiencias en su contexto universitario (Huanca-Arohuanca, 2022; 2025). Para la obtención de la información se empleó la técnica de entrevista en profundidad, mediante una guía de entrevista semiestructurada como

instrumento de recolección. Esta permitió abordar de manera flexible y sistemática las experiencias, percepciones e interpretaciones de los estudiantes, posibilitando una aproximación más profunda al modo en que experimentan el estrés académico y comprenden su relación con el rendimiento universitario.

Población de estudio

La población de estudio estuvo conformada por los estudiantes matriculados en la carrera profesional de Contabilidad de la UNAMAD durante el 2026. Los estudiantes pertenecen a los diez ciclos que comprende la carrera y presentan diversas experiencias y condiciones vinculadas con su trayectoria de formación universitaria. En este contexto, adquiere particular relevancia la presencia de estudiantes procedentes de la región y de jóvenes para quienes el ingreso a la educación superior constituye una experiencia novedosa dentro de sus familias, aspecto que puede configurar formas particulares de afrontar situaciones difíciles como estudiante de pregrado.

Muestra

La muestra estuvo conformada por cinco estudiantes de Contabilidad de la UNAMAD, seleccionados en función de su experiencia directa con situaciones relacionadas con el estrés académico y de su disposición para compartirlas. La selección busca reunir participantes capaces de aportar experiencias significativas sobre las formas en que el estrés académico es percibido, experimentado y afrontado en el contexto universitario. En ese sentido, el interés del estudio no radica en la representatividad estadística de los participantes, sino en la profundidad y riqueza de sus experiencias para comprender el fenómeno desde sus propias perspectivas.

Tabla 1.
Potencia poblacional

Nombre	Edad	Sexo	Ciclo	Ocupación	Cargo/Rol
Alexis (S1)	18	M	I	Estudiante	Delegado de aula
Arturo (S2)	24	M	II	Estudiante	Estudiante
Pau (S3)	19	M	III	Estudiante	Tesorera de aula
Gabriela (S4)	21	F	V	Estudiante	Delegada de deportes
Antonia (S5)	22	F	VI	Estudiante	Presidenta del Centro Federado

Nota: elaboración propia.

1. Delegada de aula: Alexis tiene 18 años y está en el primer ciclo; se encarga de coordinar las actividades de su salón mientras se adapta a la vida universitaria.
2. Estudiante: Arturo tiene 24 años y está en el segundo ciclo; combina sus estudios con un trabajo a tiempo parcial.
3. Tesorera de aula: Pau tiene 19 años y está en el tercer ciclo; administra los fondos económicos de su salón de clases.
4. Delegada de deportes: Gabriela tiene 21 años y está en el quinto ciclo; representa a sus compañeros en las actividades deportivas.
5. Presidenta del Centro Federado: Antonia tiene 22 años y está en el sexto ciclo; representa a todos los estudiantes.

Análisis de datos

Cada entrevista fue transcrita literalmente y leída en varias ocasiones antes de realizar cualquier interpretación, con el propósito de familiarizarse con el discurso de cada participante y comprender el sentido global de lo expresado. Esta lectura reiterada resulta fundamental en

los estudios fenomenológicos, ya que, como señalan Caro Potokar et al. (2026), retomando las ideas de Van Manen y Moustakas, comprender una experiencia humana exige que la investigadora deje en segundo plano sus propias ideas o expectativas para aproximarse a los relatos con una mirada abierta y respetuosa de lo vivido por cada estudiante.

Una vez conocido el contenido de las transcripciones, se realizó un proceso de codificación abierta, que consistió en identificar y resaltar las frases o fragmentos de cada entrevista que expresaban ideas significativas relacionadas con el estrés académico y el rendimiento universitario. A cada fragmento se le asignó el código correspondiente al estudiante que lo expresó (S1, S2, S3, S4 y S5), con el propósito de preservar en todo momento la voz original de cada participante. Este procedimiento toma como referencia el trabajo de Hernández-Arteaga y Sánchez (2024), quienes emplearon un sistema de codificación sistemático y riguroso para analizar experiencias relacionadas con el estrés académico en estudiantes universitarios.

Posteriormente, se agruparon los códigos que presentaban significados similares o que correspondían a una misma experiencia en categorías y subcategorías de mayor alcance, mediante el proceso de reducción analítica propuesto por Barraza-Macías y Cárdenas-Aguilar (2009). Este procedimiento permitió pasar de fragmentos de información aislados a un sistema categorial organizado, capaz de mostrar patrones comunes en los discursos de los participantes. La organización de cada categoría, que articula la cita textual, el código del participante y su interpretación toma como referencia el modelo utilizado por Montoya Gómez et al. (2024), en su investigación sobre el estrés académico. El proceso de agrupación concluyó cuando las entrevistas dejaron de aportar categorías (Phinder-Puente et al., 2014).

Como resultado de este proceso, la información fue organizada en tres categorías fundamentales que agrupan las percepciones de los estudiantes de Contabilidad: las formas de pensar frente al estrés académico, las formas de sentir y las formas de actuar para afrontarlo. En cada categoría se presenta inicialmente la voz directa del estudiante durante la entrevista y, posteriormente, una interpretación que contrasta dicha experiencia con los hallazgos de investigaciones previas

sobre el fenómeno. De esta manera, la sección de resultados y discusión busca establecer un diálogo permanente entre la perspectiva de los estudiantes y la teoría, sin perder el horizonte de la comprensión, desde sus propias palabras y cómo experimentan el estrés durante la estadía universitaria.

