

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

EDUCAT

Educación virtual,
Innovación y
Tecnologías



*Un espacio para
conectar **educación**,
innovación y
tecnologías que
transforman el
aprendizaje.*

EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

Volumen 6 Número 2 (Julio – Diciembre de 2025)

ISSN 2745-2115
e-ISSN 2745-2107





CUERPO DIRECTIVO

Dr. JAIME LEAL AFANADOR
Rector

Dr. CONSTANZA ABADÍA GARCÍA
Vicerrectora Académica
y de Investigación

Dr. ÉDGAR GUILLERMO RODRÍGUEZ DÍAZ
Vicerrector de Servicios a Aspirantes,
Estudiantes y Egresados

Dr. LEONARDO YUNDA PERLAZA
Vicerrector de Medios y
Mediaciones Pedagógicas

Dr. LEONARDO EVEMELETH SÁNCHEZ TORRES
Vicerrector de Relaciones
Intersistémicas e Internacionales

Dr. JULIA ALBA ÁNGEL OSORIO
Vicerrectora de Inclusión Social
para el Desarrollo Regional y la Proyección
Comunitaria

Dr. CLARA E. PEDRAZA GOYENECHÉ
Decana
Escuela de Ciencias de la Educación

Dr. JUAN S. CHIRIVÍ SALOMÓN
Líder Nacional
Sistema de Gestión de la Investigación

COMITÉ CIENTÍFICO

JAIME LEAL AFANADOR, Ed.D.
Presidente
Asociación Iberoamericana de Educación
Superior a Distancia, AIESAD, Colombia

JOSÉ LEONARDO VALENCIA MOLANO, PhD
Rector
Fundación Universitaria del Área Andina,
Colombia

LORENZO GARCÍA ARETIO, PhD
Catedrático Emérito
Universidad Nacional de Educación
a Distancia, UNED, España

ROBERTO IVÁN ESCALANTE, PhD
Secretario General
Unión de Universidades de América Latina y el
Caribe, UDUAL, México

VÍCTOR PANDO BELTRÁN, PhD
Director General
Instituto de Educación Superior Tecnológico
Público Manuel Núñez Butrón de Juliaca. IESTP,
Perú

JULIO CABERO ALMENARA, PhD
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla, España

CELIA PAOLA SARANGO-LAPO, PhD
Coordinadora
Departamento de Tecnologías para la Educación
Docente Investigadora
Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

COMITÉ EDITORIAL

MARÍA ELENA CHAN NÚÑEZ, PhD
Jefe de Unidad de Programas Estratégicos
Sistema de Universidad Virtual Universidad de
Guadalajara, UDG, México

MIGUEL BAZDRESCH PARADA, PhD
Coordinador de Innovación y Experimentación
Académica, ITESO, Universidad Jesuita de
Guadalajara, México

ARIEL ADOLFO RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ, PhD
Decano Facultad de Estudios a Distancia
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia,
Colombia

LESLEY NARVÁEZ ENRÍQUEZ, MSc
Directora Ejecutiva
Asociación Colombiana de Instituciones de
Educación Superior con Programas a Distancia,
ACESAD, Colombia

LETICIA MACHADO, PhD
Coordinadora
Unidade de Inclusão Digital de Idosos (UNIDI)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul no
Brasil, UFRGS, Brasil

ANDREA BASANTES ANDRADE, PhD
Coordinadora Maestría en Tecnología e
Innovación Educativa Universidad Técnica
del Norte, Ecuador

BETHZAIDA BEATRIZ AFRICANO GELVES, PhD
Coordinadora de la Comunidad de Aprendizaje
"Gestión y Socialización del Conocimiento", Unidad
Territorial Mérida. Fundación para el Desarrollo de la
Ciencia y la Tecnología (FUNDACITÉ) Venezuela

CARLOS A. GAVIRIA-MENDOZA, PhD
Docente Tiempo Completo
Miembro del Grupo de Investigación Modelos de
Simulación ICDIST
Programa de Ingeniería Civil a Distancia
Facultad de Estudios a Distancia
Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

MARLON MIKE TORO-ALVAREZ, T.C., PhD
Director de Conocimiento y Tecnologías Avanzadas
Centro para la Ciberseguridad e
Investigación del Ciberdelito
Southern Illinois University, USA

EQUIPO EDITORIAL

EDITORA (E)
LUISA MARÍA SANABRIA ARDILA
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

CORRECTOR DE ESTILO
Armando Robledo
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

DISEÑO DE LA PORTADA
Jorge Botello Bautista
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

IMPRESIÓN
Hipertexto – Netizen Digital Solutions

INFORMACIÓN, CORRESPONDENCIA, SUSCRIPCIONES Y CANJE

**Revista EducaT: Educación virtual,
Innovación y Tecnologías**
Escuela de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23 Bogotá, Colombia
Teléfonos: (571) 3443700 ext. 1423
e-mail: revistaeducat@unad.edu.co

La revista puede consultarse en su versión
electrónica en [https://hemeroteca.unad.edu.co/
index.php/educat/issue/view/624](https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/issue/view/624)



Imágenes tomadas de Shutterstock, Freepik, Pexels,
Unsplash y Pixabay; todos los créditos corresponden
a sus respectivos autores.

CONTENIDO

Revista EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías Vol. 6 No. 2. 2025

9	Editorial Grupo editorial revista educat	
17	El aprendizaje situado del inglés y su construcción desde Chomsky en el lenguaje y motivación de alumnos de 1 ^{er} año de educación secundaria Eliud Lobato Camarena	
29	De Grecia al siglo XXI; ideas para una pedagogía libertaria Juan Manuel Sánchez García	
37	La descripción densa y la reproducción de las desigualdades Francisco Javier Anguiano Valencia	
45	Escolaridad parental y altas capacidades intelectuales Diego Armando Piñón López	
59	Estilos de aprendizaje y enfoque sistémico: estrategia contra la deserción escolar José Enrique Silva Rocha	
67	Estrategia didáctica para superar las dificultades en las operaciones básicas en el niño de 6° grado. Juanita Elizabeth Ángeles Alcantar	
79	Maíz y frijol: agricultura sostenible, una teoría educativa reconectiva basada en la permacultura para afrontar los retos económicos culturales y ecológicos del siglo XXI M. David García Villegas	
93	Transformación digital del sector educativo de américa latina: lecciones y desafíos a partir de la pandemia Mtro. Leonardo Gabriel Chauca Sabroso	
103	El jurado en una tesis doctoral: funciones, criterios de evaluación e influencia de sesgos editoriales Carlos Santiago-Torner	
109	Política y gestión editorial	
129	Instrucciones para autores	
141	Formatos de presentación de artículos	

CONTENT

EducaT Magazine: Virtual Education, Innovation and Technologies Vol. 6 No. 2. 2025

9	Editorial Grupo editorial revista educat	
17	The situated learning of English and its construction from Chomsky in the language and motivation of students in the 1st year of secondary education Eliud Lobato Camarena	
29	From Greece to the twenty-first century; Ideas for a libertarian pedagogy Juan Manuel Sánchez García	
37	Thick description and the reproduction of inequalities Francisco Javier Anguiano Valencia	
45	Parental education and high intellectual abilities Diego Armando Piñón López	
59	Learning styles and a systemic approach: a strategy against school dropout José Enrique Silva Rocha	
67	Teaching strategy to overcome difficulties in basic operations in 6th grade children Juanita Elizabeth Ángeles Alcantar	
79	Corn and beans: sustainable agriculture, a reconnective educational theory based on permaculture to address the economic, cultural, and ecological challenges of the 21st century M. David García Villegas	
93	Digital transformation of the education sector in Latin America: lessons and challenges from the pandemic Mtro. Leonardo Gabriel Chauca Sabroso	
103	The jury in a doctoral thesis: Functions, evaluation criteria, and influence of editorial biases Carlos Santiago-Torner	
109	Editorial Policy and Managment	
129	Authors instructions	
141	Article submission formats	

CONTEÚDO

Revista EducaT: Educação virtual, Inovação e Tecnologias Vol. 6 No. 2. 2025

9	Editorial Grupo editorial revista educat	
17	O aprendizado situado do inglês e sua formação com Chomsky na língua e motivação dos alunos no 1º ano do ensino médio Eliud Lobato Camarena	
29	Da Grécia ao século XXI; Ideias para uma pedagogia libertária Juan Manuel Sánchez García	
37	A descrição detalhada e a reprodução das desigualdades Francisco Javier Anguiano Valencia	
45	Educação dos pais e alta capacidade intelectual Diego Armando Piñón López	
59	Estilos de aprendizagem e abordagem sistêmica: estratégia contra a evasão escolar José Enrique Silva Rocha	
67	Estratégia didática para superar as dificuldades nas operações básicas em crianças do 6º ano Juanita Elizabeth Ángeles Alcantar	
79	Milho e feijão: agricultura sustentável, uma teoria educativa reconectiva baseada na permacultura para enfrentar os desafios econômicos, culturais e ecológicos do século XXI M. David García Villegas	
93	Transformação digital do setor educativo da américa latina: lições e desafios após a pandemia Mtro. Leonardo Gabriel Chauca Sabroso	
103	O júri numa tese de doutoramento: funções, critérios de avaliação e influência dos preconceitos editoriais Carlos Santiago-Torner	
109	Política y gestión editorial	
129	Instruções para autores	
141	Formatos de submissão de artigos	

Revista EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías

Cada nuevo número de EducaT es una oportunidad para volver a mirar la educación desde la sensibilidad, la reflexión y la responsabilidad colectiva. Esta revista nació con una iniciativa profundamente humana. La palabra puede acompañar, transformar y abrir horizontes, incluso en los momentos más inciertos, tal como se inspiró nuestra editora fundadora Nydia Patricia Gutiérrez en tiempos de pandemia. Hoy, siguiendo su legado en cada edición, entendemos la educación como un acto de encuentro y como un espacio para dignificar la experiencia humana que resulta de la investigación y la praxis pedagógica como caminos de guía y motivación a nuestra labor editorial.

Hoy presentamos el segundo número del Volumen 6, una edición que refleja el movimiento natural de la educación plural, diversa, dialogante. Este número es especialmente significativo porque consolida una alianza académica internacional con la Universidad de Morelia (México), un puente que amplía nuestras posibilidades de intercambio, construcción conjunta y fortalecimiento regional. Esta colaboración representa un paso esencial en nuestro compromiso de promover investigaciones que conecten territorios, culturas y maneras de comprender la escuela contemporánea.

Los artículos que conforman esta edición muestran esa riqueza de miradas. Desde el análisis del *Aprendizaje situado del inglés*, inspirado en los planteamientos lingüísticos de Chomsky, hasta la reflexión *De Grecia al siglo XXI*, que recupera bases filosóficas para repensar la libertad y la autonomía en la educación, encontramos un interés común en comprender cómo se construyen aprendizajes significativos en un mundo que cambia constantemente.

También emergen discusiones profundas sobre las desigualdades, la influencia de la escolaridad parental en las altas capacidades y los desafíos persistentes que acompañan los procesos de inclusión educativa. Estos textos nos invitan a mirar de frente la realidad de nuestros contextos y a reconocer que la calidad educativa está estrechamente ligada a la justicia social.

Por otra parte, las propuestas que nacen del hacer docente en el aula, como la estrategia para fortalecer las operaciones básicas o el enfoque sistémico, para enfrentar la deserción, muestran que la innovación no siempre es una gran revolución; también es un gesto cotidiano, un detalle pedagógico, una decisión que transforma la experiencia de un estudiante en el aula. Allí, en ese terreno cercano, se encarna el sentido más humano de la educación, que la profesora, editora y fundadora Nydia Patricia Gutiérrez

de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, defendía con tanta claridad.

Este número también abre un espacio para pensar la educación desde la sostenibilidad y el territorio. El artículo *Maíz y frijol*, inspirado en la permacultura, nos recuerda que aprender es también un acto de reconexión con la tierra, con la memoria y con las formas de vida que sostienen nuestras comunidades. De manera complementaria, el análisis sobre *la transformación digital en América Latina* recupera las lecciones que dejó la pandemia y nos invita a avanzar hacia sistemas educativos más flexibles, inclusivos y éticamente orientados.

En diálogo con todo lo anterior, aparece la perspectiva de la reticularidad del modelo heutagógico de la UNAD, que reconoce al estudiante como protagonista activo de su formación. Este enfoque, centrado en la autonomía, la autoexploración y el aprendizaje en red, se refleja en varias de las investigaciones incluidas en esta edición. La heutagogía nos recuerda que formar no es solo transmitir; es acompañar para que cada aprendiz construya su camino, tome decisiones informadas y encuentre sentido en lo que aprende.

Cerramos este número con reflexiones que fortalecen el quehacer académico desde niveles superiores, como la orientación vocacional en Latinoamérica y el rol del jurado en trabajos doctorales, que invitan a pensar la evaluación y la orientación como procesos éticos y formativos.

Este número es una muestra del camino que venimos tejiendo. Un camino que reconoce la importancia de las alianzas destaca el valor de los docentes, fortalece la investigación y mantiene viva la palabra como puente entre mundos. Así, EducaT continúa creciendo con la misma convicción que animó sus primeros pasos en la educación del poder transformador, que construye desde el respeto, la sensibilidad y el compromiso colectivo.

Agradecemos a todos los autores, evaluadores y lectores, y celebramos especialmente el inicio de esta colaboración con la Universidad de Morelia, convencidos de que juntos seguiremos ampliando las posibilidades de pensar y vivir la educación desde múltiples territorios.

Luisa María Sanabria Ardila
Editora.

**Revista EducaT: Educación Virtual,
Innovación y Tecnologías**

EducaT Journal: Virtual Education, Innovation, and Technologies

Each new issue of EducaT offers an opportunity to revisit education through sensitivity, reflection, and collective responsibility. This journal was born from a profoundly human initiative. Words have the power to accompany, transform, and open new horizons, even in the most uncertain times, just as our founding editor, Nydia Patricia Gutiérrez, envisioned during the pandemic. Today, by honoring her legacy in every edition, we understand education as an act of encounter and as a space for dignifying the human experience, grounded in research and pedagogical praxis as guiding and motivating paths for our editorial work.

We are pleased to present the second issue of Volume 6, an edition that reflects the natural movement of a plural, diverse, and dialogical education. This issue is especially significant as it consolidates an international academic alliance with the Universidad de Morelia (Mexico), a bridge that expands our possibilities for exchange, collaborative construction, and regional strengthening. This partnership represents an essential step in our commitment to promoting research that connects territories, cultures, and diverse ways of understanding the contemporary school.

The articles included in this edition showcase this richness of perspectives on educational innovation. From the analysis of *situated English language learning*, inspired by Chomsky's linguistic frameworks, to the reflection *From Greece to the 21st Century*, which revisits philosophical foundations to rethink freedom and autonomy in education, a shared interest emerges: understanding how meaningful learning is constructed in a constantly changing world.

Deep discussions also arise around inequality, the influence of parental schooling on high abilities, and the persistent challenges that accompany inclusive education processes. These contributions invite us to confront the realities of our contexts directly and to recognize that educational quality is closely linked to social justice.

Likewise, proposals that emerge from teachers' everyday classroom practice such as strategies to strengthen basic operations or systemic approaches to addressing student dropout demonstrate that innovation is not always a major revolution. Often, it is a daily gesture, a pedagogical detail, or a decision that transforms a student's educational experience. It is within this close, tangible space that the most human sense of education takes shape, a vision clearly defended by Professor, Editor, and Founder Nydia Patricia Gutiérrez of the Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD.

This issue also opens space to reflect on education through the lenses of sustainability and territory. The article *Corn and Beans*, inspired by permaculture, reminds us that learning is also an act of reconnection with the land, with memory, and with the ways of life that sustain our communities. Complementarily, the analysis of digital transformation in Latin America revisits the lessons left by the pandemic and invites us to move toward more flexible, inclusive, and ethically oriented educational systems.

In dialogue with these perspectives, the concept of reticularity within the UNAD heutagogical model emerges, recognizing students as active protagonists of their own learning processes. This approach, centered on autonomy, self-exploration, and networked learning, is reflected in several of the studies included in this edition. Heutagogy reminds us that education is not merely about transmission; it is about accompaniment supporting learners as they build their own paths, make informed decisions, and find meaning in what they learn.

We conclude this issue with reflections that strengthen academic practice at advanced levels, such as the role of dissertation and doctoral committee members, which invite us to reconsider evaluation and guidance as ethical and formative processes.

This volume is a testament to the path we have been weaving. A path that recognizes the importance of partnerships, highlights the value of educators, strengthens research, and keeps the written word alive as a bridge between worlds. In this way, EducaT continues to grow with the same conviction that inspired its first steps: a belief in education as a transformative force, built on respect, sensitivity, and collective commitment.

We extend our gratitude to all authors, reviewers, and readers, and we especially celebrate the beginning of this collaboration with the Universidad de Morelia, confident that together we will continue to expand the possibilities for thinking about and experiencing education across multiple territories.

Luisa María Sanabria Ardila
Editor.

**EducaT Journal: Virtual Education,
Innovation, and Technologies**

Revista EducaT: Educação Virtual, Inovação e Tecnologias

Cada novo número da EducaT representa uma oportunidade de visitar a educação a partir da sensibilidade, da reflexão e da responsabilidade coletiva. Esta revista nasceu de uma iniciativa profundamente humana. A palavra pode acompanhar, transformar e abrir horizontes, mesmo nos momentos mais incertos, tal como inspirou nossa editora fundadora, Nydia Patricia Gutiérrez, em tempos de pandemia. Hoje, ao seguir seu legado em cada edição, compreendemos a educação como um ato de encontro e como um espaço de dignificação da experiência humana, resultante da pesquisa e da práxis pedagógica como caminhos de orientação e motivação para nosso trabalho editorial.