Resultados

Entre libros, exámenes y ansiedad

Muchos estudiantes viven bajo una presión constante y, sin advertirlo, el estrés termina incorporándose a su vida cotidiana. Al respecto, Jurado-Botina et al. (2022), señalan que el estrés académico es un fenómeno asociado con las exigencias del contexto educativo, capaz de generar repercusiones físicas, psicológicas, emocionales y académicas que afectan tanto el desempeño como el bienestar estudiantil. A este panorama se suma que la sobrecarga de tareas académicas puede dañar la cognición de los estudiantes y afectar directamente su capacidad de aprendizaje en el aula (Barraza-Macías, 2021).

> Pienso que influye principalmente en las calificaciones. Cuando los estudiantes no realizan sus tareas en el momento adecuado o no se preparan con anticipación para los exámenes, sus notas disminuyen. Esto puede llevar a desaprobar cursos, retrasar el avance académico o incluso repetir un semestre. (S1)

Cuando un estudiante pospone sus tareas hasta el último momento, aumenta la posibilidad de obtener calificaciones bajas. Esta situación puede conducir a la desaprobación de las asignaturas y retrasar el cumplimiento de sus objetivos académicos. En ese sentido, Mustaca et al. (2022), encontraron que los estudiantes postergan sus tareas y presentan un rendimiento académico menos favorable, incluso en comparación con quienes simplemente faltan a clases. Esta problemática se agudiza cuando el hábito de postergar las actividades académicas no solo perjudica las calificaciones, sino que también puede debilitar la confianza del estudiante en sus propias capacidades, incrementando

la frustración y favoreciendo, en determinados casos, la intención de abandonar sus estudios (Estrada-Araoz, 2021).

> Pienso que influye en la salud y en el desempeño natural de nuestros cursos. Cuando un estudiante está preocupado por exámenes o trabajos pendientes, muchas veces no descansa adecuadamente. Esto provoca cansancio, falta de concentración y disminución de la atención durante las clases, lo que afecta el aprendizaje y el rendimiento universitario. (S2)

Muchos estudiantes pueden dormir poco debido a la ansiedad que les generan los exámenes y las tareas académicas. Como consecuencia, experimentan fatiga y una disminución de su capacidad de concentración durante las clases. Al respecto, Yaguachi-Alarcón et al. (2026), encontraron que, durante los periodos de evaluación, el estrés experimentado por los estudiantes se encuentra estrechamente relacionado con una menor calidad del sueño. Esta situación adquiere especial relevancia cuando la alteración del sueño asociada con las exigencias académicas afecta procesos como la memoria a corto plazo, de modo que dificulta la retención de lo estudiado y la comprensión de las explicaciones desarrolladas por los docentes (Suarez-Rodriguez, 2024).

> Influye de manera significativa. Cuando un estudiante está estresado, su rendimiento académico suele disminuir. Durante los exámenes puede tener dificultades para concentrarse [...] lo que afecta sus resultados e incluso puede llevarlo a desaprobar un curso. (S3)

El desempeño de un estudiante puede verse afectado cuando experimenta niveles elevados de estrés académico. En estas circunstancias, es posible que presente dificultades para concentrarse, comprender las preguntas y responder adecuadamente durante las evaluaciones, lo que puede repercutir en sus resultados académicos. En este sentido, Rengifo-Pinchi (2026), encontró que, a mayor nivel de estrés existe menor capacidad para mantener la claridad cognitiva y un desempeño acadé-

mico menos favorable. Asimismo, cuando la tensión se intensifica durante las evaluaciones, pueden presentarse dificultades para recuperar información previamente estudiada, generando frustración ante los resultados obtenidos (Restrepo-Jaramillo, 2023).

> El estrés influye de diversas maneras. Puede provocar una disminución en las calificaciones y afectar el desempeño académico. En algunos casos, incluso puede llevar a que los estudiantes abandonen temporalmente sus estudios [...]. Además, cuando el estrés no se controla adecuadamente, suele ir acompañado de ansiedad... (S4)

La vida de un estudiante puede verse seriamente afectada por el estrés académico. Además de repercutir en sus calificaciones, puede generar cansancio, desmotivación e incluso pensamientos relacionados con el abandono de los estudios. De acuerdo con ello, Estrada-Araoz et al. (2021), encontraron que el agotamiento asociado con el estrés puede disminuir la energía y afectar la continuidad de las actividades académicas. Asimismo, la exposición a situaciones de presión puede reducir la motivación para estudiar y favorecer, en algunos casos, la intención de abandonar la formación universitaria, especialmente cuando los universitarios perciben que no cuentan con recursos suficientes para afrontar la carga académica (Apaza-Mamani, 2022).

> Considero que influye de manera significativa. Cuando se acumulan los trabajos y se acercan los exámenes, muchos estudiantes sienten frustración y temor de no aprobar los cursos. Además, el estrés puede afectar la salud física y emocional [...]. Incluso puede generar conflictos familiares... (S5)

La presión de presentar trabajos y aprobar las asignaturas puede ser muy fuerte para los estudiantes. El estrés académico, en determinadas circunstancias, puede repercutir negativamente en el bienestar y generar tensiones o conflictos en el entorno familiar. En relación con ello, Pardo-Santoru et al. (2023), encontraron que el estrés académico puede

asociarse con situaciones de tensión y conflicto dentro de la familia del estudiante. Esto puede ocurrir cuando el malestar emocional y la irritabilidad asociados con el estrés repercuten en las relaciones interpersonales, trasladando parte de la preocupación académica al entorno familiar y dificultando la convivencia cotidiana (Vivanco-Vidal, 2020).