Apresentamos, nesta ocasião, o segundo número do Volume 6, uma edição que reflete o movimento natural de uma educação plural, diversa e dialógica. Este número é especialmente significativo por consolidar uma aliança acadêmica internacional com a Universidad de Morelia (México), uma ponte que amplia nossas possibilidades de intercâmbio, construção conjunta e fortalecimento regional. Essa colaboração representa um passo essencial em nosso compromisso de promover pesquisas que conectem territórios, culturas e diferentes formas de compreender a escola contemporânea.

Os artigos que compõem esta edição evidenciam essa riqueza de olhares sobre a inovação educacional. Desde a análise da *aprendizagem situada do inglês*, inspirada nos pressupostos linguísticos de Chomsky, até a reflexão *Da Grécia ao século XXI*, que recupera fundamentos filosóficos para repensar a liberdade e a autonomia na educação, observa-se um interesse comum em compreender como se constroem aprendizagens significativas em um mundo em constante transformação.

Também emergem discussões profundas sobre as desigualdades, a influência da escolaridade parental nas altas habilidades e os desafios persistentes que acompanham os processos de inclusão educacional. Esses textos nos convidam a encarar de frente a realidade de nossos contextos e a reconhecer que a qualidade educacional está intrinsecamente ligada à justiça social.

Por outro lado, as propostas que nascem do fazer docente em sala de aula como a estratégia para o fortalecimento das operações básicas ou o enfoque sistêmico para enfrentar a evasão escolar demonstram que a inovação nem sempre se manifesta como uma grande revolução; muitas vezes, ela se concretiza em um gesto cotidiano, em um detalhe pedagógico, em uma decisão que transforma a expe-

riência de um estudante. É nesse terreno próximo que se materializa o sentido mais humano da educação, defendido com tanta clareza pela professora, editora e fundadora Nydia Patricia Gutiérrez, da Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Este número também abre espaço para pensar a educação a partir da sustentabilidade e do território. O artigo *Milho e feijão*, inspirado na permacultura, lembra-nos que aprender é também um ato de reconexão com a terra, com a memória e com as formas de vida que sustentam nossas comunidades. De maneira complementar, a análise sobre a transformação digital na América Latina recupera as lições deixadas pela pandemia e nos convida a avançar rumo a sistemas educacionais mais flexíveis, inclusivos e eticamente orientados.

Em diálogo com esses aportes, destaca-se a perspectiva da reticularidade do modelo heutagógico da UNAD, que reconhece o estudante como protagonista ativo de sua formação. Esse enfoque, centrado na autonomia, na autoexploração e na aprendizagem em rede, reflete-se em diversas pesquisas incluídas nesta edição. A heutagogia nos recorda que formar não é apenas transmitir; é acompanhar para que cada aprendiz construa seu próprio percurso, tome decisões informadas e encontre sentido no que aprende.

Encerramos este número com reflexões que fortalecem o fazer acadêmico em níveis superiores, como o papel do júri em trabalhos doutorais, que convidam a repensar a avaliação e a orientação como processos éticos e formativos.

Este volume é uma amostra do caminho que temos tecido: um percurso que reconhece a importância das alianças, valoriza o trabalho docente, fortalece a pesquisa e mantém viva a palavra como ponte entre mundos. Assim, a EducaT continua a crescer com a mesma convicção que impulsionou seus primeiros passos na educação como poder transformador, construído a partir do respeito, da sensibilidade e do compromisso coletivo.

Agradecemos a todos os autores, avaliadores e leitores e celebramos, de modo especial, o início desta colaboração com a Universidad de Morelia, convictos de que, juntos, continuaremos a ampliar as possibilidades de pensar e viver a educação a partir de múltiplos territórios.

Luisa María Sanabria Ardila
Editora.

**Revista EducaT: Educação Virtual,
Inovação e Tecnologias**

“La palabra que nos sostuvo: homenaje a la editora y fundadora de EducaT”



La partida de nuestra editora fundadora nos recuerda ese misterio del que hablaba Wittgenstein en el *Tractatus Logico-Philosophicus*: “lo asombroso no es cómo es el mundo, sino que *el mundo sea* y que nosotros hayamos coincidido con él” (Wittgenstein, 1922/2009, §6.44). Su vida, como la de todos, fue fruto de una cadena de azares y contingencias que Camus vincularía con el absurdo y que Sartre nombraría como contingencia. Y, sin embargo, ella hizo de ese puro azar una obra, un propósito y un gesto de sentido. En un universo donde nada está garantizado, eligió crear, pensar, editar y acompañar. Eligió transformar. Quizá allí radique el verdadero milagro: que, aun siendo hijos de la contingencia, podamos convertir la existencia en legado.

Hay personas cuya presencia transforma silenciosamente los lugares que habitan. No necesitan grandes escenarios ni discursos solemnes para dejar huella; les basta la convicción profunda de que el conocimiento es un puente, un refugio y una fuerza capaz de sostener incluso los tiempos más difíciles. Nuestra editora fundadora fue una de esas personas.

En los días inciertos de la pandemia, cuando el mundo entero buscaba respuestas entre pantallas, distancias y silencios, la docente y editora **Nydia Patricia Gutiérrez Domínguez** creyó firmemente en que algo debía nacer. Mientras las preguntas se multiplicaban, ella veía una oportunidad. Convertir la investigación, la palabra y la reflexión académica en un espacio de encuentro. Así surgió EducaT; no como un proyecto editorial más, sino como un gesto de esperanza; como un acto profundamente humano.



La profesora Nydia comprendió que, incluso en los momentos más oscuros, la educación sigue siendo una lámpara encendida. Reconoció que las voces de docentes, investigadores, estudiantes y comunidades merecían ser escuchadas; y que la virtualidad no era una barrera, sino un puente inesperado para seguir construyendo país.

EducaT nació porque ella soñó que era posible; creció porque cuidó cada detalle con dedicación, rigor y amor.

Hoy, al despedirla, sentimos un vacío imposible de medir. Su ausencia nos conmueve, pero también nos convoca, nos invita a seguir caminando la senda que abrió con tanto compromiso, aquella que sostiene un pensamiento educativo crítico, valiente y constructivo. Su legado no está solo en los números publicados, en los artículos editados o en los procesos que acompañó con disciplina. Su legado está, sobre todo, en la comunidad que ayudó a tejer; una comunidad que cree en la palabra como herramienta de transformación.

Desde EducaT rendimos homenaje a su vida, a su ética y a su visión. Guardaremos su memoria no como un adiós definitivo, sino como una presencia que seguirá acompañando cada edición, cada manuscrito y cada iniciativa que conserve el espíritu con el que ella creó esta revista; el espíritu de educar, investigar y transformar, incluso en medio de la incertidumbre. Gracias por haber construido este espacio que hoy permanece y sigue creciendo.

Gracias por recordarnos que la educación es, ante todo, un acto de amor. Gracias por enseñarnos, aún en su partida, que quienes siembran luz no desaparecen, permanecen en lo que dejan, en lo que inspiran, en lo que nunca se apaga.

A su memoria, la Revista EducaT continuará su camino.

Luisa María Sanabria Ardila
Docente – Escuela de Ciencias de la Educación
Editora – EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías

Referencias

Broncano, F. (2021, junio 8). *El azar de existir*. El País.
Wittgenstein, L. (2009). *Tractatus logico-philosophicus* (trad. J. Muñoz). Tecnos. (Obra original publicada en 1922)

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, IMCED



El aprendizaje situado del inglés y su construcción desde Chomsky en el lenguaje y motivación de alumnos de 1^{er} año de educación secundaria

The situated learning of English and its construction from Chomsky in the language and motivation of students in the 1st year of secondary education

O aprendizado situado do inglês e sua formação com Chomsky na língua e motivação dos alunos no 1º ano do ensino médio

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10948>



Eliud Lobato Camarena Licenciatura en sistemas computacionales, licenciatura en inglés, Maestría en Pedagogía, doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, IMCED, Morelia, Michoacán.



RESUMEN

Con respecto a la investigación se propone: El aprendizaje situado del Inglés y su construcción desde Chomsky en el lenguaje y motivación de alumnos de 1^o año de la educación secundaria. Así mismo, se tiene como objetivo: Reconocer la gramática generativa en la adquisición del vocabulario para los procesos del desarrollo del idioma Inglés como segunda lengua, en el alumnado de primer grado de educación secundaria. También, se utilizó la siguiente metodología en esta investigación bajo el paradigma de la investigación acción, su principal característica es el uso del método cualitativo por lo que se enfoca en trabajar con el ámbito pedagógico. El tipo de muestreo que se apegue a esta investigación es el no probabilístico, la técnica que se utiliza en la encuesta es para ambas variables y el instrumento es el cuestionario y entrevista. El universo es de 950 alumnos, la muestra es de 320 estudiantes y el muestreo es de 40 adolescentes que son, 20 hombres y 20 mujeres que cuentan con edades de 12 a 13 años, de primer grado de la educación secundaria. En consecuencia, al tener un acercamiento al contexto se percató de algunas de las inquietudes que se hicieron presentes por el estudiantado, que se necesita tomarlos en cuenta, darles confianza, animarlos en socializar, involucramos en un roleplay donde ellos se sientan cómodos para trabajar en equipo, escuchar, hablar, leer y escribir una segunda lengua. Como conclusión si es posible desarrollar las actividades con la ayuda de las estrategias didácticas, y con el uso de la tecnología que se cuenta en la institución como es proyector, computadora, videos, es lo que puede ser más atractivo en los adolescentes y despertar el interés en la enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en el idioma Inglés.

ABSTRACT

Regarding the research, it is proposed: Situated learning of English and its construction from Chomsky in the language and motivation of first-year secondary school students. Likewise, the objective is: To recognize generative grammar in the acquisition of vocabulary for the processes of language development of English as a second language, in first-year secondary school students. Also, the following methodology was used in this research under the action research paradigm, its main characteristic is the use of the qualitative method, which is why it focuses on working with the pedagogical field. The type of sampling that adheres to this research is non-probabilistic, the technique used in the survey is for both variables and the instrument is the questionnaire and interview. The universe is 950 students, the sample is 320 students and the sampling is 40 adolescents who are, 20 men and 20 women who are between 12 and 13 years old, from the first year of secondary education. Consequently, by examining the context, she realized some of the students' concerns. It is necessary to take them into account, build their confidence, encourage them to socialize, and involve them in role-playing where they feel comfortable working as a team, listening, speaking, reading, and writing a second language. In conclusion, if it is possible to develop activities with the help of teaching strategies and the use of the institution's technology, such as projectors, computers, and videos, this is what can be most attractive to adolescents and spark interest in teaching and learning a second language in English.

RESUMO

Com relação à pesquisa, é proposto: O aprendizado situado do inglês e sua construção com Chomsky na língua e motivação dos alunos no 1º ano do ensino médio. Da mesma forma, o objetivo é: Reconhecer a gramática generativa na aquisição de vocabulário para os processos de desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua, em alunos do primeiro ano do ensino médio. Além disso, a seguinte metodologia foi utilizada nesta pesquisa sob o paradigma da pesquisa-ação, sua principal característica é o uso do método qualitativo, focando no trabalho com o campo pedagógico. O tipo de amostragem que segue esta pesquisa é não probabilística, a técnica usada na pesquisa é para ambas as variáveis e o instrumento é o questionário e a entrevista. O universo é composto por 950 alunos, a amostra é de 320 estudantes e a amostra é composta por 40 adolescentes, 20 homens e 20 mulheres com idades entre 12 e 13 anos, no primeiro ano do ensino médio. Consequentemente, ao abordar o contexto, ele percebeu algumas das preocupações apresentadas pelos alunos, que é necessário levá-las em consideração, dar confiança, incentivá-las a socializar, envolvê-las em um roleplay onde se sintam confortáveis para trabalhar em equipe, ouvir, falar, ler e escrever uma segunda língua. Em conclusão, se for possível desenvolver as atividades com a ajuda de estratégias didáticas e com o uso da tecnologia disponível na instituição, como projetor, computador, vídeos, isso pode ser mais atraente para adolescentes e despertar o interesse em ensinar uma segunda língua em inglês.

PALABRAS CLAVE:

gramática generativa, vocabulario, Inglés como segunda lengua, roleplay.

KEYWORDS:

generative grammar, vocabulary, English as a second language, role-playing.

PALAVRAS-CHAVE:

gramática generativa, vocabulário, inglês como segunda língua, roleplay.

INTRODUCCIÓN

La educación viene a desempeñar un papel muy importante en el desarrollo del ser humano a nivel mundial, por lo que se requiere que los docentes estén en constante actualización.

La educación en el mundo es de suma importancia para lograr el desarrollo de cada una de sus culturas, costumbres, valores, idiomas, oficios, solo por mencionar algunos. Esto permite que el ser humano sea más libre, capaz de realizar cualquier actividad que sea en beneficio de la sociedad, a mayor educación se puede lograr un país más fortalecido, (Urrea, 2016, pp. 2-10).

La educación en México en estos tiempos de pandemia ha tenido una tendencia a disminuir. En este trabajo se pretende dar a conocer que en la educación es de suma importancia cada una de las etapas de la niñez, pudiendo lograr impartir la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en preescolar y primaria, para que posteriormente se logre llevar una secuencia del idioma inglés en la educación secundaria. Algunos docentes mencionan que en algunas escuelas de preescolar y primaria, no se les imparte el idioma inglés; por tal motivo es complicado tener grupos uniformes en el aprendizaje de la lengua y se pierde la secuencia, (pp. 9-63).

En esta investigación se tienen en cuenta algunos autores como Noam Chomsky (1985), con su teoría lingüística, que nos puede explicar la adquisición y comprensión del lenguaje y el desarrollo del conocimiento en el ser humano por medio de una segunda lengua. Esto nos permite la descripción de estructuras gramaticales y nos brinda opciones para lograr más formas de utilizar el lenguaje. Todo esto conlleva a facilitar un nuevo idioma en el adolescente como es el inglés (pp. 9-63).

Blanco (2024), nos señala que la política educativa en México es de suma

importancia, en su implementación en la educación; también nos puede brindar el conocimiento que viene a ser una parte fundamental en el desarrollo del ser humano. Todo esto conlleva una serie de cuestionamientos para lograr adaptar a nuestro contexto, en el cual se pretende aplicar la estructura gramatical para la adquisición de una segunda lengua y así mismo se puede fortalecer con el uso de las diferentes estrategias didácticas (pp. 1-30).

JUSTIFICACIÓN

La importancia de esta investigación es mejorar el aprendizaje de un segundo idioma en el alumnado de 1er año de secundaria; esto facilita que el adolescente logre construir su propio conocimiento y así pueda ir evolucionando en el lenguaje del idioma inglés.

Mediante el análisis de distintas estrategias se puede lograr la adquisición de una segunda lengua como es el idioma inglés. Se aplican aquellas que logren despertar el interés y motivar al estudiantado de primer año de educación secundaria. Esto se logra a través de actividades que generen un ambiente de confianza para desarrollar su seguridad, trabajando por equipos, para lograr generar una mejor relación del grupo.

Por otro lado, se pretende utilizar la técnica de entrevista para recolectar la información que nos pueda brindar el estudiantado; datos interesantes para conocer la situación del entorno en el cual se encuentran.

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA, PREGUNTA PRINCIPAL Y SECUNDARIAS

La principal pregunta de esta investigación está enfocada en encontrar la problemática y el desarrollo en el aprendizaje de una segunda lengua como es el idioma inglés en el alumnado de la educación secundaria.

¿Cómo coadyuvar a los procesos de desarrollo del idioma inglés en el alumnado de primer grado de educación secundaria?

Teniendo a la vez los objetivos de la investigación, general y específicos, que son:

Reconocer la gramática generativa en la adquisición del vocabulario para los procesos del desarrollo del idioma inglés como segunda lengua, en el alumnado de primer grado de educación secundaria.

Aplicar las estrategias didácticas del aprendizaje situado para coadyuvar a los procesos del desarrollo del idioma inglés en el alumnado de primer grado de educación secundaria.

HIPÓTESIS

Con la aplicación de estrategias didácticas del aprendizaje situado se coadyuva a los procesos del desarrollo del idioma inglés en el alumnado de primer grado de educación secundaria.

En el aspecto teórico se tiene el **concepto de estrategias didácticas**. Es de suficiente interés como una de las herramientas principales del docente y conocer a sus alumnos para poder aplicarlas y que le permita tener la atención del grupo y logre el objetivo que se pretende alcanzar en la enseñanza aprendizaje. A continuación, se revisan los siguientes conceptos de estrategias didácticas de algunos autores.

“las estrategias didácticas se definen como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa”. (Feo, 2010, p, 222)

Se retoma una parte fundamental en el desarrollo de las actividades que se generan en el grupo, elaboradas por el docente con anterioridad. Revisar cuáles son las expectativas del alum-nado en el que se van a implementar las estrategias; es decir, conocer el contexto para que así se pueda llevar a cabo la enseñanza aprendizaje de una forma clara y precisa.

También Tobón, 2010 (como se citó en Jiménez y Robles, 2016) con respecto a las estrategias didácticas dice que vienen a ser “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito; en el desarrollo pedagógico se da a conocer un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes” (p, 246).

Teoría de un segundo idioma con (Noam Chomsky): desde siempre, la historia ha necesitado de un lenguaje para comunicarse con los demás; es decir, de escuchar, hablar, obtener una retroalimentación y darse a entender para hacer cada una de sus propias necesidades; para desarrollarse en sus diferentes actividades. Por otro lado, la niñez aprende el lenguaje de sus tutores y desde ese instante ya se encuentra aprendiendo cómo decir palabras para comunicar sus necesidades. Esto es lo que escucha de sus padres. Por lo tanto, “una teoría del lenguaje es, por definición, una gramática generativa y cada lengua es lo que en términos técnicos se denomina un lenguaje” (Chomsky, 2017, p. 28). A su vez, nos señala Ferdinand de Saussure que “el lenguaje en sentido relevante es un almacén de imágenes de palabras en las mentes de los miembros de una comunidad, el cual existe únicamente en virtud de una especie de contrato firmado por los miembros de una comunidad”. Según Leonard Bloomfield “el lenguaje es una serie de hábitos para responder a esos sonidos con acciones”. William Dwight Whitney nos da a conocer que

el lenguaje es “el conjunto de signos expresados y audibles mediante los cuales se manifiestan principalmente los pensamientos en una sociedad humana” (Chomsky, 2017, p. 29).

Con respecto a la naturaleza de esta facultad, es el objeto de una teoría general de la estructura lingüística que pretende descubrir el sistema de principios y elementos comunes a las lenguas humanas conocidas; a menudo se denomina a esta teoría “gramática universal” (GU¹), adaptando un término tradicional a un nuevo contexto de investigación (Chomsky, 1985, p. 16).

Por consiguiente, se pretende dar a conocer cómo es que se aprende una primera lengua, lo que es posible con escuchar a los tutores en lo empírico; posteriormente, la estructura gramatical que puede corregirse para un mejor desarrollo y comprensión. Se cuenta con las siguientes preguntas con respecto al tema: ¿Qué es lo que constituye el conocimiento del lenguaje? ¿Cómo se adquiere el conocimiento del lenguaje? ¿Cómo se utiliza el conocimiento del lenguaje? Lo concerniente a la respuesta 1: “Una teoría que trata el estado de la mente/cerebro de la persona que conoce un lenguaje particular”. También la respuesta 2: “La gramática universal es una teoría del estado inicial de la facultad lingüística, previo a cualquier experiencia lingüística”

por lo tanto, la respuesta 3 es: “Consistiría en una teoría de cómo el conocimiento de la lengua en la expresión del pensamiento y en la comprensión de ejemplares lingüísticos y, en segunda instancia, en la comunicación y en otros usos del lenguaje” (Chomsky, 1985, p. 17).

Adolescente: asimismo, el adolescente suele tener problemas en el aprendizaje de un segundo idioma

1 La Gramática Universal se puede conocer como la forma en que se adquiere el lenguaje en el ser humano.

ma como es el inglés en la educación secundaria. Por otra parte, la implementación de las estrategias didácticas se prevé que se logre utilizar para adquirir un cambio que sea más atractivo, que se pueda involucrar al estudiantado para que participe dentro de su entorno educativo, y utilizar herramientas como pueden ser; audios, videos, proyector, computadora, tarjetas, imágenes, material lúdico, solo por mencionar algunos; esto permite que el adolescente se interese en las actividades de la clase.

La principal definición de adolescente es “Adolescere, adolescents, adolescentia, que quiere decir desarrollarse crecer, desarrollándose, creciendo, desarrollo, crecimiento” (Ramírez, 2023, p. 19).

Universo: se da a conocer una breve descripción de la ciudad donde se encuentra situada la escuela secundaria, en la que se desarrolla esta investigación. Todo esto para conocer el contexto en el que se encuentran los adolescentes y el personal que conforma la institución. Se hace mención, con respecto al universo, (Bravo, 1873), de la ciudad de Valladolid, hoy Morelia Michoacán. Fue fundada el 18 de mayo de 1541 en el Valle de Guayangareo, por disposición del Virrey Don Antonio de Mendoza y a instancia de varios españoles avecindados en Michoacán, con el propósito de que la ciudad se convirtiera en la capital (pp. 3, 4). Un hombre que sobresalió como José María Morelos y Pavón nació en Valladolid, hoy Morelia, en el estado de Michoacán y se celebra su natalicio el 30 de septiembre de 1765. Una de las políticas que impulsó fue la educación obligatoria y gratuita, la cual permite que los niños y adolescentes continúen con su formación académica. (Molina, 2015, pp. 7, 15)

Según la SEE² en Morelia, Michoacán, se cuenta con 13 escuelas de formación inicial, 18 especiales, 517 preescolares, 565 primarias, 36 secundarias, 34 Centros de Educación Básica para Adultos, CEBA; 12 bachilleratos, 4 profesional médico, 9 capacitación para el trabajo, 10 educación superior³. Una de las principales es el instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”, que tuvo su origen en la Escuela Normal Superior de Michoacán en el año de 1981, con un espacio improvisado que albergaba 2000 volúmenes; así se mantuvo hasta el año de 1986, cuando por Decreto Oficial del Gobierno del Estado de Michoacán se crea el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, impulsando sus áreas sustantivas que son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. (Cervantes, s. f., p. 140)

MÉTODO Y ENFOQUE

Esta investigación se realiza bajo el paradigma cualitativo por lo que queremos conocer las cualidades y atributos, se trabajó bajo la investigación acción porque estamos señalando qué es lo que ocurre en su universo de estudio; los instrumentos que se aplicaron son: cuestionario, entrevista, para los alumnos y demás inherentes al objeto de estudio.

Con respecto a la investigación cualitativa nos hace mención (Mejía, 2007, como se citó en Katayama, 2014), “el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes” (p. 146). Nos hace mención, que se puede utilizar en diferentes objetos de estudio para su proceso. Por lo tanto, el conocimiento se debe de ir construyendo a través de diferentes procesos con respecto al objeto de estudio; es decir, a nuestro problema a indagar, para lograr hacer, construir y mejo-

rar el contexto en el que se pretende desarrollar. De acuerdo con Mejía, (2007), como se citó en Katayama, (2014), “hacer comprensible (la) situación humana”. (p. 147). El rechazo a la naturalización del mundo social. La relevancia del mundo de la vida como diferente del mundo físico. Privilegiar la comprensión sobre la observación y la óptica o enfoque interno sobre el externo (pp. 48-49).

Por consiguiente, nos señala Sampieri, (2014), que la investigación acción nos permite indagar, participar en los grupos sociales, lo que nos favorece para obtener mejorar la adquisición de una segunda lengua como es el idioma inglés; esto conlleva implementar una planeación y mejorar con una evaluación. Esto nos permite observar los errores y mejorar las estrategias para obtener mejores resulta-

dos con los adolescentes y adquirir el objetivo que se pretende alcanzar (pp. 496-526).

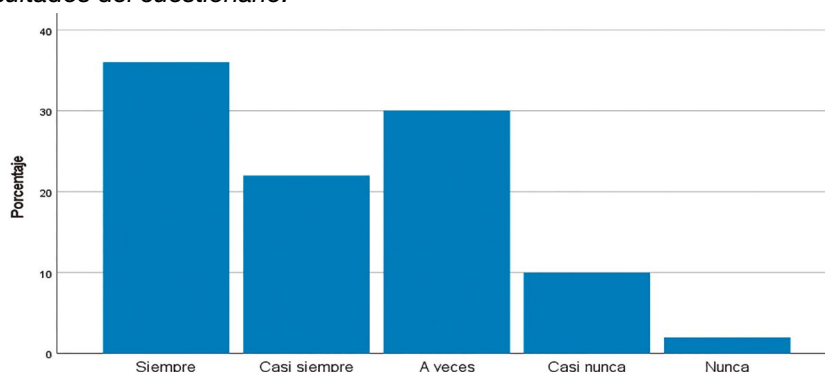
Selección de técnicas e instrumentos: también se puede percibir cómo es que se encuentra estructurada la información de esta investigación, desde su organización, para su mejor comprensión y dar a conocer el contenido del tema de estudio, con la ayuda del *software* SPSS. Tratamiento estadístico: por consiguiente, se da a conocer lo que nos arrojó el *software* SPSS con respecto al cuestionario con el alumnado de 1^{er} grado de la educación secundaria; todo esto conlleva a desarrollar un diagnóstico para encontrar los diferentes problemas que suelen suscitar en aprender una segunda lengua, como viene a ser el idioma inglés y las posibles soluciones con la aplicación de estrategias didácticas.

Tabla 1.
Resultados del cuestionario.

¿RECUERDAS PALABRAS EN INGLÉS?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	18	36,0	36,0	36,0
	Casi siempre	11	22,0	22,0	58,0
	A veces	15	30,0	30,0	88,0
	Casi nunca	5	10,0	10,0	98,0
	Nunca	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Gráfica 1.
Resultados del cuestionario.



Fuente: elaboración propia

² SEE, Secretaría de Educación en el Estado

³ SEE | Directorio de Escuelas por Nivel (michoacan.gob.mx)

Con respecto a la tercera pregunta presentada a los alumnos de 1er año en la educación secundaria, consiste en cómo recuerdan palabras en inglés. Se obtuvo una respuesta de “siempre”, con el 36 %, de casi siempre con el 22 %, a veces con el 30 %,

casi nunca con el 10 %, y nunca con el 2 %. Por lo cual teniendo en cuenta las categorías de estrategias didácticas y el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés, existe la ventaja del 58 % que si recuerdan palabras. Sin embargo, hay dificultad en el 42 % de

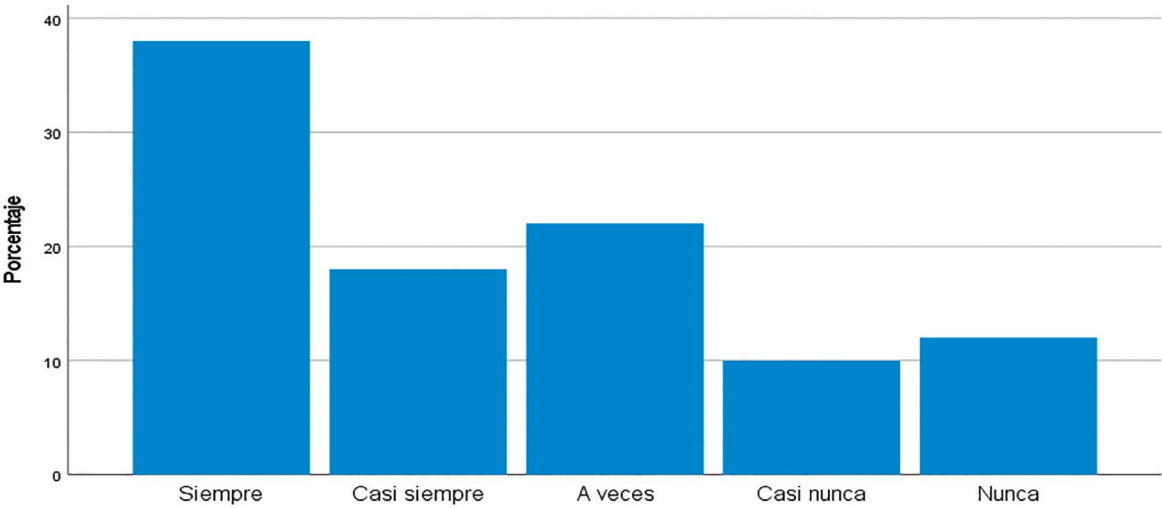
los adolescentes que no recuerdan palabras, para aplicar más estrategias en el idioma inglés. Con la ayuda de una lectura para comprender, retener y practicar el aprendizaje.

Tabla 2.
Resultados del cuestionario.

¿TE GUSTA EL IDIOMA INGLÉS?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	19	38,0	38,0	38,0
	Casi siempre	9	18,0	18,0	56,0
	A veces	11	22,0	22,0	78,0
	Casi nunca	5	10,0	10,0	88,0
	Nunca	6	12,0	12,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Gráfica 2.
Resultados del cuestionario.



Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la cuarta pregunta presentada a los alumnos de 1er año en la educación secundaria. Consiste si le gusta el idioma inglés, al alumna-do, se obtuvo una respuesta de siempre con el 38%, de casi siempre con el 28 %, a veces con el 22 %, casi nunca

con el 10 %, y nunca con el 12 %. Por lo cual teniendo en cuenta las categorías de estrategias didácticas y el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés, existe la ventaja del 56 % que si les gusta el idioma inglés. Sin embargo, hay dificultad en el 44 % de

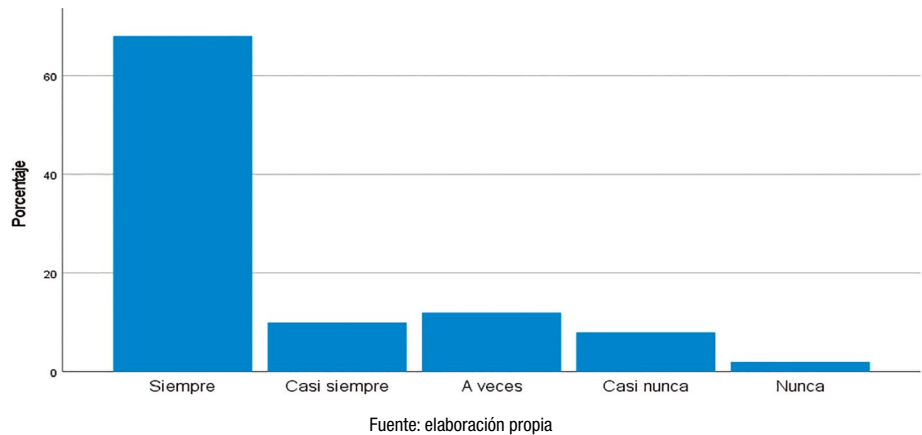
los adolescentes que no les gusta el idioma, para aplicar más estrategias en el inglés. Se puede apoyar con sopa de letras, imágenes, videos con respecto al tema.

Tabla 3.
Resultados del cuestionario.

¿CREES QUE EL IDIOMA INGLÉS TE VA A SER DE UTILIDAD EN EL FUTURO?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Siempre	34	68,0	68,0	68,0
	Casi siempre	5	10,0	10,0	78,0
	A veces	6	12,0	12,0	90,0
	Casi nunca	4	8,0	8,0	98,0
	Nunca	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Gráfica 3.
Resultados del cuestionario.



Fuente: elaboración propia

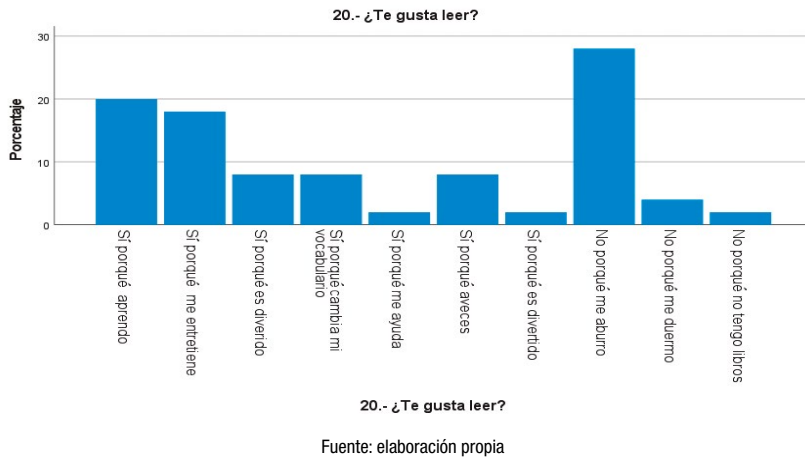
Acorde con la sexta pregunta presentada a los alumnos de 1er año en la educación secundaria. Consiste si el idioma inglés si les va a ser de utilidad en el futuro al alumnado, se obtuvo una respuesta de a veces con el 12 %, siempre con el 68 %, casi siempre con el 10 %, casi nunca con el 8 %, y nunca con el 2 %. Por esto, teniendo en cuenta las categorías de estrategias didácticas y el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés, existe la ventaja del 68 % que sí creen que el idioma inglés les va a ser de utilidad en el futuro. Sin embargo, hay dificultad en el 32 % de los adolescentes desconocen la utilidad en el futuro de este idioma, para darles a conocer y aplicar más estrategias en el inglés.

Tabla 4
Resultados del cuestionario.

¿TE GUSTA LEER INGLÉS?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí, porque aprendo	10	20,0	20,0	20,0
	Sí, porque me entretiene	9	18,0	18,0	38,0
	Sí, porque es divertido	4	8,0	8,0	46,0
	Sí, por que cambia mi vocabulario	4	8,0	8,0	54,0
	Sí, porque me ayuda	1	2,0	2,0	56,0
	Sí, porque a veces	4	8,0	8,0	64,0
	Sí, porque es divertido	1	2,0	2,0	66,0
	No, porque me aburro	14	28,0	28,0	94,0
	No, porque me duermo	2	4,0	4,0	98,0
	No porque no tengo libros	1	2,0	2,0	100,0
	Total	50	100,0	100,0	

Fuente: elaboración propia

Gráfica 4.
Resultados del cuestionario.