El examen antes del examen: el miedo que se estudia solo

Muchos estudiantes experimentan miedo antes de un examen y deben afrontar este temor sin contar, en ocasiones, con estrategias suficientes para gestionarlo. Al respecto, Gimeno et al. (2025), señalan que el miedo ante una evaluación se relaciona con la interpretación contextual del estudiante, por lo que modificar determinados patrones de pensamiento puede contribuir a disminuir dicha experiencia. Esta realidad adquiere mayor relevancia cuando los jóvenes enfrentan el temor sin recursos adecuados para gestionarlo y reforzar la parte emocional que les permitan manejar la ansiedad y ayudar en un mejor desempeño académico (Gutiérrez-García et al., 2020).

> Sinceramente, no suelo preocuparme demasiado. Lo que siento es más curiosidad por saber qué ocurrirá o cómo me irá en la evaluación. Generalmente tomo estas situaciones con tranquilidad y procuro no angustiarme antes de tiempo... (S1)

No todos los estudiantes experimentan temor antes de una evaluación. Algunos afrontan estos momentos con mayor tranquilidad y manifiestan curiosidad por conocer cómo será su desempeño y qué resultados obtendrán. En ese sentido, Morel González y Vizioli (2023), encontraron que los estudiantes no reaccionan de la misma manera ante un examen, debido a que algunos presentan mayores recursos para gestionar sus emociones y experimentan menores niveles de preocupación que otros. Esta disposición puede favorecer una percepción de la evaluación como un desafío estimulante, en lugar de asociarla exclusivamente con nerviosismo o angustia, fortaleciendo así una actitud más favorable hacia el aprendizaje (Pineda-Serna, 2021).

> Cuando se aproximan los exámenes o las fechas de entrega, siento presión por obtener buenas calificaciones. Esa preocupación genera estrés académico [...] Algunos dejan todo para el último momento y terminan amaneciéndose para estudiar, mientras que otros se organizan con anticipación y logran manejar mejor la situación. (S2)

Un estudiante puede experimentar preocupación cuando se acumulan los trabajos y las evaluaciones. No obstante, la planificación anticipada puede contribuir a disminuir el estrés y prevenir alteraciones en el descanso. Al respecto, Luceño-Moreno et al. (2025). encontraron que un programa de organización del tiempo ayuda a reducir la ansiedad y gestionar de mejor manera la carga de exámenes y trabajos académicos. Asimismo, planificar las actividades con anticipación puede facilitar la regulación de las emociones, permitiendo a los jóvenes equilibrar sus responsabilidades académicas con los periodos de descanso y favorecer mejores condiciones para su desempeño durante las clases (Rojas-Lara, 2023).

> Personalmente, siento nerviosismo y preocupación. Cuando se acerca una fecha límite, pienso en las consecuencias de no cumplir con las tareas o de obtener una mala calificación. Esto me genera estrés y, en ocasiones, me bloqueo porque no sé por dónde empezar [...] muchos de mis compañeros también sienten estrés académico... (S3)

Un estudiante puede experimentar nerviosismo y ansiedad a medida que se aproxima una fecha de evaluación importante. En ocasiones, anticipar excesivamente las posibles consecuencias puede incrementar el estrés y dificultar el inicio de la preparación. En ese sentido, Peñarrieta Bedoya et al. (2025), encontraron que la preocupación por los posibles resultados de un examen o trabajo puede aumentar la ansiedad y dificultar que el estudiante inicie oportunamente sus actividades de estudio. Esta situación puede intensificarse cuando la posibilidad de desaprobar genera pensamientos persistentes de preocupación, afectando

la disposición para comenzar la preparación y prolongando el malestar experimentado por el estudiante (Álvarez-Castro, 2022).

> Me siento muy satisfecha porque cumplir con mis responsabilidades representa una meta personal. Obtener una buena calificación me llena de orgullo [...]. Aunque siempre existe un poco de estrés durante el proceso, la satisfacción de alcanzar los objetivos hace hace valer el esfuerzo. (S4)

Un estudiante puede experimentar satisfacción al alcanzar un objetivo después de realizar un esfuerzo sostenido. Aunque durante el proceso pueda experimentar estrés o nerviosismo, el logro alcanzado puede generar emociones positivas y fortalecer su valoración de la experiencia. Sobre este punto, Villarroel Núñez et al. (2024), encontraron que los estudiantes que gestionan adecuadamente sus emociones obtienen mejores resultados académicos y manifiestan mayor satisfacción con sus logros. En esta perspectiva, la experiencia de satisfacción posterior al cumplimiento de una meta puede fortalecer la autoestima del estudiante, reforzando la percepción para las demandas académicas y favoreciendo una mayor confianza ante futuros desafíos universitarios (García-Méndez, 2022).

> Principalmente siento nervios e inseguridad. Muchas veces uno no sabe exactamente qué temas o preguntas aparecerán en el examen, por lo que surge el temor de no haber estudiado lo suficiente. Cuando no logro obtener la calificación que esperaba, me siento frustrada [...]. Esa experiencia me hizo sentir decepcionada conmigo misma. (S5)

A menudo, un estudiante no experimenta temor únicamente ante el examen, sino también ante la incertidumbre sobre su propia preparación. En estas circunstancias, puede perder confianza en sus capacidades y experimentar frustración cuando obtiene una calificación insatisfactoria. De acuerdo con ello, Barrios, Muñoz et al. (2026a), señalan que la confianza influye en la manera en que el estudiante afronta sus

resultados, y que su disminución puede afectar la motivación después de obtener una calificación desfavorable. Esta experiencia puede reducir el interés por continuar con las actividades de estudio, especialmente cuando los jóvenes perciben que carecen de control suficiente sobre su situación o sobre las posibilidades de mejorar su rendimiento académico (Torres-Chávez, 2024).

Del cansancio a la calma: cada uno busca cómo desestresarse

Los estudiantes enfrentan el estrés de distintas maneras: algunos descansan, se distraen, se organizan o buscan apoyo para recuperar la calma y continuar con sus responsabilidades académicas. Al respecto, Alfaro Vásquez et al. (2022), señalan que la autoeficacia académica y la ayuda social contribuyen a que los universitarios afronten las situaciones de estrés. Asimismo, estrategias como la distracción, la relajación y las actividades sociales constituyen recursos que pueden favorecer un afrontamiento saludable del estrés durante la vida universitaria (Stallman et al., 2022).

> Generalmente recurro a actividades recreativas como dormir, escuchar música, jugar videojuegos o utilizar la computadora. Estas actividades me ayudan a relajarme y despejar la mente [...] aunque cada uno las afronta de manera diferente. (S1)

El uso de videojuegos, la música o un breve periodo de descanso puede permitir que los estudiantes se distancien temporalmente de sus responsabilidades académicas. Estas actividades pueden contribuir a disminuir momentáneamente la tracción y favorecer la recuperación emocional frente a los requerimientos universitarios. En ese sentido, Tacca-Huamán et al. (2022), señalan que las actividades recreativas y el entretenimiento digital pueden constituir herramientas para afrontar las tensiones emocionales asociadas con las actividades académicas. Asimismo, disponer de espacios de ocio saludables durante la jornada puede favorecer la recuperación del bienestar y facilitar el retorno a las

responsabilidades académicas con mejores condiciones de concentración y disposición (Cassaretto et al., 2021b).

> Regularmente sigo un horario de actividades. Además, utilizo algunas técnicas de estudio y organización para distribuir mejor mi tiempo [...]. Considero que una de las estrategias más importantes es el descanso [...] procuro descansar aproximadamente una hora antes de continuar con mis tareas. Generalmente realizo actividades recreativas, como salir a pasear... (S2)

Es importante que el estudiante organice sus actividades diarias y respete sus horas de sueño para evitar la acumulación de responsabilidades académicas. Asimismo, realizar actividades como caminar y tomar breves periodos de descanso puede contribuir a recuperar energías y continuar con las actividades de estudio. Al respecto, Rojas-Pumaylle (2023), señala que una organización estructurada del tiempo, acompañada de periodos de descanso sistemáticos, puede disminuir los niveles de agobio y favorecer el rendimiento en los diferentes cursos. Por lo tanto, establecer un horario diario equilibrado puede prevenir que el cansancio prolongado afecte el bienestar, permitiendo que los jóvenes mantengan sus metas educativas sin descuidar su estabilidad emocional (Zea-Bastidas et al., 2024).

> Lo que hago es elaborar un horario personal de acuerdo con los cursos que llevo. Organizo mis actividades y distribuyo el tiempo para cada tarea, procurando avanzar con anticipación para cumplir con las fechas de entrega. Generalmente realizo actividades que me ayudan a distraerme y relajarme, como leer libros o ver videos. Estas actividades me permiten despejar la mente y reducir la tensión acumulada... (S3)

Avanzar los trabajos con antelación y dedicar tiempo a pasatiempos tranquilos, como la lectura, puede contribuir a evitar el incremento de la tensión académica. De este modo, la planificación previa facilita que

las tareas se realicen oportunamente y disminuye la presión asociada con las fechas de entrega. De acuerdo con ello, Pardo-Santoru et al. (2023), señalan que programar las actividades académicas con varios días de anticipación puede reducir la frustración y prevenir dificultades cognitivas ante las entregas finales. De igual forma, complementar el estudio con momentos de lectura recreativa puede favorecer la relajación y generar espacios de distensión frente a las exigencias académicas, contribuyendo a una mejor proporción entre las actividades de estudio y el bienestar personal (Alania-Contreras et al., 2020).

> Generalmente recurro a mi familia. Cuando algo me preocupa o me genera estrés, siento la necesidad de conversar con ellos y contarles todo lo que ha ocurrido durante el día. Hablar me ayuda a liberar la tensión acumulada y a sentirme mejor emocionalmente [...] expresar lo que uno siente es una forma muy importante de afrontar el estrés... (S4)

Para muchos jóvenes, la familia constituye un apoyo importante cuando la carga académica se vuelve abrumadora. Asimismo, conversar en el hogar sobre las experiencias vividas durante el día puede contribuir a que el estudiante se sienta acompañado y encuentre un espacio para expresar sus preocupaciones. Sobre este punto, Vivanco-Vidal (2020), señala que una comunicación fluida dentro del hogar puede atenuar los niveles de ansiedad y proporcionar una base de apoyo frente a las exigencias académicas cotidianas. En consecuencia, expresar los temores personales en un ambiente seguro puede contribuir a preservar la autoestima académica y proporcionar al estudiante un soporte afectivo para afrontar las diferentes exigencias de su formación universitaria (Estrada-Araoz & Gallegos-Ramos, 2020).