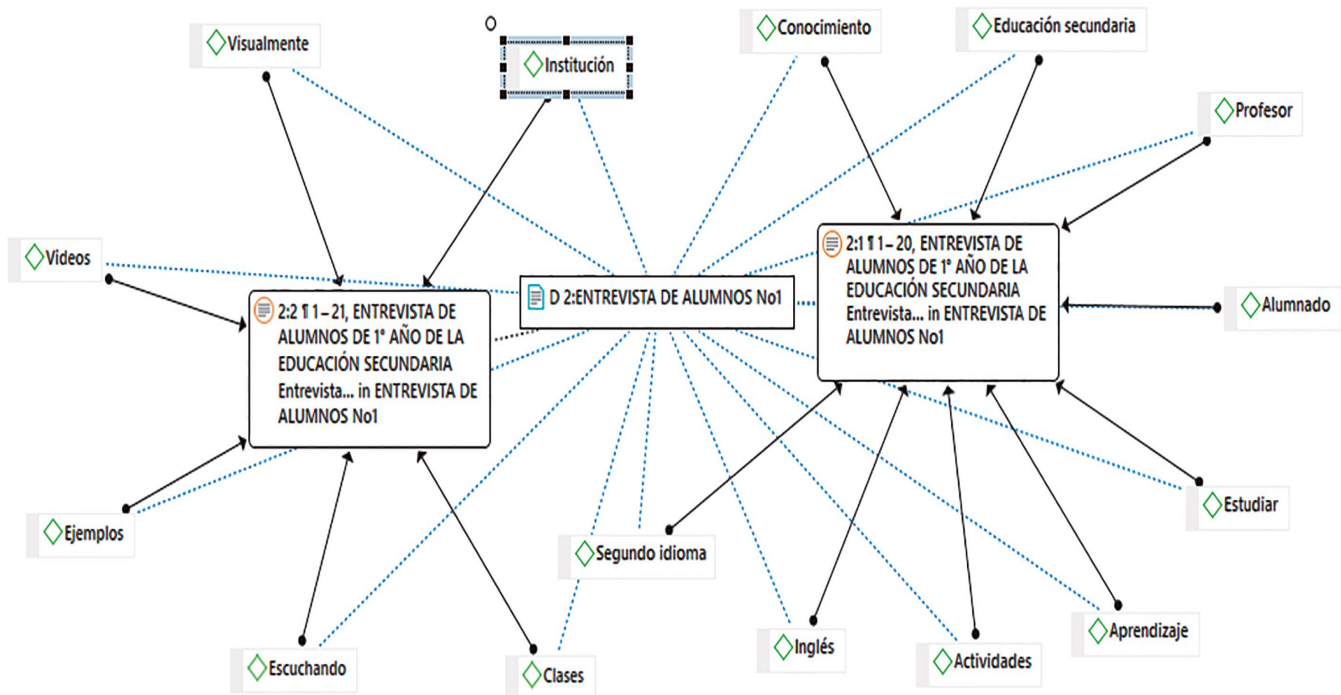
En relación con la vigésima pregunta presentada a los alumnos de 1er año en la educación secundaria. Consiste en qué sí, al alumnado les gusta leer; se obtuvo una respuesta, sí porque aprendo, con el 20%; sí porque me

entretiene, con el 18%; sí porque es divertido, con el 8%; sí porque cambia mi vocabulario, con el 8%; sí porque me ayuda, con el 2%; sí a veces, con el 8%; sí porque es divertido, con el 2%; no porque me aburro, con el 28%;

no porque me duermo, con el 4%; no porque no tengo libros, con el 2%. Por lo anterior, teniendo en cuenta las categorías de estrategias didácticas y el desarrollo de la enseñanza del idioma inglés, existe la ventaja con el 66 %, que les gusta leer. Sin embargo, el otro 34 % no les gusta leer, para integrar estrategias de lectura adecuadas a los adolescentes.

Por consiguiente, se da a conocer lo que nos arrojó la aplicación de la entrevista con el alumnado de 1er grado de la educación secundaria; todo esto conlleva a desarrollar un diagnóstico para encontrar los diferentes problemas que suelen suscitar en aprender una segunda lengua, como viene a ser el idioma inglés y las posibles soluciones con la ayuda de las estrategias didácticas, y del software ATLAS.TI, para su tratamiento de la información que nos puede facilitar el uso de la misma.

Cuadro 1.
Resultados de la entrevista.



Con respecto a la entrevista, al contestar el alumnado de 1er grado de la educación secundaria nos da a conocer en sus respuestas cómo se le facilita el aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés. Todo esto conlleva a implementar estrategias didácticas para lograr coadyuvar en el proceso de desarrollo del estudiantado en su nivel académico. Se puede visualizar con respecto a esta tabla de información de palabras más sobresalientes que logra contestar en la entrevista el estudiantado de 1er año de la educación secundaria que nos permite ayudar en desarrollar las estrategias apropiadas al grupo en la que se pretende desarrollar esta investigación.

Tabla 5.
Resultados de entrevista por los alumnos, para elaborar las estrategias en la adquisición de un segundo idioma como es el inglés.

PALABRA	LARGO	FRECUENCIA	%	ENTREVISTA DE ALUMNOS	%
Actividades	11	1	0.52	1	0.52
Alumnos	7	2	1.03	2	1.03
Amigos	6	1	0.52	1	0.52
Aprender	8	3	1.55	3	1.55
Aprendizaje	11	1	0.52	1	0.52
Atención	8	2	1.03	2	1.03
Clases	6	1	0.52	1	0.52
Difícil	7	1	0.52	1	0.52
Divertida	9	1	0.52	1	0.52
Educación	9	2	1.03	2	1.03
Ejemplos	8	1	0.52	1	0.52
Entrevista	10	2	1.03	2	1.03
Escuchando	10	1	0.52	1	0.52
Estudiar	8	1	0.52	1	0.52
Estudias	8	2	1.03	2	1.03
Forma	5	1	0.52	1	0.52
Idioma	6	2	1.03	2	1.03
Inglés	6	7	3.61	7	3.61
Institución	11	1	0.52	1	0.52
Normal	8	1	0.52	1	0.52
Profesor	8	1	0.52	1	0.52
Secundaria	10	3	1.55	3	1.55
Videos	6	1	0.52	1	0.52
Viendo	6	1	0.52	1	0.52
Visualmente	11	2	1.03	2	1.03

Fuente: elaboración propia

Por consiguiente, es de utilidad toda esta información que nos muestra el alumnado para su proceso en el desarrollo de las estrategias didácticas en la enseñanza de un segundo idioma como es el inglés.

La planificación educativa requiere de la calidad de la educación, sistemas de gestión de calidad y evaluación; siendo estas desarrolla-

das a partir de la planeación educativa. Cabe resaltar entonces el papel fundamental que juegan los procesos de calidad desde la parte administrativa a través de normas y/o estándares y a través del aula donde el docente transmite el conocimiento a sus estudiantes; lo anterior no se puede deslindar del sistema de gestión de calidad

que le permite a la institución educativa estar activa, ser dinámica, incluyente y funcional a toda la comunidad mediante procesos de mejora continua. La calidad requiere de la evaluación para mejorar dichos procesos y gestionar las nuevas intervenciones. Por tal razón, para alcanzar niveles óptimos en los estándares de calidad,

se hace necesario un buen proceso de planeación educativa que incluya: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Para quién lo voy a hacer? ¿Dónde lo voy a hacer? y ¿Con qué recursos? (Carriazo, Pérez, Gaviria, 2020).

También se planeó para administrar, qué se debe de llevar a cabo en el manejo de los contenidos y conocer a los adolescentes, como se hizo con el diagnóstico previo para desarrollar acorde con su necesidad; es decir, cómo es que aprenden, visuales, kinestésicos o auditivos. Por otro lado, la evaluación que se hizo es muy im-

portante para ver si las estrategias que se implementaron son adecuadas para la enseñanza del grupo si no nos permite cambiar de estrategia para lograr el objetivo. Todo esto facilita la adquisición de una segunda lengua como es el idioma inglés.

CONCLUSIONES PARCIALES

Los objetivos que se presentaron se cumplieron en el desarrollo y la aplicación de esta investigación para implementar en los adolescentes la gramática generativa y estrategias didácticas; la implementación de planeación y evaluación nos permitió observar y

coadyuvar en la adquisición de una segunda lengua como es el idioma inglés en la educación secundaria. La hipótesis también se cumplió con la aplicación de estrategias didácticas en el desarrollo de los contenidos, que se hicieron presentes en los adolescentes para el aprendizaje de una segunda lengua como es el idioma inglés en la educación secundaria. Las estrategias didácticas promueven la enseñanza aprendizaje de un segundo idioma como es el inglés en los adolescentes de educación secundaria. Esto facilita nuevas herramientas para mayor eficiencia en el desarrollo académico.

REFERENCIAS



- Blanco, E. (2024). *Políticas educativas y movilidad social en México*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias. <https://ceey.org.mx/wp-content/uploads/2024/04/02-Blanco-2024.pdf>
- Bravo, J. (1873). *Morelia en 1873. Su historia, su topografía y su estadística*. Morelia.
- Carriazo, C., Pérez, M., y Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25(3) 87-95. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Cervantes, S. L. (s.f.). *El cid del imced. Las tecnologías de información y comunicación en el desarrollo de una biblioteca en Michoacán*. <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/39-139.pdf>
- Chomsky, N. (1985). *El conocimiento del lenguaje su naturaleza origen y uso*. Alianza Editorial, S. A.
- Chomsky, N. (2017). *¿Qué clase de criaturas somos?* Planeta, S. A.
- Feo, M. R. (2010). Orientaciones Básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236. <https://doi.org/10.15366/tp2010.16.012>
- Jiménez G. A. Robles, Z. F. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista EDUCATECONCIENCIA*, 9(10). 106-113. <https://tecnocientifica.com.mx/volumenes/V9N10A7.pdf>
- Katayama, O. R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima Perú: Fondo Editorial de la UIGV.
- Molina, S. (2015). *José María Morelos. Generalísimo y siervo*. México D. F., Primera edición INEHRM, 2015.
- Ramírez, J. O. (2023). *Desarrollo psicológico en la adolescencia*. 220.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF.: McGRAW.
- Urrea, R. A. (2016). *La Educación a Nivel Nacional y Mundial*. https://www.academia.edu/27958051/LA_EDUCACION_A_NIVEL_NACIONAL_Y_MUNDIAL

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, IMCED



De Grecia al siglo XXI; ideas para una pedagogía libertaria

*From Greece to the twenty-first century; Ideas for
a libertarian pedagogy*

Da Grécia ao século XXI; Ideias para uma pedagogia libertária

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11074>



Juan Manuel Sánchez García Licenciatura en Filosofía, Maestro en Sociología de la Educación, Doctorando en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán.



RESUMEN

El artículo realiza una revisión histórica en torno a las principales propuestas pedagógicas educativas desde la perspectiva anarquista-libertaria. A partir de dicha exposición cronológica se trata de hacer énfasis en la relevancia de una de las corrientes pedagógicas analizadas en contraposición y como resistencia a las pedagogías impuestas por los sistemas económicos-políticos vigentes en su respectiva época histórica. A su vez, por medio de la revisión histórica mencionada se pretende destacar la singularidad de cada una de las propuestas pedagógicas, su rebeldía y originalidad, surgidas del movimiento anarquista generada, tanto por aquellos que desarrollaron planteamientos educativos que no practicaron la docencia, como por aquellos que fundaron instituciones educativas a partir de sus propias propuestas. Ambas fuentes de discursos educativos se dimensionan desde su historicidad pedagógica de largo aliento, que va de la Grecia clásica como fuente originaria, para analizar su expansión en la Europa del siglo XIX, como en México de los siglos XIX y XX, para finalizar con el planteamiento pedagógico del filósofo Michel Onfray en el siglo XXI.

ABSTRACT

The article makes a historical review of the main educational pedagogical proposals from the anarchist-libertarian perspective. From this chronological exposition it is intended to emphasize the relevance of one of the pedagogical currents analyzed in opposition and as resistance to the pedagogies imposed by the economic-political systems in force in their respective historical epoch. At the same time, by means of the aforementioned historical review, it is intended to highlight the uniqueness of each of the pedagogical proposals, their rebelliousness and originality, arising from the anarchist movement generated, both by those who developed educational approaches that did not practice teaching, and by those who founded educational institutions based on their own proposals. Both sources of educational discourses are dimensioned from their pedagogical historicity of long breath that goes from classical Greece as the original source, to analyze its expansion in nineteenth century Europe, as in Mexico in the nineteenth and twentieth centuries, to end with the pedagogical approach of the philosopher Michel Onfray in the twenty-first century.

RESUMO

O artigo faz uma revisão histórica das principais propostas pedagógicas educacionais sob a perspectiva anarquista-libertária. A partir desta exposição cronológica, pretende-se enfatizar a relevância de uma das correntes pedagógicas analisadas em oposição e como resistência às pedagogias impostas pelos sistemas econômico-políticos vigentes em seu respectivo período histórico. Ao mesmo tempo, por meio da já mencionada revisão histórica, pretende-se destacar a singularidade de cada uma das propostas pedagógicas, sua rebeldia e originalidade, decorrentes do movimento anarquista gerado, tanto por aqueles que desenvolveram abordagens educacionais que não praticavam o ensino, quanto por aqueles que fundaram instituições educacionais baseadas em suas próprias propostas. Ambas as fontes dos discursos educacionais são dimensionadas a partir de sua historicidade pedagógica de longo prazo, que vai da Grécia clássica como fonte original, analisando sua expansão na Europa do século XIX, assim como no México nos séculos XIX e XX, para terminar com a abordagem pedagógica do filósofo Michel Onfray no século XXI.

PALABRAS CLAVE:

Educación, Pedagogía, Anarquismo, Libertaria.

Education, Pedagogy, Anarchism, Libertarianism.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação, Pedagogia, Anarquismo, Libertário.

El presente trabajo de investigación se adentra en un recorrido histórico en el cual se analizan las diversas corrientes y expresiones de la pedagogía surgidas del pensamiento filosófico-político del anarquismo. Dicho análisis abarca distintos puntos geográficos como distintas épocas de la historia de la pedagogía. Para dimensionar en su amplitud el origen del pulso de la pedagogía anarquista libertaria, es decir, más allá de situar sus inicios en Europa durante el siglo XIX, se debe hacer un adecuado reconocimiento histórico de las fuentes de la pedagogía anarquista, por lo que en la elaboración de este trabajo de investigación se considera pertinente homologar los términos “pedagogía anarquista” o “pedagogía libertaria” o “pedagogía racionalista”. Con ello se pretende reflejar la unidad del discurso pedagógico anarquista más allá de estas distintas acepciones para asumirlo como un todo. Desde esta perspectiva para realizar un análisis histórico-pedagógico más consolidado, habría que partir ubicando el origen de la pedagogía anarquista en la Grecia clásica, desde la cual se expandió por siglos hasta otros continentes y distantes geografías europeas registradas en el siglo XIX y, como veremos, en el México de principios de los siglos XIX y XX, plasmado en las experiencias pedagógicas en los estados de Yucatán y Tabasco, para desembocar finalmente en la propuesta de la pedagogía libertaria francesa del siglo XXI.

Históricamente el anarquismo en su vertiente filosófico-pedagógica como en su activismo político, se define por su lucha contra los sistemas de gobierno y sus lógicas de dominación expresadas mediante leyes, normas, costumbres y reglamentos. Justamente la educación representa uno de los instrumentos más eficaces para imponer, consolidar y perpetuar la obediencia a los sistemas autoritarios y su control sobre la población educada en valores, tradiciones, cien-

cia y cultura destinados a preservar un orden determinado.

Reflexionar sobre la educación desde la posición anarquista podría ser considerado como contradictorio debido a su discurso antiautoritario como crítico de las normas y las leyes pero, sobre todo, por las connotaciones de caos, zozobra social y agresividad con que se les asocia. Precisamente por esta aparente antinomia entre educar y anarquía es que la presente investigación resulta más fértil y de mayor riqueza, para desenmascarar los prejuicios atávicos asociados al conjunto de propuestas educativas en torno a la pedagogía anarquista libertaria. Por lo que en el presente trabajo se plantea disolver este aparente nudo gordiano de la presunta imposibilidad de educar desde los postulados propuestos de la anarquía.

Sin duda son ideas políticas y filosóficas radicales y que pocos consideran viables. En este sentido la propia definición etimológica de la anarquía podría allanar un poco el camino para despejarlo de dudas y modificar la posición a la defensiva ante el concepto de la anarquía. Tal y como se puede apreciar en la siguiente definición señalada por el historiador del anarquismo George Woodcock

En la etimología de las palabras “anarquía”, “anarquismo” y “anarquista”, y también en la historia de su uso hallamos justificación para los dos conjuntos de significados conflictivos que se les atribuyen. Anarchos, la voz griega original, significa simplemente “sin mando”. Por ello, anarquía puede utilizarse claramente en un contexto general para significar o la condición negativa de ausencia de gobierno o la positiva de no ser gobernados porque el gobierno es innecesario para preservar el orden. (Woodcock, 1979, p. 12)

El papel propositivo del anarquismo comienza con un proceso, tanto analítico como destructor de los gobier-

nos, es decir, no se trata de seguir la definición negativa del desorden y el caos, sino de analizar las vías para generar un sentido del orden sin depender de un gobierno ajeno a la voluntad de las colectividades. La idea de eliminar los gobiernos es por sí sola amenazante que genera zozobra social y educativa. Sin embargo, el carácter radical del anarquismo para proponer cambios educativos es una de sus principales herramientas, puesto que, para engendrar su visión pedagógica tuvo que estudiar cada modelo pedagógico imperante de cada época histórica, estudiando tanto sus mecanismos de control y de obediencia como su papel de soporte ideológico. El análisis descarnado del anarquismo sobre los sistemas educativos devela con frialdad el control instrumentado para dominar los pensamientos y las acciones de los seres humanos a lo largo de la historia, legitimando cada jerarquización social instrumentada para establecer el orden económico de explotación de las clases trabajadoras.

Todas las políticas han tendido a esta transmutación del individuo en sujeto: los monárquicos en nombre del rey, figura de derecho divino, representante en la tierra del principio unitario celeste; los comunistas, en virtud del cuerpo social pacificado, armonioso, sin clases, sin guerras, sin contradicciones, resuelto finalmente al modo monoteísta; los fascistas, con la mirada puesta en la nación homogénea, la patria militarizada y sana; los capitalistas, obsesionados por la ley del mercado, la regulación mecánica de sus flujos de dinero y los beneficios obtenidos.

(Onfray, 2011, pp. 40-41)

Cada uno de los sistemas de gobierno mencionados en la cita anterior, ha diseñado un modelo educativo que define y prescribe de manera meticulosa todos los aspectos educativos en el diseño de sus instituciones escolares.

Nadie está exento en cada uno de los sistemas educativos del poder y de la influencia política e ideológica de determinadas sistematizaciones del orden educativo.

En la extensa data de confrontaciones entabladas por el pensamiento anarquista contra las distintas manifestaciones históricas de sometimiento y control, ha mantenido una postura radical por cambiar la atmósfera autoritaria, sea en el orden económico, político o educativo. Para comenzar una nueva obra educativa es necesario destruir un orden pedagógico dominante por corrientes pedagógicas subversivas que pongan en tela de duda su autoridad académica. Este carácter destructivo-creador pedagógico anarquista como de la propia filosofía política anarquista, representa uno de sus componentes más radicales en su búsqueda por lograr los cambios de mayor calado en el orden educativo establecido.