> Generalmente converso con mi mamá o con una amiga que ya culminó sus estudios. Ella comprende mejor las exigencias académicas y muchas veces me orienta cuando tengo dudas. También recurro a videos educativos y recursos disponibles en internet para comprender mejor algunos temas... (S5)

Buscar apoyo en personas con mayor experiencia y utilizar recursos educativos disponibles en la web puede facilitar a los estudiantes la resolución de dificultades académicas. Asimismo, sentirse orientado por alguien que ha afrontado experiencias similares puede brindar mayor seguridad para enfrentar situaciones percibidas como difíciles. En relación con ello, Barrios, Vizioli et al. (2026b), señalan que contar con redes estables de apoyo social y tutorías personalizadas puede fortalecer la autoconfianza del estudiante al momento de resolver actividades o asignaturas complejas. Así, consultar las dudas con un asesor especializado y utilizar plataformas interactivas en línea puede facilitar la comprensión de los contenidos y favorecer la motivación hacia el aprendizaje (Farfán-Latorre et al., 2023).

Conclusiones

El cansancio acumulado por la cantidad de exámenes, trabajos y otras obligaciones puede dificultar la concentración, la comprensión de los contenidos y la recuperación de lo aprendido. Esta situación también puede favorecer la postergación de actividades, incrementando la preocupación y la sensación de no poder cumplir con todas las responsabilidades. Por lo tanto, el estrés no se presenta únicamente en momentos de elevada exigencia, sino que puede intervenir en el desarrollo de actividades estudiantiles. La presión académica es una condicionante en la percepción que los estudiantes construyen sobre su propio desempeño y sobre su capacidad para responder a las exigencias dentro del círculo universitario, de modo que, puede afectar la confianza que ellos tiene des sus capacidades.

El ámbito emocional se manifiesta mediante diferentes formas de experimentar las exigencias normales de la vida universitaria. Entre ellas se encuentran el nerviosismo, la inseguridad, la frustración y las dificultades para responder adecuadamente ante determinadas situaciones, especialmente cuando se aproximan los exámenes o las fechas de entrega. No obstante, también se identifican momentos de tranquilidad, lo que evidencia que la presión académica no es experimentada de la misma manera por todos los estudiantes. Estas diferencias permiten reconocer que las emociones son esenciales en la manera de afrontar

las responsabilidades y responder ante situaciones exigentes. En este sentido, el rendimiento universitario no depende de la variedad de tareas y evaluaciones, sino porque cada estudiante experimenta y gestiona sus emociones. Una mayor estabilidad emocional puede favorecer el afrontamiento de las exigencias de la carrera y evitar que estas sean percibidas como difíciles de manejar.

Las formas de actuar desarrollan diversas estrategias en los estudiantes para afrontar el estrés académico y cumplir con sus responsabilidades. Entre las principales se encuentran la distribución del tiempo, el establecimiento de horarios relacionados al estudio, la realización de pausas, el descanso y la dedicación de momentos a actividades recreativas que permitan disminuir la tensión. También adquiere importancia el apoyo familiar, especialmente cuando la presión académica se intensifica y el estudiante necesita conversar, recibir orientación o sentirse acompañado. Estas formas de afrontar el estrés evidencian que los estudiantes buscan alternativas para manejar las dificultades que surgen durante su trayectoria universitaria. En ese sentido, afrontar el estrés implica encontrar una proporción entre las obligaciones académicas y el cuidado personal. La organización, el descanso y el acompañamiento pueden contribuir a que los estudiantes gestionen sus responsabilidades sin que las exigencias de la formación universitaria sean percibidas como superiores a sus posibilidades de afrontamiento.

Referencias

Alania-Contreras, R. D., Chanca-Flores, A., Condori-Apaza, M., Fabián-Arías, E., de la Cruz, M. R., Ortega-Révolo, D. I. D., Roque-Pucuhuayla, D. E., Villavicencio-Condori, A. C., y Zorrilla-Zárate, A. J. (2020). Adaptación del Inventario de Estrés Académico SISCO SV al contexto de la crisis por COVID-19. *Socialium, 4*(2), 111–130. https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.669

Alfaro Vasquez, R., Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., & Caycho-Rodríguez, T. (2022). Examining academic self-efficacy and perceived social support as predictors for coping with stress in Peruvian university students. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.881455

Álvarez-Castro, M. (2022). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología Educativa, 10*(1), 45-56. https://doi.org/10.24321/rpe.2022.10.145

Apaza-Mamani, E. (2022). Estrés académico y deserción escolar en estudiantes de nivel secundario. *Revista Innova Educación, 4*(2), 85-96. https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.006

Barbayannis, G., Bandari, M., Zheng, X., Baquerizo, H., Pecor, K. W., y Ming, X. (2022). Academic stress and mental well-being in college students: Correlations, affected groups, and COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 886344. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886344

Barraza-Macías, A. (2021). *Estrés académico en alumnos de educación secundaria.* Universidad Pedagógica de Durango.

Barraza-Macías, A., y Cárdenas-Aguilar, T. (2009). Estresores académicos: una aproximación cualitativa a través de narrativas de alumnos de maestría. *Psicogente, 12*(21), 55-64.