Sin embargo, en ninguna mente anarquista ha permanecido solitaria la idea de la destrucción. Proudhon utilizó la frase *Destruam et aedificabo como leitmotiv* para el ataque al cesarismo industrial en su *Sistema de las contradicciones económicas o filosofía de la miseria* (1846): “Destruyo y edificó” Y Mijail Bakunin terminó su ensayo sobre *La reacción de Alemania* con una invocación célebre: “Pongamos nuestra esperanza en el espíritu eterno que destruye y aniquila sólo porque es la fuente inescrutable y siempre creadora de toda vida. ¡La pasión destructora es también una pasión creadora!”

(Woodcock, 1979, pp.15-16)

Hasta dónde puede llegar la pedagogía libertaria en sus empeños por desestructurar las tradiciones educativas o hasta dónde fue y es capaz de hacer realidad la construcción de un entorno de enseñanza-aprendizaje donde

ni el profesor ni los estudiantes tengan que apegarse a los valores académicos regidos por el autoritarismo académico, el dogmatismo religioso y la soberbia del discurso científico. La pedagogía libertaria en distintos contextos históricos ha logrado en sus respectivos escenarios de la historia de la pedagogía, inocular sus ideas destructivas en ciertos momentos coyunturales en el seno de las instituciones académicas, sin que nunca haya podido barrer de tajo con la herencia educativa tradicionalista. A pesar de ello continúa siendo vigente como referente pedagógico y subversivo resistiendo al paso del tiempo, de la censura y la persecución en cada uno de los países donde su proyecto educativo ha sido llevado a cabo.

A lo largo del presente trabajo al abordar el pensamiento pedagógico, tanto de los autores como de las corrientes de la pedagogía anarquista libertaria se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cómo se construyó el pensamiento pedagógico-libertario?

Para poder dar respuesta a esta pregunta resultan convenientes las siguientes preguntas:

¿Cómo se caracterizó el contexto histórico en el que surgió el pensamiento pedagógico-libertario?

¿Cuáles fueron las condiciones de confrontación entre los modelos pedagógicos hegemónicos con las ideas pedagógicas libertarias?

¿Cuáles fueron los criterios fundacionales de la propuesta pedagógica-libertaria en la evolución histórica de esta corriente de pensamiento?

JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de una búsqueda por comprender los fundamentos del orden y de la organización de la so-

ciudad, así como su control, a partir del ejercicio reflexivo, en torno a una crítica a uno de ellos que es el de la educación. Para lo cual se propone realizar una revisión analítica sucinta de algunas de las pedagogías más representativas de su historia a la luz del pensamiento anarquista y libertario, como herramienta de reflexión filosófica y pedagógica con el objetivo de revalorar sus aportes e ideas, para cuestionar cada uno de los sistemas educativos, sus tradiciones escolares vigentes en todos los niveles educativos, su mundo académico, y los criterios de las élites económicas que han construido y siguen construyendo las formas de pensamiento y de educación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Primero: hacer patente que todas las posturas pedagógicas-libertarias analizadas constituyen una contrapropuesta a las que han sido formuladas e impuestas por los sistemas de gobierno vigentes en su época histórica de acuerdo a su lógica de dominación imponiéndose por medio de sus leyes, cultura, normas, tradiciones, costumbres y valores.

Segundo: analizar la trayectoria y las ideas de cada uno de los exponentes de la pedagogía libertaria, tanto de aquellos que realizaron un activismo político, contribuyendo a desarrollar y enriquecer el pensamiento pedagógico anarquista, como de quienes pasaron de la reflexión educativa a fundar escuelas desde su propio ideario pedagógico a partir de sus rasgos imaginativos, disruptivos, creadores de nuevas alternativas para enseñar y por ende para aprender.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Asumir que las pedagogías anarquistas constituyen en su diversidad de expresiones y corrientes educativas los puntos de referencia de la historia de la educación, donde se encuentran

las voces más críticas y escépticas en contra de los grandes proyectos educativos hegemónicos, es decir, de aquellos surgidos de las tradiciones académicas, como de las nuevas directrices dictadas por intereses basados en la lógica de la explotación laboral, el control del pensamiento y acciones de los estudiantes.

DESCRIPCIÓN DE LAS PARTES QUE INTEGRAN EL TRABAJO

En el primer capítulo del trabajo de investigación se ofrece una descripción de las características didácticas y los rasgos pedagógicos más representativos en el contexto de la Grecia clásica, tanto de la Escuela cínica de Cinosarges como de la Escuela del Jardín de Epicuro. Ambas escuelas constituyen la base del presente trabajo, porque constituyen las bases filosóficas de la pedagogía anarquista-libertaria. En primera instancia el cinismo filosófico planteó una relación ética entre el individuo y la Polis, en la que el primero desarrolla una serie de estrategias de combate ante la autoridad de la segunda. Podemos tener una breve pero concisa idea en el siguiente pasaje de lo anterior:

Las ideas centrales del cinismo de Diógenes son: 1) La naturaleza aporta una norma ética observable en los animales y deducible de comparaciones entre culturas. 2) Puesto que la sociedad griega contemporánea (y por extensión cualquier sociedad existente) se halla en conflicto con la naturaleza, sus valores más fundamentales (por ejemplo, en religión, política, ética, etc.) no sólo son falsos sino contraproducentes. 3) Los seres humanos sólo pueden ajustarse a su naturaleza y, por lo mismo, alcanzar la felicidad adoptando una rigurosa disciplina (...). 4) La finalidad de la "disciplina" cínica (*askesis*) consiste en promover los atributos esenciales de una vida feliz, que son la libertad y la autosufi-

ciencia (*autarkeia*). 5) La libertad cínica es "negativa" (...) pero también es activa, tal como se expresa en la metáfora de "invalidar" la tradición (mediante la parodia y la sátira) y en actos provocativos de libre expresión dirigidos a subvertir las autoridades existentes (por ejemplo, Platón, Alejandro Magno y otros). (Branham, 2000, pp. 20-21)

Cabe aclarar que el pensamiento anarquista surge en Europa con ese término en el siglo XIX, sin embargo, tanto los cínicos como Epicuro representan un movimiento filosófico protoanarquista, como los primeros en desarrollar una actividad educativa orientada a cuestionar las leyes y normas imperantes de la Polis griega, como en confrontarse con las pedagogías de las élites representadas por la Academia platónica y el Liceo aristotélico. En el caso de Epicuro el núcleo de su oposición ante ambas escuelas fue el siguiente:

En la fecha precisa del año 306 a.C., en que Epicuro logra con su revolucionario, por lo que tiene de novedoso, sistema filosófico las más altas cimas de la intelectualidad ateniense, dos escuelas distintas, pero no enfrentadas entre sí, la Academia platónica y el Liceo aristotélico, capitaneaban los destinos filosóficos y acaparaban el interés de los jóvenes inquietos. Significa, por consiguiente, que la decisión de Epicuro de abandonar la provinciana Lámpsaco para establecerse en la brillante Atenas lo llevaba a aceptar o quizás a buscar la competencia con escuelas y sistemas ya arraigados y famosos. Empresa nada fácil, pero en la que no cabe decir que Epicuro fracasara, sino todo lo contrario. (Epicuro, 2012, pp.11-12)

Es en este orden de ideas donde se expone la oposición entre los binomios cinismo-epicureísmo contra el platónico-aristotélico, entablando un combate pedagógico que marcó la

educación de la juventud griega. Dicha conflagración podría ser considerada como la proyección en la historia, de una rivalidad de futuros enfrentamientos, entre las pedagogías rebeldes y en resistencia, contra las pedagogías tradicionales y hegemónicas, que con el tiempo cambiarían de nombres, como de épocas históricas, pero no de trincheras.

En el segundo capítulo se analizan cronológicamente cada uno de los planteamientos pedagógicos anarquistas, surgidos en el siglo XIX, es decir, en el contexto histórico en el que propiamente el anarquismo aparece en la escena del debate ideológico europeo y su capacidad crítica, se expande al terreno educativo, justo cuando la ilustración y la revolución industrial modificaban el statu quo de la sociedad europea que se introducía al sistema de civilización capitalista. El pastor inglés William Godwin es el primer punto de referencia histórico reconocido por iniciar el pensamiento anarquista-libertario inaugurando uno de los proyectos más caros de la pedagogía libertaria que consiste en lograr que el Estado no intervenga en la educación y esta sea diseñada de manera independiente.

Godwin anticipó todo el anarquismo decimonónico cuando resumió en un lenguaje latinizado y rimbombante la esperanza que habitaba en el corazón de su doctrina: "¡Con qué satisfacción todo bienintencionado amigo de la humanidad debe aguardar la disolución del gobierno político, de esa máquina brutal que ha sido la única causa perenne de los pecados de la humanidad, que tiene incorporados a su sustancia males de diversas clases, y que no puedan separarse más que por su completa aniquilación!"

(Woodcock, 1979, pp. 60-61)

William Godwin, sin considerarse a sí mismo como anarquista, generó un pensamiento filosófico donde el

binomio Estado-gobierno representan los símbolos por antonomasia en el ejercicio autoritario del poder, proponiendo a la educación como la vía para liberar las conciencias de su servidumbre.

En el segundo capítulo se prosigue el análisis sobre los planteamientos educativos de Pierre Proudhon, Mijaíl Bakunin y Piotr Kropotkin, quienes no fundaron ninguna escuela ni tuvieron actividad pedagógica en sentido estricto, sin embargo, realizaron contribuciones fundamentales para el discurso pedagógico libertario. En el caso de Proudhon, es preciso señalar su papel específico para desarrollar el planteamiento de la educación integral, cuya influencia fue determinante para gran parte de la pedagogía anarquista-libertaria en pedagogos franceses como Paul Robin expuesto en el siguiente fragmento:

“La palabra ‘integral’ aplicada a la educación, comprende estos tres calificativos básicos: física, intelectual y moral e indica además las relaciones continuas entre estas tres divisiones” Esta idea es completada con otra: “Un verdadero integral es a la vez teórico y práctico; reúne las dos cualidades sistemáticamente separadas por la rutina oficial que mantiene de una parte, la enseñanza primaria y profesional, y de otra la enseñanza secundaria y superior: el integral posee a la vez el cerebro que dirige y la mano que ejecuta; es al mismo tiempo el sabio y el obrero.

(Robin, P., 1978, citado en Barrancos, s/a, p. 41)

Algunos exponentes del anarquismo cruzaron la actividad meramente teórica para atreverse a fundar escuelas donde llevaron a la práctica los principios de enseñanza de la pedagogía integral. Fue tal la importancia e influencia del planteamiento de Pierre Proudhon que podría afirmarse que llegó a consolidarse como la corriente que muchos pedagogos anarquistas

adoptaron en su práctica docente. Su influencia se propagó en las escuelas de Cempius de Paul Robin, de La Ruche de Sebastián Faure y en la Escuela Moderna de Francisco Ferrer i Guardia.

En el tercer capítulo de este estudio se analizan las características de la pedagogía anarquista en México, teniendo como marco histórico, la turbulenta época de la revolución mexicana, sumergida en una lucha intestina por el control territorial y el poder político. Con el derrumbe de la dictadura porfirista surgió entre los poderosos generales de la revolución el entusiasmo por introducir los cambios esperados por la sociedad. Los caudillos de la revolución mexicana manifestaron un entusiasmo inusitado en su ánimo de generar en su favor el apoyo de las grandes masas de campesinos y de obreros, realizando grandes repartos agrarios e impulsando la formación de sindicatos y fundando escuelas para incrementar la escolarización de la sociedad.

Particularmente en los estados de Yucatán y Tabasco donde la pedagogía libertaria racionalista vivió sus épocas de esplendor, a pesar de que estas entidades vivían bajo un clima de violencia y revueltas avivadas por la lucha por el poder entre las cúpulas militares revolucionarias.

Los estados de Yucatán y Tabasco, especialmente fueron la sede de amplios experimentos de educación (...) que incluían las propuestas de racionalismo, educación integral, coeducación de sexos, ni premios ni castigos, excursiones al campo y a las industrias, biblioteca escolar. Pero la iniciativa antiautoritaria fue excluida. Promovidas desde el poder, ejercido en estos estados del sureste mexicano por gobernadores radicales como Salvador Alvarado, Felipe Carrillo Puerto y Tomás Garrido Canabal, estas escuelas no pudieron ser antiautoritarias. Fue-

ron furibundamente anticlericales, pero nunca cuestionaron el poder del estado que en ese tiempo mexicano se asumía y era revolucionario. (Carbó, 2010, p. 155)

Todos estos cambios entraron en la práctica, inclusive antes de ser establecidos jurídicamente en la constitución mexicana de 1917, iniciando una apertura a movimientos ideológicos que, en el caso de la educación, fueron verdaderos experimentos educativos porque representaron los primeros intentos de incorporar lo aprendido de la implementación de la pedagogía libertaria en Europa para contextualizarlos en México.

El cuarto y último tiene por objetivo desentrañar una de las experiencias más recientes que se hayan hecho sobre la pedagogía libertaria en el siglo XXI en Francia. El filósofo francés Michel Onfray desarrolla una pedagogía anarquista a partir de su labor como docente en la educación media superior francesa. A partir de su experiencia como docente, escribe su obra *Antimanual de Filosofía* como un conjunto de recomendaciones didácticas a la luz de un planteamiento plagado de propuestas filosófico-pedagógicas antiautoritarias. Onfray matiza la idea de educación antiautoritaria zanjando su controversia entre la autoridad del docente y la libertad del alumno, mediante la siguiente aseveración:

Cada uno lo experimenta: no podemos dejar hacerlo todo, concederle todo sin prohibir nunca nada. Una libertad que no encuentra ningún límite no puede definirse, precisarse, diseñarse claramente. Solo los límites le dan un sentido, una consistencia. Pero ¿dónde están? Respuesta: allí donde un daño se sigue de su uso. Daño para sí, o daño para el prójimo. (Onfray, 2005, p. 149)

Desde una reflexión ética se hace diferenciación nodal entre los conceptos de libertad-liberal del capitalismo, de la competencia que privilegia el

éxito académico y monetario, que Onfray ataca, defendiendo su idea de una libertad-libertaria, que aspira al desarrollo del ser y de la liberación del pensamiento. La primera fomenta la competencia escolar y la segunda impulsa a los jóvenes a comprenderse a sí mismos y a sus semejantes.

La libertad se reduce así a la posibilidad de inscribirse en una lógica mimética, de participar en la carrera en la que todo el mundo aspira a ascender a los niveles superiores de la escala social que propone el

mundo mercantil de acuerdo con un único modelo. Libertad de tener, libertad liberal, contra libertad de ser, libertad libertaria (...) La voluntad general rousseuniana encuentra de esta manera su reformulación en el principio liberal: lo que es bueno para el mercado, es bueno para el individuo. (Onfray, 2011, p.200)

En resumen, lo anterior es resultado de un ejercicio didáctico en el que el autor se adentra en las cuestiones existenciales más trascendentes

de los jóvenes, así como en los problemas de su cotidianidad, tratados como vías de acceso para iniciarlos en la reflexión filosófica. El trabajo pedagógico en la Universidad libre del filósofo Michel Onfray en la ciudad francesa de Caen, es un ejemplo sobre la enseñanza de la filosofía a los adolescentes, para que la asuman como una guía en momentos decisivos de su vida, como una herramienta para la reflexión para darle rumbo a su existencia.

REFERENCIAS



Branham, B., *Los Cínicos*, España, Seix Barral, 2000.

Carbó Ribera, Anna, "Ferrer Guardia en la Revolución Mexicana", en *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 16 pp. 139-159.

Barrancos, Dora, *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Argentina, Contrapunto, s/a.

Epicuro, *Obras Completas*, Cátedra, 2012.

Onfray, M., *Antimanual de filosofía* España, EDAF, 2005.

Onfray, M., *Política del Rebelde*, España, Anagrama, 2011.

Robin, P., La educación integral. En: *Boletín de la Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets, 1978

Woodcock, G., *El Anarquismo*. España, Ariel, 1979.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, IMCED



La descripción densa y la reproducción de las desigualdades

Thick description and the reproduction of inequalities

A descrição detalhada e a reprodução das desigualdades

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11077>



Francisco Javier Anguiano Valencia Licenciatura en Historia, Maestría en Historia Regional Continental, doctorante en el programa Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán.



RESUMEN

En el presente artículo se hace una reflexión teórica sobre cómo el uso de la herramienta denominada "Descripción Densa" resulta crucial en la construcción de una investigación etnográfica para realizar un análisis sobre cómo las prácticas que se llevan a cabo en un campo social, en este caso una institución educativa, reproducen las desigualdades sociales. Esto se presenta a través de la violencia simbólica y en las prácticas institucionales cotidianas. Con el uso de esta herramienta se puede profundizar en el análisis de una manera más puntual. Del mismo modo, se contraponen a la construcción teórica sobre la reproducción y la violencia simbólica que es utilizada para el análisis de este tipo de prácticas que se llevan a cabo en una escuela secundaria del bajo mexicano, ubicada en el municipio de Uriangato, en el estado de Guanajuato.

ABSTRACT

This article offers a theoretical reflection on how the use of the tool known as Thick Description is crucial in the development of ethnographic research to analyze how practices carried out in a social field, in this case an educational institution, reproduce social inequalities. This is manifested through symbolic violence and in everyday institutional practices. Using this tool allows for a more in-depth analysis in a more specific manner. Similarly, it contrasts with the theoretical construct of reproduction and symbolic violence used to analyze these types of practices taking place in a secondary school in the Bajo region of Mexico, located in the municipality of Uriangato, in the state of Guanajuato.

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre como o uso da ferramenta denominada Descrição Densa é crucial na construção de uma pesquisa etnográfica para realizar uma análise sobre como as práticas realizadas em um campo social, neste caso uma instituição educacional, reproduzem as desigualdades sociais. Isso se manifesta por meio da violência simbólica e nas práticas institucionais cotidianas. Com o uso desta ferramenta, é possível aprofundar a análise de maneira mais precisa. Da mesma forma, contrapõe-se à construção teórica sobre reprodução e violência simbólica utilizada para a análise deste tipo de práticas realizadas em uma escola secundária da região do Baixo mexicano, localizada no município de Uriangato, no estado de Guanajuato.