Barrios, F., Muñoz, J., Balladares, C., y Carazas, C. (2026a). Autoeficacia académica en estudiantes: Una revisión sistemática. *Revista InveCom, 6*(1), 1-11.

Barrios, M., Vizioli, N., & Morel-González, P. (2026b). Autoeficacia académica y apoyo social percibido en la transición a la educación superior. *Propósitos y Representaciones, 14*(1). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2026.v14n1.1820

Cahuana, D. R., Machaca, D. J. C., Machaca, D. R. G., y Luján, D. J. C. (2022). Estrés académico derivado de la enseñanza virtual y estrategias de afrontamiento en universitarios de Apurímac, 2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(2), 470–483. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1896

Canaza-Choque, F. A., Huanca-Arohuanca, J. W., Yabar, P. S., Cornejo, G., Mamani, D., Pérez, K., & Cavero, H. N. (2022). Escuela-Montaña: desmontar el poder desde la altura. *Revista de Investigaciones Altoandinas, 24*(2), 139–148. https://doi.org/10.18271/ria.2022.401

Cancino, E. M., Párraga, J. H., y Castillo, D. (2024). Revisión sistemática sobre salud mental y rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(2), 1833–1851. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10623

Caro Potokar, N., Tuesta Panduro, J. A., Huaman Camacho, L., Diaz Seijas, M. A., y Yllatopa Canales, J. C. (2026). Percepción de estudiantes universitarios: análisis de métodos de enseñanza y rendimiento académico. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico,* 26, 593-605. https://doi.org/10.5281/zenodo.19320580

Cassaretto, M., Vilela, P., y Gamarra, L. (2021a). Estrés académico en universitarios peruanos: importancia de las conductas de salud, características sociodemográficas y académicas. *Liberabit, 27*(2). https://doi.org/10.24265/liberabit.2021.v27n2.08

Cassaretto, M., Vilela, P., & Gamarra, L. (2021b). Estrategias de afrontamiento, estrés académico y bienestar psicológico en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología (PUCP), 39*(1), 125-146. https://doi.org/10.18800/psico.202101.005

Estrada-Araoz, E. G. (2021). Procrastinación académica en estudiantes universitarios de Madre de Dios, Perú. *Revista Conrado, 17*(81), 329-335.

Estrada-Araoz, E. G., & Gallegos-Ramos, N. A. (2020). Funcionamiento familiar y adicción a redes sociales en estudiantes de educación secundaria de Puerto Maldonado. *Revista San Gregorio,* (39), 101-117. https://doi.org/10.36097/rsg.v0i39.1363

Estrada-Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., y Mamani Uchasara, H. J. (2021). Burnout académico en estudiantes universitarios peruanos. *Apuntes Universitarios, 11*(2), 48-62. https://doi.org/10.17162/au.v11i2.631

Farfán-Latorre, M., Estrada-Araoz, E. G., & Lavilla-Condori, W. G. (2023). Mental health in the post-pandemic period: Depression, anxiety, and stress in Peruvian university students upon return to face-to-face classes. *Sustainability, 15*(15). https://doi.org/10.3390/su151511924

Freire, C., y Ferradás, M. del M. (2020). Afrontamiento del estrés académico y autoeficacia en estudiantes universitarios: Un enfoque basado en perfiles. *Revista INFAD de Psicología, 1*(1), 133–142. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1769

García-Méndez, E. R. (2022). Satisfacción académica y autoeficacia en estudiantes de educación básica regular. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(24), 889-899. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.412

Gimeno, L. C., Cultraro, F. A., y Vizioli, N. A. (2025). Ansiedad ante exámenes y regulación emocional en estudiantes universitarios. *Revista CES Psicología, 18*(3), 86-97. https://doi.org/10.21615/cesp.7760

Gutiérrez-García, A. G., Conzuelo-Barrera, P. A., & Landeros-Velasco, P. J. (2020). Ansiedad ante los exámenes: Estrategias de afrontamiento en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 15*(2), 145-156. https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.192

Hernández-Arteaga, L. G., y Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15*(29). https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200

Huanca-Arohuanca, J. W. (2022). Combate cuerpo a cuerpo para entrar a la Liga de los Dioses: Scopus y Web of Science como fin supremo. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27, 663–679. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.43

Huanca-Arohuanca, J. W. (2025). Pedagogía del Dolor y el Amuyawi (pensar) de Frontera: Contragolpe al superciclo educativo en el Cono Sur. *Revista Izquierdas*, 54, 1–21.

Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., y Tabares-Díaz, Y. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, 22*(1). https://doi.org/10.18270/chps.v22i1.3917

Luceño-Moreno, L., Talavera-Velasco, B., Esteban-Gonzalo, S., y Vázquez-Estévez, D. (2025). Impact of a strategic time management programme on burnout, anxiety, depression, and emotional regulation in university students. *Ansiedad y Estrés, 31*(1), 1-7. https://doi.org/10.5093/anyes2025a1

Luque-Vilca, O. M., Bolivar-Espinoza, N., Achahui-Ugarte, V. E., y Gallegos-Ramos, J. R. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al COVID-19. *Puriq, 4*. https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200

Montoya Gómez, S., Giraldo Cano, A. S., Ortiz Hernández, M., Villegas Mejía, M. I., y Pulido Varon, H. S. (2024). Experiencias sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Católica Luis Amigó. *Poiésis*, (47), 74-89. https://doi.org/10.21501/16920945.4849

Morel González, C. E., y Vizioli, N. A. (2023). Perfiles de afrontamiento y su relación con la ansiedad ante exámenes en estudiantes de Psicología. *Revista de Psicología, 41*(1), 165-183. https://doi.org/10.18800/psico.202301.007

Mustaca, A. E., Arroyo, M. D., y Franco, P. (2022). Procrastinación académica e intolerancia a la frustración en estudiantes universitarios argentinos. *Revista ConCiencia EPG, 7*(2), 30-47. https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.7-2.3

Orrego, S. T., Morales, H. I., y Medina, C. J. (2023). Impacto del estrés en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Hacedor – AIAPÆC, 7*(2), 120–132. https://doi.org/10.26495/rch.v7i2.2525

Pardo-Santoru, C., Santoru-Pérez, M., & Mendoza-Lira, M. (2023). Procrastinación, organización del estudio y rendimiento en la educación media. *Revista Innova Educación, 5*(2), 70-82. https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.005

Pardo-Santoru, M. E., Castelo-Rivas, W. P., Manzano Albán, J. I., Cedeño Recalde, A. R., y Andino Jaramillo, R. A. (2023). Estrés académico, salud mental y funcionamiento familiar de estudiantes de enfermería en condiciones de educación virtual. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 39*(4).

Pari-Ccama, R. (2022). Estrés académico en nuevos estudiantes en la carrera de Enfermería. Caso UNAMAD. *Revista Médica La Paz, 28*(1), 53–60.

Peñarrieta Bedoya, L. G., Pineda Ancco, J. S., Quintanilla Chacón, M. L., y Rodriguez Rocha, L. H. (2025). Estrés académico como factor de riesgo en la salud mental de estudiantes de Derecho en zonas altoandinas. *European Public & Social Innovation Review,* 10, 1-17. https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1445

Phinder-Puente, M., Sánchez-Cardel, A., Romero-Castellanos, F., Vizcarra-García, J., y Sánchez-Valdivieso, E. (2014). Percepción sobre factores estresantes en estudiantes de Medicina de primer semestre, sus padres y sus maestros. *Investigación en Educación Médica, 3*(11), 139-146.

Pineda-Serna, L. A. (2021). Regulación emocional y rendimiento académico: El impacto de las emociones positivas en la evaluación. *Revista Innova Educación, 3*(4), 112-124. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.009

Pozos-Radillo, B. E., Preciado-Serrano, M. L., Acosta-Fernández, M., Aguilera-Velasco, M. A., y Delgado-García, D. D. (2014). Estrés académico y síntomas físicos, psicológicos y comportamentales en estudiantes mexicanos de una universidad pública. *Ansiedad y Estrés, 20*(2–3), 111–122. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2014.01.001

Quispe, L. (2020). *Estrés por COVID-19 y rendimiento académico en los estudiantes de la carrera profesional de Enfermería – UNAMAD, 2020* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios].

Rengifo-Pinchi, E. J. (2026). Impacto del estrés académico en el rendimiento cognitivo en estudiantes de medicina humana de una universidad pública peruana. *Revista Salud Amazónica y Bienestar, 5*(1), e1318. https://doi.org/10.51252/rsayb.v5i1.1318

Restrepo-Jaramillo, A. M. (2023). Ansiedad frente a los exámenes y rendimiento académico en adolescentes. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 42*(3), 198-204. https://doi.org/10.5281/zenodo.8305891

Rojas-Lara, G. F. (2023). Gestión del tiempo, rendimiento escolar y niveles de estrés en la adolescencia. *Revista Conrado, 19*(92), 241-248.

Rojas-Pumaylle, J. E. (2023). *Estrategias de afrontamiento y estrés académico en estudiantes de secundaria de un colegio de Lucanas, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Ruiz, K., Mena, M., Vilca, L. W., Arias-Chávez, D., y Morales-García, W. C. (2024). Estrés académico en estudiantes universitarios peruanos en el contexto del COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Vive, 7*(19), 162–175. https://doi.org/10.33996/revistavive.v7i19.443

Stallman, H. M., Lipson, S. K., Zhou, S., & Eisenberg, D. (2022). How do university students cope? An exploration of the health theory of coping in a US sample. *Journal of American College Health, 70*(4), 1179–1185. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1789149

Suarez-Rodriguez, J. A. (2024). Estrés académico y calidad del sueño en estudiantes de educación secundaria. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8*(32), 445-455. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.736

Tacca-Huamán, D. R., Alva-Rodriguez, M. A., & Tacca-Huamán, A. L. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Revista de Investigación Psicológica,* (27), 15-32.

Torres-Chávez, A. M. (2024). Autoeficacia percibida y tolerancia a la frustración frente al fracaso académico en la escuela. *Propósitos y Representaciones, 12*(1). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2024.v12n1.1680

Villarroel Nuñez, L. M., Romero Ortiz, J., Espejo Davila de Iparraguirre, R. F., y Condor Surichaqui, S. S. (2024). El desarrollo emocional y el logro académico en estudiantes universitarios. *Revista Tribunal, 4*(8), 86-101. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i8.47

Vivanco-Vidal, A. (2020). Ansiedad y dinámica familiar en tiempos de exigencia escolar regular. *Propósitos y Representaciones, 8*(3). http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.542