PALABRAS CLAVE:

reproducción y desigualdades sociales, capital, escuela, descripción densa.

KEYWORDS:

Reproduction and social inequalities, capital, school, thick description.

PALAVRAS-CHAVE:

Reprodução e desigualdades sociais, escola, descrição densa

INTRODUCCIÓN

En las siguientes líneas se presenta un fragmento de una investigación más amplia que se titula: “La reproducción de las desigualdades en la escuela secundaria” y que es parte del proceso para obtener el grado de Doctor en Educación. El presente fragmento está enfocado a la construcción teórica que se está utilizando en la investigación. Esta tiene como objetivo principal identificar de qué manera se reproducen las desigualdades en la escuela secundaria. Lleva como hipótesis principal que la escuela secundaria reproduce las desigualdades sociales a través de la violencia simbólica. En este artículo se hace una disertación sobre cómo es que una herramienta como la Descripción Densa puede ser tan importante en el estudio de las Desigualdades Sociales. Como se verá más adelante, es a través de esta que se pueden obtener los significados sociales o en términos de la construcción teórica de Bourdieu, *el habitus*.

La investigación en proceso está enfocada a determinar cómo es que la violencia simbólica es clave en la reproducción de las desigualdades sociales; para dicho fin, se ha establecido como herramienta principal la Descripción Densa, concepto que se toma del texto de Clifford Geertz y que se adhiere a la corriente del pensamiento denominada “Interaccionismo Simbólico” propuesto por Blumer. Dicha corriente de pensamiento se puede designar como perspectiva sobre el estudio de la vida de grupos humanos e individual, en la premisa de lo que se conoce como realidad no existe fuera del mundo, sino que todo es creado activamente en medida en que se actúa dentro y para el mundo. Entonces si la intención es comprender a los individuos, o en este caso la interacción de estos, la tarea sería que la comprensión tuviera como base lo que hacen realmente en el mundo. “Es un enfoque relativamente definido del estudio de la vida de los grupos

humanos y del comportamiento del hombre” (Blumer, 1982, p. 1). Para llegar a esta comprensión es que se hace uso de la Descripción Densa.

DESCRIPCIÓN DENSA

Se pretende presentar una descripción completa sobre el espacio y los *habitus* de clase que interactúan en torno a la institución educativa, que se realice a través de un método etnográfico, como menciona Geertz (2003), “Hacer etnografía se puede comenzar a captar a qué equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento” (p. 20).

Resulta muy importante señalar que “hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.” (Geertz, 2003, p. 21) y es precisamente la forma en la que se realiza esta investigación, pues si bien el objetivo no es desarrollar minuciosamente un análisis profundo de la comunidad, resulta muy interesante lo que Geertz señala: “Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa”.” (Geertz, 2003, p. 21)

La Descripción Densa es un ejercicio muy utilizado por etnógrafos y antropólogos para obtener información muy relevante de un espacio social. En el caso de la comunidad objeto de la descripción, es importante porque a través de esta se logra identificar “una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan” (Geertz, 2003, p. 22); prácticamente todas las producciones culturales, actitudes y posturas frente a situaciones cotidianas, o en términos de Bourdieu, es a través de la descripción densa que se logra identificar los *habitus*.

Las posturas y los comportamientos dentro de un campo, en este caso la escuela, puede identificarse a través de este análisis, como se ha mencionado previamente. Y como menciona Geertz, “la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible; es decir, densa” (Geertz, 2003, p. 27). Es a través de este tipo de análisis que se pueden identificar las prácticas en las que se reproduce la desigualdad social y, por tanto, por qué los alumnos no están interesados en la educación como proyecto de vida.

Como se verá más adelante, el contexto tiene un impacto muy importante en las actitudes hacia la escuela: por ende, realizar el análisis profundo de este contexto “consiste en desentrañar las estructuras de significación”. (Geertz, 2003, p. 23) Siguiendo la línea marcada por Geertz, es importante conocer la cultura del pueblo en que se desarrolla la investigación con el fin último de evitar prejuicios es importante porque “comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad. (Cuanto más me esfuerzo por comprender lo que piensan y sienten los marroquíes, tanto más lógicos y singulares me parecen)” (Geertz, 2003, p. 27).

Afirmar que los alumnos no rinden o no les gusta venir a la escuela como una actitud propia o una decisión consciente y, por ende, algo que se puede resolver por su cuenta, es una falacia. Para lograr entender este tipo de comportamientos es necesaria la Descripción Densa; esas actitudes son el ejemplo de muchos factores más allá de los mismos estudiantes, como dice Geertz: “Hay que atender a la conducta y hacerlo con cierto rigor porque es en el fluir de la conducta—o, más precisamente, de la acción social— donde las formas culturales encuentran articulación” (Geertz, 2003, p. 30).

El objetivo es identificar las relaciones que surgen de este contexto que, por ende, influye directamente en la reproducción de las desigualdades que se presenta en el día a día dentro de la misma escuela. Se trata de “abordar esas interpretaciones más amplias y hacer esos análisis más abstractos partiendo de los conocimientos extraordinariamente abundantes que tiene de cuestiones extremadamente pequeñas. (Geertz, 2003, p. 33)

LA REPRODUCCIÓN

Este es un concepto fundamental en esta investigación y tiene como objetivo “identificar que la institución educativa no es suficiente para garantizar la igualdad de oportunidades.” (Campesadrós y Pulido, 2009, p. 59) El origen de estas desigualdades es claro, pues en cualquier sociedad moderna en la cual coexistan clases sociales diversas, va a existir un juego de poder, y como señala Althusser “para existir, toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción. Debe pues, reproducir: 1. Las fuerzas productivas. 2. Las relaciones de producción existentes.” (Althusser, 2008, p. 8)

Esta reproducción de relaciones de producción es la que según el autor se va a dar en las escuelas, ya que además de transmitir contenidos académicos, en las escuelas se hace presente también “la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido; es decir, una sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también “por palabra” el predominio de la clase dominante” (Althusser, 2008, p. 14). En otras palabras, la escuela funciona también como una suerte de fábrica, cuyo producto serán los próximos trabajadores al servicio de la misma clase dominante. En otros términos, “la escuela enseña las ‘habilidades’ bajo formas que aseguran el sometimiento

a la ideología dominante” (Althusser, 2008, p. 14).

En el ámbito escolar, el concepto de reproducción parte de los trabajos del sociólogo francés Pierre Bourdieu, “la escuela reproduce las desigualdades sociales y esta reproducción es sinónimo de una repetición idéntica del mismo orden social.” (Bourdieu y Passeron, 2022, p. 13) Coincidentemente con el autor anterior, se menciona que la escuela es un campo en el que se van a llevar a cabo múltiples interacciones de corte social. La más evidente es la del sometimiento al orden establecido, que “no solo radica en la reproducción de su “Calificación” sino también en la reproducción de su sometimiento a la ideología dominante” (Althusser, 2008, p. 14).

Esta reproducción de las desigualdades le “conciernen tanto a los contenidos transmitidos como al modo de transmisión, es decir, el poder de la institución escolar para hacer que se la desconozca y se la reconozca como la autoridad legítima” (Bourdieu y Passeron, 2022, p. 15). En el transcurrir cotidiano, la institución va a llevar a cabo una serie de prácticas que van a reproducir las desigualdades sociales; por ejemplo: “Los valores vehiculizados por la escuela, los métodos pedagógicos que utiliza, los criterios de juicio, los modos de selección e incluso el contenido de la cultura transmitida tienden a favorecer a los más favorecidos.” (Bourdieu y Passeron, 2022, p. 15)

En este sentido, se puede considerar al “sistema educativo como un elemento de “conservación” de “una cultura heredada del pasado” (Bourdieu y Passeron, 2022, p. 19), la misma que no deja de actuar y en su práctica cotidiana se toman decisiones “para castigar a los no privilegiados y favorecer a los más privilegiados” (Bourdieu P., 1986, p. 145), realizar la distinción entre favorecidos y no favorecidos es bastante simple, para lo-

grarlo “la escuela solo tiene que dejar de tomar en cuenta en sus métodos y técnicas de enseñanza, así como al impartir juicios académicos, las desigualdades entre niños de diferentes clases sociales,” (Bourdieu P., 1986, p. 145).

En otras palabras, la institución no debe hacer nada para reproducir las desigualdades. “Tratando a todos los alumnos sin importar qué tan desiguales sean en la realidad, como iguales en derechos y deberes, el sistema educativo es llevado a dar sanciones de facto a las desigualdades culturales iniciales” (Bourdieu P., 1986, p. 145); sin embargo, la reproducción no es solamente una cuestión de la institución educativa, por otro lado, el origen social de los alumnos también corta las aspiraciones de los mismos ya que: “las actitudes, tanto de los padres como de los hijos, hacia la escuela, la cultura escolar y al futuro para el que son preparados por los diferentes tipos de estudios, son, en su mayoría una expresión del sistema de valores” (Bourdieu P., 1986, p. 142), lo que demuestra que el origen de los educandos, es una de las causas de la reproducción misma.

El origen social de cada estudiante, le brinda una serie de herramientas u obstáculos según sea el caso, para desarrollarse en el ámbito escolar; “cada individuo hereda de su medio una cierta actitud hacia las palabras y su uso, que lo preparan en mayor o menor grado para los juegos” (Bourdieu P., 1986, p. 146) lo cual no hace otra cosa que reproducir las desigualdades de las que proviene este alumno.

Por ejemplo, en el caso de nuestra institución que es nivel secundario, se hace evidente que las actitudes de los alumnos son heredadas y, “en consecuencia, toda su actitud hacia la escuela, a tal grado que los padres, para explicar su propia decisión de no permitirle al niño ir a una escuela

secundaria, dicen que es su hijo quien desea abandonar la escuela” (Bourdieu P., 1986, p. 142). La forma en que se lleva a cabo esta dinámica es casi imperceptible para los sujetos envueltos en estas relaciones, así como lo dice Bourdieu: “la reproducción de las jerarquías sociales y culturales se ve posibilitada por aquello que los autores llaman “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 2022, p. 14).

VIOLENCIA SIMBÓLICA

Es otro concepto fundamental, “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales” (Fernández, 2005, p. 9); es decir, en el aspecto de lo social se podrían considerar como aquellas acciones que se realizan de manera normalizada en un campo. En otras palabras, la violencia simbólica, lejos de ser ejercida de manera directa por los dominadores sobre los dominados, son las prácticas que llevan a estos últimos a aceptar e incluso legitimar su condición.

Según Bourdieu (1999):

La forma por antonomasia de la violencia simbólica es el poder que, más allá de la oposición ritual entre Habermas y Foucault, se ejerce por medio de las vías de comunicación racional, es decir, con la adhesión (forzada) de aquellos que, por ser productos dominados de un orden dominado por las fuerzas que se amparan en la razón (como las que actúan mediante los veredictos de la institución escolar o las imposiciones de los expertos económicos), no tienen más remedio que otorgar su consentimiento a la arbitrariedad de la fuerza racionalizada (p. 112).

Las formas de violencia simbólica son las que se imponen como forma de interpretar el mundo, brindando una posición y una forma de interpretar el mundo, que no les permiten, como se mencionó anteriormente, buscar mejoras en su posición social. De tal modo que “aceptar los presupuestos

fundamentales, implícitos en la práctica, los agentes sociales actúan como si el universo social fuese algo natural, ya que las estructuras cognitivas que aplican para interpretar el mundo nacen de las mismas estructuras de este mundo” (Fernández, 2005, p. 15). Estas formas de violencia son importantes para esta investigación ya que se pretende identificar cómo se presentan en un entorno académico y de qué manera impactan en el desarrollo de los estudiantes en la búsqueda de la movilidad social.

DESIGUALDAD SOCIAL

En la presente investigación se especifica a qué se refiere el concepto de desigualdad. Si bien la desigualdad social puede ser entendida como “la distribución asimétrica tanto de recursos materiales y simbólicos, como de posiciones entre individuos y grupos” (Santuario y Villa Lever, 2014, p. 4). Sin embargo, esta definición no es lo suficientemente precisa para demostrar lo que se busca, no es suficiente dejarla como “una combinación de indicadores económicos referidos a los ingresos y la riqueza” (Martin et al., 2016, p. 30). Pero es necesario entender que la desigualdad va más allá del acceso a la riqueza. Las consecuencias de esta distribución asimétrica pueden ser varias y estas son las que se engloban en el marco de este concepto.

Por ejemplo, una de estas consecuencias es la misma normalización de esta, en una sociedad en la que exista una brecha tan amplia en la distribución de los recursos que “se hace menos visible, tal vez porque las personas con diferentes ingresos y patrimonios ni siquiera se mezclan entre sí” (Stiglitz, 2021, p. 205). Esta situación ciertamente es compleja, ya que en una misma sociedad existen esferas diferentes, de acuerdo con la capacidad financiera y, al mismo tiempo, esta dinámica va a determinar una mayor distancia social; por ejemplo, señala Stiglitz (2021): “Si las oportu-

nidades económicas de un grupo le llevan a ser mucho más pobre que los demás grupos las interacciones del primer grupo serán limitadas y dicho grupo tiene muchas probabilidades de desarrollar una cultura diferente” (Stiglitz, 2021, p. 218).

De tal motivo que las consecuencias de esta distribución económica desigual van a llegar incluso a la formación de cosmovisiones completamente diferentes en una misma sociedad. Una de las principales consecuencias, siguiendo este camino de señalar las consecuencias de la desigualdad, es el declive en la igualdad de oportunidades. Por ejemplo, señala Stiglitz que “los niños pobres que tienen éxito en sus estudios tienen menos probabilidades de licenciarse en una universidad que los niños más ricos que tienen peor rendimiento escolar” (2021, p. 66).

La falta de oportunidades se hace evidente, como demuestran los análisis de Bourdieu y Passeron; la brecha entre grupos sociales no tiene en la educación una forma de acortarse, por decirlo de algún modo, ya que “aunque consigan una licenciatura universitaria, los hijos de los pobres siguen siendo más pobres que los hijos de los ricos con menos estudios” (Stiglitz, 2021, p. 66). Esta cuestión es una de las formas de perpetuar la desigualdad, ya que en teoría el hijo del pobre podría salir adelante, aunque como señala Stiglitz, el esfuerzo será fútil. Entonces esta supuesta apertura, siguiendo la reflexión de Bourdieu, cuando menciona que “al dar apoyo a las desigualdades culturales que formalmente, al menos, están de acuerdo con los ideales democráticos, proporciona la mejor justificación para estas desigualdades” (Bourdieu P., 1986, p. 147).

Es importante recordar que la desigualdad social no es un problema en sí; es precisamente una manifestación de otros problemas “como resultado de la debilidad de los derechos

sociales” (Vite Pérez, 2007), estas limitaciones a las mismas oportunidades de desarrollo académico y profesional pueden convertirse en patrones que se reproducen constantemente en un entorno escolar.

Para retomar, una de las consecuencias de la desigualdad en la distribución de los recursos es la normalización de esta, como señalan Bourdieu y Passeron: “La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades como naturales” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 103), y esto es lo que realmente dificulta señalar las problemáticas que la desigualdad social acarrea, ya que dejan de ser directas y se vuelven simbólicas, normalizadas e incluso imperceptibles para los estratos menos beneficiados de la sociedad. Dicha desigualdad se va a reflejar en los procesos educativos, ya que en nuestra sociedad “las ventajas o desventajas sociales se han transformado gradualmente en ventajas y desventajas educativas como resultado de decisiones prematuras que, ligadas directamente al origen social, han duplicado y reforzado su influencia” (Bourdieu P., 1986, p. 144).

Constantemente se habla de distintas desigualdades. Como ya se mencionó, existen las desigualdades educativas, económicas, de desarrollo, pero al referirnos a las desigualdades, se establece que es el acceso a las oportunidades de desarrollo y, por ende, las posibilidades de superación en cuanto a su grupo social de procedencia, incluso a la posición social de sus padres.

ESTUDIO DE CASO

La investigación realizada en el municipio de Uriangato en el estado de Guanajuato en México, se centra en la reproducción de las desigualdades sociales y como se ha mencionado previamente, la Descripción Densa es una herramienta fundamental para este objetivo. Ya que es a partir de un

análisis de fondo que se puede identificar el porqué de esta reproducción de las desigualdades sociales.

Haciendo una indagación en los datos demográficos obtenidos por el INEGI en el censo de 2020, se obtuvo que había una población total de 61 494 habitantes de los cuales 48.2 % son hombres y 51.8 % mujeres (INEGI 2020). En el municipio no hay una población multicultural o diversidad de lenguas considerable pues según el censo: la población de 3 años y más que habla al menos una lengua indígena fue de 169 personas, lo que corresponde a 0.27 % del total de la población de Uriangato. Las lenguas indígenas más habladas fueron Mazahua (103 habitantes), Mixteco (24 habitantes) y Náhuatl (17 habitantes) (INEGI 2020).

Pero en el caso de la inclusión, en 2020 en Uriangato habitaban 9900 personas que vivían con alguna discapacidad. Ambas situaciones se hacen presentes en las instituciones educativas. En el caso de los pocos alumnos que tienen una lengua indígena como lengua materna, en ocasiones hay un aislamiento del mismo, porque la institución misma no tiene las herramientas ni los docentes con una preparación adecuada en el momento de promover su participación en el aula; por ejemplo, se puede hablar de casos específicos.

Rosario, Jade y Francisco Diego de origen mazahua y cuya lengua materna no es el español, han sido alumnos que claramente presentaban dificultades en su desenvolvimiento escolar, y que por ser parte de una comunidad indígena presentan varias dificultades. Las familias de ellos, que parecen estar vinculadas, se dedican al comercio y viajan por el estado de Guanajuato constantemente, lo cual hace que la asistencia sea intermitente a lo largo del ciclo escolar. Por otro lado, el capital escolar que poseen es muy poco, pues las familias de las que provienen tienen niveles de

escolaridad muy bajos y en ocasiones no alcanzan la conclusión de la educación básica. Retomando la idea de Bourdieu de que la institución no debe hacer nada para continuar con la reproducción de las desigualdades, es justamente lo que se presenta.

La institución y los docentes carecen de las estrategias para brindarles la oportunidad de que se desenvuelvan de una mejor manera en el aula, por ejemplo. Caso aparte, ninguno de los docentes, trabajadores o directivos son hablantes de alguna lengua indígena y la institución educativa no cuenta con los mecanismos para identificar a los hablantes de lenguas indígenas; por lo tanto, no hay una manera de generar estrategias, lo que conlleva a que estos alumnos sean víctimas de la violencia simbólica antes mencionada. Para no complicar los de diagnóstico, planeación, evaluación y retroalimentación que son parte de la labor docente y directiva cotidianamente, se hace caso omiso de las necesidades de estos alumnos, asignándoles calificaciones aprobatorias en todas las asignaturas de facto.

Se ejerce la violencia simbólica porque ninguno de los actores se dan cuenta de ello y, a la postre, se limitan las capacidades de desarrollo de los alumnos y limitándolos a seguir en los oficios familiares, para los cuales no necesitaban acudir a recibir educación formal ya que crecen en el entorno comercial.

CONCLUSIÓN

Como el caso de los alumnos hablantes de lenguas indígenas, se tienen muchas formas en que la violencia simbólica reproduce las desigualdades sociales. De tal modo que la Descripción Densa es la forma más adecuada de identificar cada una de estas. En el artículo se mostró solamente un ejemplo, pero a medida que se profundiza más en el análisis del entorno y se va dotando de más sentido a las interacciones de los grupos

que confluyen en la institución educativa, los ejemplos pueden ser más. El ejemplo fue de jóvenes que no tienen el español como lengua materna y cómo esto dificulta sus procesos de aprendizaje formal. Podría ser un inicio de una investigación más amplia.

Para concluir, la Descripción Densa brinda las herramientas necesarias para generar un análisis de la reproducción de las desigualdades bastan-

te completo y complejo. El método etnográfico ha resultado fundamental para realizar en el campo la investigación. Este tipo de ejercicios se pueden fortalecer con la existencia de un diario de campo, la investigación documental que la misma institución educativa genera y, por supuesto, los datos demográficos que instituciones como el INEGI o el mismo estado de Guanajuato genera. Otra herramienta fundamental que se ha utilizado para

realizar la descripción densa es una encuesta por cuestionario, aplicada a los alumnos de tercer año. Con la cual se logra identificar características del grupo social de origen, así como el capital escolar, el capital social y el capital cultural. Que son conceptos que se toman de la teoría de Bourdieu para la clasificación y análisis de la reproducción de las desigualdades sociales.

REFERENCIAS



- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Práctica teórica y lucha ideológica*. México. Tomo.
- Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Bourdieu, P. (1986). La Escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En P. De Leonardo, *La Nueva Sociología de la educación*. (pp. 103 - 129). El Caballito - SEP.
- Bourdieu, P. (1999). *La Distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2008). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2022). *La reproducción*. Siglo XXI.
- Campepadrés, R., y Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3) 56-73. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201014898004.pdf>
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: Una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18) 7-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A>
- Geertz, C. (2003). *La Interpretación de las culturas*. Gedisa.
- INEGI (2020). *Censo de Población y Vivienda*.
- Martin, R., Moore, J., y Schindler, S. (2016). Definiendo la desigualdad. *ARQ* (93), 30 - 41. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962016000200005>
- Santuario, A. A., y Villa Lever, L. (2014). Desigualdad Social y Educación Superior. *Universidades* (59), 4-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547002>
- Stiglitz, J. E. (2021). *El precio de la Desigualdad*. Debolsillo
- Vite Pérez, M. Á. (2007). La nueva desigualdad social. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 38(148), 41 - 68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362007000100003&lng=es&tlng=es.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, Morelia



Escolaridad parental y altas capacidades intelectuales

Parental education and high intellectual abilities

Educação dos pais e alta capacidade intelectual

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11079>



Diego Armando Piñón López Licenciatura en Educación Primaria, Maestría en Desarrollo Curricular, estudiante de Doctorado en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, Morelia, Michoacán.



RESUMEN

Este trabajo expone el proceso de tres etapas: fase exploratoria, fase de evaluación psicopedagógica y trabajo de campo, que se siguió para analizar la relación e influencia del nivel de escolaridad de los padres, en un grupo de 29 estudiantes de educación primaria (aproximadamente el 10% de la población estudiantil de la escuela) en la ciudad de Morelia, Michoacán, pertenecientes a un rango etario de 9 a 12 años, candidatos al perfil de altas capacidades intelectuales (ACI). Para la conformación de la muestra fueron utilizadas en etapas tempranas consultas a profesores de grupo y modelación de aspectos de observación para la nominación de estudiantes. Durante la fase psicopedagógica se practicaron los test Terman-Merrill en su última versión y la Escala de Evaluación Weschler IV (WISC IV). El vehículo para el levantamiento de la información fue la consulta directa a los tutores de los estudiantes, que sirvió al análisis de las tendencias en la estadística que interesa al estudio. Se observó que el nivel de escolaridad de educación superior de los progenitores es una condición asociada favorablemente ante la presencia de ACI en alumnos de 9 a 12 años.

ABSTRACT

This paper outlines the three-stage process—exploratory phase, psycho-pedagogical evaluation phase, and fieldwork—that was followed to analyze the relationship and influence of parents' educational level in a group of 29 primary school students (approximately 10% of the school's student population) in the city of Morelia, Michoacán, aged between 9 and 12 years old, who are candidates for the high intellectual abilities (HIA) profile. They were used in the early stages to form the sample, consult with group teachers, and model aspects of observation for student nomination. During the psycho-pedagogical phase, the latest version of the Terman-Merrill tests and the Weschler Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) were administered. Direct consultation with the students' tutors was the vehicle for gathering the information used to analyze the trends in the statistics relevant to the study. It was observed that the level of higher education attained by parents is a condition favorably associated with the presence of HIA in students aged 9 to 12.

RESUMO

Este trabalho expõe o processo de três etapas: fase exploratória, fase de avaliação psicopedagógica e trabalho de campo, que foi seguido para analisar a relação e influência do nível de escolaridade dos pais, em um grupo de 29 alunos do ensino fundamental (aproximadamente 10% da população estudiantil da escola) na cidade de Morelia, Michoacán, com idades entre 9 e 12 anos, candidatos ao perfil de altas capacidades intelectuais (ACI). Foram utilizadas nas fases iniciais para a formação da amostra, consultas a professores do grupo e modelagem de aspectos de observação para a indicação de alunos. Durante a fase psicopedagógica, foram aplicados os testes Terman-Merrill em sua versão mais recente e a Escala de Avaliação Weschler IV (WISC IV). A consulta direta aos tutores dos alunos foi o veículo para a coleta das informações que serviram para a análise das tendências nas estatísticas relevantes para o estudo. Observou-se que o nível de escolaridade superior dos pais é uma condição favoravelmente associada à presença de ACI em alunos de 9 a 12 anos.

PALABRAS CLAVE:

desarrollo intelectual; nivel de escolaridad; familia; educación básica.

KEYWORDS:

intellectual development; level of schooling; family; basic education.

PALABRAS-CHIAVE:

desenvolvimento intelectual; nível de escolaridade; família; educação básica.

INTRODUCCIÓN

El estudio y la atención de las altas capacidades intelectuales (ACI) en la educación básica continúa siendo una asignatura pendiente en varios de los sistemas educativos de Latinoamérica, entre ellos el mexicano, donde durante más de una década se ha mantenido prácticamente en el olvido. Tan importante es establecer políticas de atención y proponer orientaciones para la práctica escolar en función de satisfacer las necesidades formativas de los estudiantes que pertenecen a esta población, como que docentes, personal de apoyo a la educación y directivos conozcan con suficiencia los factores y elementos que constituyen este fenómeno.

Una de las aristas exigüamente exploradas de este objeto de estudio —al menos en habla hispana—, es la de las razones detrás de la manifestación de las ACI en los educandos, donde inmediatamente resalta el concepto del entorno familiar. La familia se entiende como un microsistema donde genética, emocional, moral, cultural y socialmente se concibe el sujeto (Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A.C., 2005). Los sistemas de parentesco son conjuntos formales de relaciones sociales, que determinan en el desarrollo de sus dinámicas, los comportamientos y el rango de regularidades entre sus miembros (Araujo Monroy, 2005). La familia es el sistema social y educativo primigenio, del que dependen gran parte de las experiencias formativas que moldean las ACI y desde donde pueden ser orientadas adecuadamente o inhibidas casi por completo.

Por tanto, la razón lógica entre la familia y la manifestación y desarrollo de las ACI, es un supuesto teórico fundacional para el ejercicio, donde se les relaciona por la influencia que un objeto ejerce sobre el otro. En el presente estudio se buscó explorar y definir cómo se asocia el nivel de

escolaridad de los padres de los infantes en la aparición de esta condición, a través del reconocimiento de patrones en la incidencia estadística hallada en el grupo muestra.

MÉTODO

La metodología empleada para alcanzar los propósitos de la investigación fue la del análisis estadístico, perteneciente al enfoque cuantitativo, que De Jesús (2024) describe como “el proceso de resumir, organizar e interpretar datos para identificar patrones, tendencias y relaciones significativas.” (p. 9). De esta forma, es posible extraer conclusiones válidas y representativas a partir de las razones numéricas que arroja el ejercicio, al tiempo que proporciona una base objetiva para la construcción de teorías y conocimiento formal. El análisis estadístico requiere del ejercicio de técnicas para la recogida de información como —dependiendo del objeto— la encuesta y la psicometría, ambas utilizadas en las diferentes etapas del presente ejercicio.

FASE EXPLORATORIA

La conformación de la muestra es un paso inherente a la intencionalidad del estudio, por lo que en la primera y segunda etapa se requirió delimitar el grupo de miembros que la integran, a fin de dirigir a ellos las estrategias de recogida de información. Como su nombre lo indica, en esta fase se buscó explorar las posibilidades de que los alumnos inscritos a los grados de 4° a 6° en la Escuela Primaria Urbana Estatal “Simón Bolívar”, pertenecientes al rango etario establecido, presentaran condiciones que les permitan asociarles a un perfil de ACI. La puesta en marcha necesitó de la comunicación del propósito del proyecto de investigación a directivos y a los 19 profesores que atienden a los grupos con estudiantes cuyas edades oscilan entre los 9 y los 12 años. Una vez asegurada la participación de los agentes necesarios para este

cometido, se optó por recurrir a la observación directa, a través de la técnica de observación estructurada, para el reconocimiento inicial de manifestaciones intelectuales que condujeran a la conformación de un primer grupo de alumnos nominados.

El instrumento facilitado para orientar el criterio de identificación de los maestros fue el “Inventario para la identificación de las aptitudes sobresalientes: intelectual y creativa” (Adaptado de Zavala, et al., 2004), disponible en la obra “Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes” de la SEP, del año 2006; se trata de una escala estimativa (de asignación numérica, sumatoria y punto de corte) con rasgos específicos para la detección inicial de sujetos con excepcionalidad dividido en cuatro áreas particulares: intelectual general, verbal, matemática y creativa.

Existen riesgos asumidos cuando, sin una capacitación a profundidad organizada en distintas sesiones que amplíen el criterio sobre el fenómeno de las ACI, se les delega a los docentes frente a grupo una labor neural para el estudio en curso como es la detección de los estudiantes. A sabiendas de ello y con la finalidad de incorporar una fuente más de referencia para completar el proceso exploratorio, se tomó la decisión de cruzar la información generada por los profesores con los resultados de una breve visita a las aulas de los grupos involucrados, a propósito de identificar conductas genéricas inteligentes, por medio del planteamiento de desafíos detonadores de las mismas (tomados de test psicométricos validados).

Uno a uno, cada grupo de los diez en los que se abrió el proceso de detección, (grupos de 4°-6°) tuvo la oportunidad de registrar más alumnos prospectos para la fase de evaluación psicopedagógica. El mecanismo fue el siguiente: (1) explicar a los estudiantes de manera general cuál era el

propósito de la visita: la de detectar a estudiantes con capacidades intelectuales superiores al promedio; (2) brindar indicaciones para el planteamiento de los desafíos como: escuchar el desafío completo antes de responder, levantar la mano antes de responder, guardar el mayor silencio posible durante la realización, respetar el tiempo asignado para cada una de las consignas; (3) dar lectura al desafío un par de veces en voz alta para el grupo; (4) escuchar las respuestas al planteamiento; y (5) registrar a los alumnos que coincidían en la solución correcta de al menos dos de los cuatro desafíos expuestos. La estrategia permitió corroborar un gran número de las nominaciones realizadas anteriormente, además de incorporar 10 estudiantes más a la muestra inicial que se consiguió por medio del criterio informado de los profesores titulares.

Posterior a la valoración de los maestros de grupo y la visita para el reconocimiento de otros alumnos con

posibilidades de ser considerados con ACI, se conformó una lista de estudiantes que cumplieran, en esta primera aproximación, con las condiciones para ser promovidos en la etapa exploratoria. Se produjo, a partir de ese momento, el acercamiento a los estudiantes de la preselección. Al tratarse de menores de edad, se hizo necesario presentar un consentimiento informado a los tutores de los estudiantes —enviado junto con la encuesta descriptiva— para la observación, consulta y el posterior tratamiento de la información en virtud de los propósitos del estudio. A través del mismo medio, se informó del resguardo ético de la información solicitada, subrayando el hecho de que el interés es de carácter exclusivamente académico.

FASE DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Por vía de la observación directa, aunque esta vez empleando la técnica de

la psicometría, el instrumento con el que se accedió a conocer de manera más precisa cuál es el nivel de desempeño intelectual de los estudiantes, fue el “Cuestionario de Inteligencia de Terman-Merrill”. La prueba se compone de diez series que califican respectivamente: información, juicio, vocabulario, síntesis, concentración, análisis, abstracción, planeación, organización y atención.

El procedimiento para la calificación fue el que se describe a continuación, que debería representar de acuerdo con las estimaciones psicométricas propuestas por los autores, para después dividirlo entre los meses de edad reales del sustentante y multiplicarlo por cien; el resultado es el coeficiente intelectual que estima la ejecución del test. El reflejo por alumno del ejercicio puede apreciarse en el siguiente concentrado y el recuadro de acotaciones contiguo:

Tabla 1.

Resultados de la aplicación del protocolo Terman-Merrill a la muestra inicial

	GRUPO	ALUMNO/ ETIQUETA	FECHA DE NACIMIENTO	CÓMPUTO FINAL	EDAD MENTAL	EDAD CRONOLÓGICA (11/10/19)	CI	NIVEL
1	4A	CLIS	07-05-10	52	139	113	123	S
2	4A	CACS	01-01-10	-	-	117	-	-
3	4A	GABR	11-02-10	60	147	116	126	S
4	4B	LUVM	16-03-10	30	120	114	105	P
5	4B	FRSJ	29-09-10	31	121	108	112	AP
6	4C	GGAL	24-02-10	48	136	115	118	AP
7	4C	ITCS	31-07-10	49	136	110	123	S
8	5A	QUFS	13-05-09	39	128	124	103	P
9	5B	MCEJ	31-10-09	56	143	119	120	S
10	5B	MOGI	15-01-09	64	150	128	117	AP
11	5B	TOUA	24-06-09	45	133	123	111	AP
12	5B	FEMJ	16-08-09	47	135	121	108	P
13	5C	ATRE	11-03-09	75	159	127	125	S
14	5C	RHRL	01-07-09	32	123	123	100	P
15	5C	PTAE	22-11-09	60	147	118	124	S
16	6A	GAMS	29-08-08	111	184	133	138	MS
17	6A	APCA	10-06-08	86	167	136	122	S

	GRUPO	ALUMNO/ ETIQUETA	FECHA DE NACIMIENTO	CÓMPUTO FINAL	EDAD MENTAL	EDAD CRONOLÓGICA (11/10/19)	CI	NIVEL
18	6A	GVKD	04-01-08	78	161	141	114	AP
19	6A	FELA	11-07-08	93	171	135	126	S
20	6B	FICD	18-03-08	79	162	138	117	AP
21	6B	BAAM	17-05-08	75	159	136	116	AP
22	6C	GRLA	06-01-08	86	167	141	118	AP
23	6C	FLAI	28-05-08	48	136	136	100	P
24	6C	LUMV	12-08-08	66	152	133	114	AP
25	6C	AISA	05-02-08	95	173	139	124	S
26	6D	RDEE	02-02-08	61	147	139	105	P
27	6D	GSSA	26-10-08	98	175	131	133	MS
28	6D	PBCD	23-01-08	48	136	140	97	P
29	6D	CGDV	12-04-08	70	155	137	113	AP

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.*Frecuencia en rangos de nivel de coeficiente intelectual para muestra inicial*

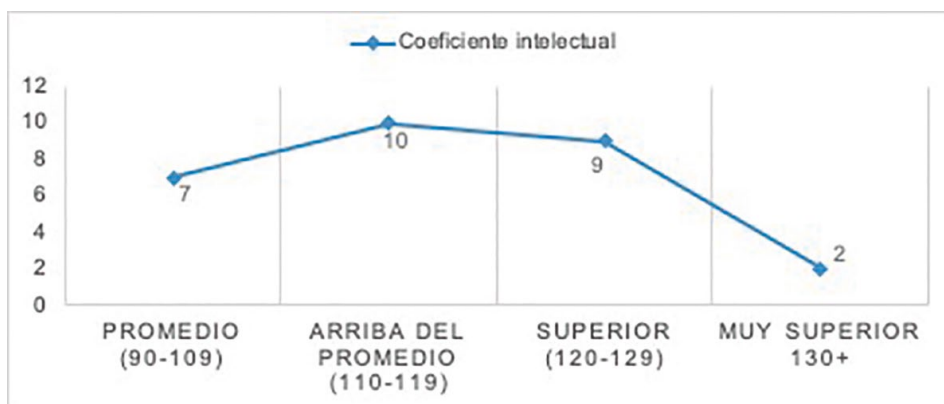
CI	NIVEL		Fr
130+	Muy superior (MS)		2
120-129	Superior (S)		9
110-119	Arriba del promedio (AP)		10
90-109	Promedio (P)		7
No reúne requisitos de evaluación			1

Fuente: elaboración propia con base en la clasificación de la prueba Terman-Merrill

cas cognitivas más profundas y específicas. De acuerdo con los datos arrojados avanzaron al siguiente momento, 10 alumnos en nivel “arriba del promedio”, 9 en nivel “superior” y 2 en “muy superior”.