Yaguachi-Alarcón, A., Vargas-Rodríguez, I. A., Ordóñez-Aguilar, G. A., Arias-Ortiz, C. J., Peralta-Machado, J. D., Cabadiana-Cevallos, A., Gutiérrez-Vitores, L. E., Poveda-Loor, C. L., y González-García, W. A. (2026). Estrés autopercibido y su relación en la calidad del sueño, dieta y alteraciones gastrointestinales en universitarios durante el periodo de exámenes. *Retos,* 80, 482-492. https://doi.org/10.47197/retos.v80.119354

Zea-Bastidas, M. N., Bellido-Lazo, V. M., Mendoza-Núñez, R., & Sánchez-Chavez, W. (2024). Estrés académico en estudiantes escolarizados en zona rural peruana durante la pandemia por COVID 19: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento. *Revista Científica Pakamuros, 12*(1), 119-127. https://doi.org/10.37787/fc47mg93

Zurita, A., y Sáez, M. (2023). *El estrés universitario: Un desafío global para la salud mental y el rendimiento académico.* Punto Seguido – UPC.

Margot Beatriz Fernández-Noa
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0009-0003-0953-3911
beatrizfernandeznoa@gmail.com
Investigadora de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios

Jesús Wiliam Huanca-Arohuanca
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0002-7353-1166
jhuanca@unamad.edu.pe
jeswilhuanca610@gmail.com
Docente-Investigador de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Maestro en Investigación y Docencia Universitaria y Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Nacional del Altiplano, Perú. Sus principales líneas de investigación se desprenden en el marco de la teoría del poder, la epistemología, la filosofía decolonial, las políticas neoliberales, dinámicas educativas, las macroestructuras sociológicas y el planteamiento de un nuevo Amuyawi para la América de Colores frente a los núcleos de poder colonial. Su más reciente publicación se intitula: Pedagogy of Pain and the Amuyawi (thinking) of Border: Counterblow to the educational supercycle in the Southern Cone.

Edwin Gustavo Estrada-Araoz
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0003-4159-934X
gestrada@umanad.edu.pe
Docente universitario e investigador. Desarrolla actividades académicas relacionadas con la educación, la salud mental y las ciencias sociales. Participa en proyectos de investigación y publicación científica en estas áreas.

Manuel Felipe Guevara Duárez
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0000-0001-7266-0508
mguevara@unamad.edu.pe
Investigador Social, Psicólogo, Filósofo, Educador. Epistemólogo y Humanista. Amplia experiencia en trabajos de investigación científica a fines al área social como Educación, Psicología, Filosofía, Recursos Humanos y Humanidades. En la actualidad mi labor está enfocada en la Docencia Universitaria, las Letras y la Producción Científica mediante la Investigación Social. Participación activa en eventos sociales y de formación Humanística y Científica.

Gregorio Marcelino Paucar Cabrera
Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios | Puerto Maldonado | Perú
https://orcid.org/0009-0000-8757-3175
gpaucar@unamad.edu.pe
Docente de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Perú.

"Tell me how stressed you are, and i'll tell you whether you pass or fail": Perceptions of stress and academic performance among university students in Madre de Dios, Peru

Abstract

Studying for a university degree represents a significant challenge, as the pressure associated with examinations, assignments, and the accounting standards that students are required to learn often generates considerable stress. This study aimed to understand how university students think, feel, and act in relation to stress and academic performance at the Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) in 2026. The study employed a qualitative approach and a phenomenological design, which sought not to measure students' qualities, but rather to listen to, observe, and gain an in-depth understanding of their lived experiences. Data were collected through interviews with intentionally selected students from the Accounting and Finance program. The findings reveal a challenging scenario characterized by difficulties such as lack of concentration during academic activities, various obstacles in the learning process, and difficulties in coping with coursework, particularly during periods of high academic workload. It is concluded that, from the students' own perspectives, stress hinders university performance by making it difficult for them to remain focused and learn calmly in a degree program that requires substantial dedication and concentration.

Keywords: Stress; academic performance; university; accounting; students.

"Diga-me quanto estresse você tem e eu lhe direi se você será aprovado ou reprovado": Percepções sobre estresse e rendimento acadêmico em estudantes universitários, Madre de Dios, Peru

Resumo

Cursar uma graduação universitária implica um desafio enorme, dado que a pressão por exames, trabalhos e normas contábeis que devem ser aprendidas costuma gerar muito estresse nos estudantes. O objetivo é compreender as maneiras de pensar, sentir e agir dos universitários diante do estresse e do rendimento acadêmico na Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios (UNAMAD) durante 2026. O estudo foi realizado sob uma abordagem qualitativa e um delineamento fenomenológico, o que significa que não se busca medir as qualidades, mas escutar, presenciar e compreender de perto as experiências reais dos estudantes. Para extrair as informações, foram realizadas entrevistas com os estudantes do curso de Contabilidade e Finanças selecionados de forma intencional. Os resultados apresentam um panorama repleto de obstáculos, seja pela falta de concentração nos estudos e por contratempos, seja pelo desempenho nas disciplinas, especialmente nos momentos de maior carga acadêmica. Conclui-se que o estresse dificulta o desempenho universitário a partir da própria perspectiva dos estudantes, pois os impede de estar focados e de aprender com tranquilidade aquela graduação que exige muita dedicação e concentração.

Palavras-chave: Estresse; rendimento acadêmico; universidade; contabilidade; estudantes.

Educación, sociedad y conocimiento
Miradas transdisciplinares para un mundo en transformación
(Volumen I)

Religación **P**ress
[Ideas desde el Sur Global]



ISBN: 978-9907-845-19-8