A partir de la información que presenta el gráfico anterior y las tablas de resultados, pueden elucidarse un par de conjeturas importantes: la población de donde se extrajo la muestra se conforma de 288 estudiantes; es decir, esa es la cantidad de alumnos

En el corolario puede observarse que 8 de los 29 miembros que conformaron la muestra inicial y se sometieron a la prueba, obtuvieron un coeficiente intelectual “promedio”, razón esgrimida para descartarlos en la nueva conformación del grupo muestra. Otro rasgo interesante tras el proceso de sistematización es el hecho de que una gran cantidad de los estudiantes está apenas por encima del rango considerado “promedio”, lo que significa que, aunque presentan rasgos que los separan del grueso de la población a la que pertenecen, su caracterización como alumnos con ACI dependería de la información que brinden aproximaciones psicométri-

Figura 1.*Distribución de los niveles de coeficiente intelectual en la muestra inicial*

Fuente: elaboración propia

inscritos de 4° a 6° en la escuela donde se realizó el estudio. De los 288, únicamente 29 conformaron la muestra inicial, constituida por la nominación directa de los profesores y las visitas a las aulas. Estos representan aproximadamente el 10 % de la población. Tras descartar a los 8 alumnos que registraron nivel “promedio” por la prueba Terman-Merril, se encuentra que solo 21 están distribuidos en los niveles “arriba del promedio”, “superior” y “muy superior”, subgrupo que se posiciona como el 7.2 % de la población. Si se pretende ser riguroso procedimentalmente y se redujera la muestra únicamente a los niveles “superior” y “muy superior”, o sea, a solo 11 estudiantes, se devela que únicamente el 3.8 % de la población donde se desarrolla la investigación, podría considerarse con ACI; esto, claro, a reserva de la contrastación de los resultados en la siguiente prueba psicométrica.

La gestión de las condiciones para la realización del segundo momento de la fase incluye, además del acercamiento con los padres de familia de los estudiantes candidatos, de la comunicación de los resultados y explicación de la fase subsecuente a profesores y directivos, así como el aseguramiento de espacio y fecha para la actividad, la colaboración de profesionales en el área de psicología, gestión emprendida a través de la Facultad de esta carrera en la Universidad de Morelia (U de Morelia).

A pesar de que en la actualidad hay muchas pruebas disponibles para evaluar la inteligencia, las escalas Wechsler siguen siendo las más confiables para tener un panorama certero de la condición intelectual de los sujetos (Flanagan y Kaufman, 2010), y por tanto, las predilectas entre la comunidad de psicólogos y aplicadores

en el ámbito de las estimaciones del coeficiente intelectual.

La integración de las subpruebas realizadas da como resultado la puntuación —expresión cuantitativa— por medio de cinco criterios específicos en los que se desglosa el reflejo del desempeño intelectual de quien se sometió a la prueba: índice de comprensión verbal (ICV), índice de razonamiento perceptual (IRP), índice de memoria de trabajo (IMT), índice de velocidad de procesamiento (IVP) y cociente intelectual total (CIT).

A continuación, se presenta la sistematización de la evaluación con el registro obtenido en cada área de la prueba por estudiante, una codificación por color del nivel de desempeño intelectual en que se halla tanto en la prueba WISC-IV en la novena columna y la referencia del nivel reflejado en la Terman-Merril —prueba anterior—.

tabla 3.

Resultados de la aplicación de la Escala de evaluación Wechsler IV de inteligencia a la muestra en segunda etapa

	GRUPO	ALUMNO/ ETIQUETA	ICV	IRP	IMT	IVP	CIT	NIVEL WISC-IV	NIVEL T/M	CRUCE
1	4A	CLIS	100	115	102	106	108	P	S	1/2: D
2	4A	GABR	116	117	104	106	116	AP	S	2/2: D
3	4B	FRSJ	102	113	107	103	110	AP	AP	2/2: C
4	4C	GGAL	96	97	94	103	98	P	AP	1/2: D
5	4C	ITCS	126	104	97	138	121	S	S	2/2: C
6	5B	MCEJ	119	104	101	99	111	AP	S	2/2: D
7	5B	MOGI	121	110	97	103	114	AP	AP	2/2: C
8	5B	TOUA	114	102	107	83	100	P	AP	1/2: D
9	5C	ATRE	124	115	109	88	115	AP	S	2/2: D
10	5C	PTAE	104	110	91	115	108	P	S	1/2: D
11	6A	GAMS	124	108	107	115	118	AP	MS	2/2: D
12	6A	APCA	146	104	104	109	123	S	S	2/2: C
13	6A	GVKD	100	112	104	103	108	P	AP	1/2: D
14	6A	FELA	98	107	108	107	107	P	S	1/2: D
15	6B	FICD	102	112	109	108	111	AP	AP	2/2: C
16	6B	BAAM	116	115	91	97	109	P	AP	1/2: D
17	6C	AISA	136	100	120	109	120	S	S	2/2: C
18	6D	GSSA	134	100	94	97	110	AP	MS	2/2: D
19	6D	CGDV	132	110	86	106	114	AP	AP	2/2: C

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Frecuencia en rangos de nivel de coeficiente intelectual para muestra de segunda etapa; prueba WISC-IV

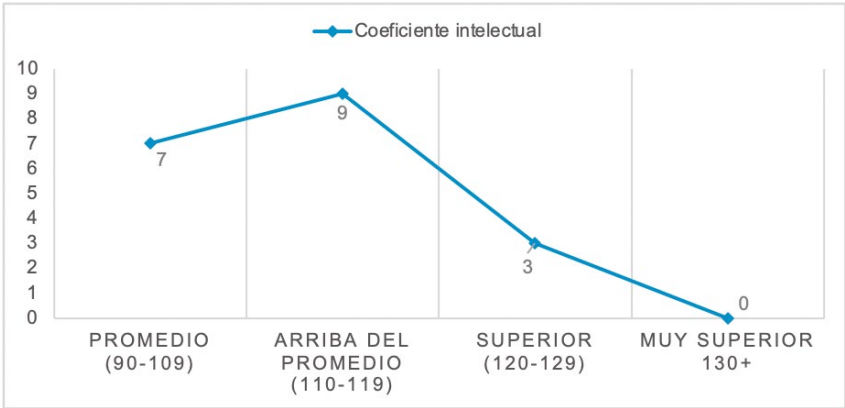
CI	NIVEL	Fr
130+	Muy superior (MS)	0
120-129	Superior (S)	3
110-119	Arriba del promedio (AP)	9
90-109	Promedio (P)	7
No reúne requisitos de evaluación		0

Fuente: elaboración propia

De ahí la importancia de tener la oportunidad de hacer un cruce de resultados con la referencia provista desde la aplicación de una prueba distinta. A pesar de ello, y por cuestiones de utilidad práctica —la necesidad de mantener un número no tan reducido en la muestra—, estos estudiantes habrán de ser considerados todavía en las estrategias del trabajo de campo subsecuentes.

Inmediatamente es posible darse cuenta de las diferencias establecidas entre lo que reflejó la primera prueba de inteligencia, con lo que demostró la segunda. La principal disonancia es el dramático descenso presentado en las categorías de desempeño “superior” y “muy superior” —las más altas—; mientras que en la Terman-Merril ambos rangos combinados representaron poco más de un tercio de la muestra, para la sistematización de la prueba WISC-IV, mismos rangos sumados solamente registraron un 15 % de la conformación de la muestra de la segunda etapa.

Figura 2.
Distribución de los niveles de coeficiente intelectual en la muestra de segunda etapa



Fuente: elaboración propia

Tabla 5.
Codificación del cruce de resultados entre las pruebas Terman- Merrill y WISC-IV a la muestra inicial y la muestra de la segunda etapa

CODIFICACIÓN	DESCRIPCIÓN	FR
1/2: D	Solo en la prueba Terman-Merril alcanza un perfil de desempeño intelectual en los niveles por encima del promedio. Los resultados entre las pruebas DIFIEREN en la determinación del rango de desempeño intelectual en que se halla el estudiante.	7
2/2: D	En ambas pruebas realizadas alcanza un perfil de desempeño intelectual en alguno de los niveles por encima del promedio. Sin embargo, los resultados DIFIEREN en el rango de superioridad en que sitúan al estudiante.	5
2/2: C	En ambas pruebas realizadas alcanza un perfil de desempeño intelectual en alguno de los niveles por encima del promedio; además los resultados COINCIDEN en el rango de superioridad en que sitúan al estudiante.	7

Fuente: elaboración propia

Atendiendo al proceso de constitución de la muestra, es posible darse cuenta de que, en los resultados de la integración de la prueba WISC-IV, más minuciosa que la prueba Terman-Merrill, el perfil de ACI de 7 alumnos que ya habían superado la etapa anterior, no se reafirma. Otro subgrupo de 5 estudiantes logró confirmar su condición de excepcionalidad intelectual en ambos tests, aunque las pruebas los ubicaron en diferentes niveles de superioridad, mientras que los 7 restantes, además de repetir un resultado asociado a ACI, obtuvieron puntajes que los situaron en exactamente el mismo nivel de desempeño que en la prueba anterior.

FASE DE TRABAJO DE CAMPO

Una vez constituida la muestra definitiva, se pusieron en marcha las diligencias para conocer la información que reflejara la condición de los factores familiares considerados importantes en la manifestación de ACI.

La consulta social, por medio de la técnica de la encuesta descriptiva, fue el camino elegido para proceder con el acercamiento a los rasgos del objeto de investigación por conocer. La elaboración del formato de encuesta contenía elementos que permitieron a los padres consultados revelar información por escrito acerca de: ¿quiénes conforman el entorno familiar inmediato del estudiante?, ¿hasta qué nivel de escolarización llegaron los tutores del alumno?

Fue necesario explicar la lógica de la codificación en cada una de las condiciones que podía reflejar la encuesta, para después dar lugar al análisis de los resultados.

CODIFICACIÓN DE VARIABLES EN LOS FACTORES, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Nivel de escolaridad de los padres

Este factor, conocido también a través de la técnica de encuesta es-

tructurada, se propuso mediante el instrumento en forma separada para el caso de los padres y de las madres a partir de la organización del sistema educativo en el país; se constituyen básicamente en: (1) No estudió, (2) Primaria, (3) Secundaria, (4) Preparatoria, (5) Universidad, (7) Maestría y (8) Doctorado.

Con el propósito de esgrimir el informe de INEGI para establecer una comparativa ante la presentación de la muestra, cuyos resultados pueden hacerse compatibles con la codificación propuesta al inicio de este apartado, es necesario considerar que en 2015 esta institución reportó para la entidad federativa de Michoacán una distribución de los niveles de escolaridad como se define a continuación:

- 9.1 % No tiene ningún grado de escolaridad
- 60.2 % Tiene la educación básica terminada
- 17 % Finalizó la educación media superior
- 13.3 % Concluyó la educación superior
- 0.4 % No especificado

Para conseguir una mirada general sobre la incidencia que tiene el rasgo de la escolaridad de los padres en la muestra, fueron ingresados los datos al procesador SPSS a través de la función tablas de contingencia, procedimiento por el que se obtuvo el corolario que sigue:

Tabla 6.

*Contingencia escolarización del padre * Coeficiente intelectual*

			COEFICIENTE INTELECTUAL		TOTAL
			ARRIBA DEL PROMEDIO	SUPERIOR Y MUY SUPERIOR	
Escolarización del padre	Primaria	Recuento	1	0	1
		% del total	4.8 %	.0%	4.8 %
	Secundaria	Recuento	2	2	4
		% del total	9.5 %	9.5 %	19.0 %
	Preparatoria	Recuento	2	2	4
		% del total	9.5 %	9.5 %	19.0 %
	Universidad	Recuento	5	5	10
		% del total	23.8 %	23.8 %	47.6 %
	Maestría	Recuento	0	1	1
		% del total	.0 %	4.8 %	4.8 %
Doctorado	Recuento	0	1	1	
	% del total	.0 %	4.8 %	4.8 %	
Total		Recuento	10	11	21
		% del total	47.6 %	52.4 %	100 %

Fuente: elaboración propia

A fin de describir las incidencias en este particular rasgo, habrán de ser planteadas algunas acotaciones importantes: primero, remarcar la diversidad de la muestra; de las siete variables posibles del factor en turno, la muestra reflejó resultados en seis

de ellas, quedando únicamente sin representación la variable “no estudió”. Los extremos “primaria” y “doctorado”, aunque con una participación mínima en la distribución, tienen presencia y *a priori* podrían sugerir el debilitamiento de la relación entre las

condiciones de escolaridad de los padres y las posibilidades de manifestación de ACI de sus hijos.

Al unificar las variables en las categorías propuestas por INEGI en el informe, desaparecen dos caracterizaciones posibles para la descripción de este factor: una en la que se reportan progenitores sin grado alguno de escolaridad, y otra donde se hallan registrados aquellos casos en que el procedimiento de levantamiento de los datos no reflejó ninguna de las respuestas esperadas (situación que no correspondió al ejercicio realizado en esta investigación).

Ante la necesidad de la inconsistencia, esta radica en que se cuenta como una sola variable un grupo compuesto por dos de ellas, donde “primaria”, evidentemente, no significa que haya culminado la educación

básica, como sí asegura la categoría del modelo referencia al que se incorpora, pero no existe en la propuesta de categorización un rasgo que le preceda a la culminación de la educación básica que no sea la absoluta nulidad de la primera categoría: “no tienen ningún grado de escolaridad”. La distribución de la escolaridad en los padres (varones) de alumnos con ACI se reacomoda, usando las categorías del informe, como sigue:

- 0 % No tienen ningún grado de escolaridad
- 23.8 % Tienen la educación básica terminada
- 19 % Finalizaron la educación media superior
- 57.2 % Concluyeron la educación superior
- 0 % No especificado

Es evidente la distinción, ante el marco que proporciona la referencia estadística estatal, la concentración de la mayoría (cerca de tres quintas partes en ambos casos; 60.2 % y 57.2 %) en la población total de la entidad pasa de estar en la opción de “*tienen la educación básica terminada*” (la segunda más baja), a “*concluyeron la educación superior*” (la más alta) en la conformación de la muestra.

Corresponde observar si en el caso del nivel de escolaridad de las madres de los estudiantes que manifestaron ACI se encuentra una tendencia similar a la hallada en la de los padres varones. Para ello, de nueva cuenta empleando el procesador SPSS para el análisis de los datos, se consigue el reporte de contingencia que se indica:

Tabla 7.
Contingencia escolarización de la madre * coeficiente intelectual

			COEFICIENTE INTELECTUAL		TOTAL
			ARRIBA DEL PROMEDIO	SUPERIOR Y MUY SUPERIOR	
Escolarización de la madre	Primaria	Recuento	1	0	1
		% del total	4.8 %	.0 %	4.8 %
	Secundaria	Recuento	2	2	4
		% del total	9.5 %	9.5 %	19.0 %
	Preparatoria	Recuento	0	3	3
		% del total	.0 %	14.3 %	14.3 %
	Universidad	Recuento	7	5	12
		% del total	33.3 %	23.8 %	57.1 %
	Maestría	Recuento	0	1	1
		% del total	.0 %	4.8 %	4.8 %
Total		Recuento	10	11	21
		% del total	47.6 %	52.4 %	100 %

Fuente: elaboración propia

Es interesante constatar que la distribución de la escolaridad de las madres de los alumnos con ACI es muy similar a la que se reflejó en los padres; la concentración de los casos

en la variable “*universidad*” y la poca incidencia que reflejan los extremos “*primaria*” y “*maestría*” (el más alto reflejado). La redistribución de los porcentajes en las categorías de es-

colaridad propuestas por INEGI se distribuye de la siguiente manera en la condición de las madres:

- 0 % No tienen ningún grado de escolaridad

- 23.8 % Tienen la educación básica terminada
- 14.3 % Finalizaron la educación media superior
- 61.9 % Concluyeron la educación superior
- 0 % No especificado

Se encuentra, como era previsible, una caracterización (en las categorías de INEGI de la muestra) casi idéntica a la de los padres (varones) de los estudiantes con excepcionalidad intelectual dada la anticipación de esta cualidad en el registro de contingencia. Es preciso afirmar, una vez obtenidos estos resultados, que a pesar de encontrar una notable influencia en la escolaridad de los padres que concluyeron la educación superior en la constitución de la muestra de alumnos que manifestaron ACI como una variable significativa que alberga aproximadamente tres quintas (3/5) partes de los casos, existen otras dos variables (“secundaria” y “preparatoria”) cuya presencia en los casos no se puede soslayar; y a la vez, hacen dinámica la condición de la escolaridad de los padres en la conformación de la muestra.

Sin embargo, debe hacerse especial énfasis en el rango etario en el que se hallan los miembros/fuente de la muestra y de la que se deriva tal afirmación, puesto que esta asunción es susceptible de cambiar, o radicalizarse en discentes de edades más avanzadas, como se sugiere en diferentes estudios.

Finalmente, se requiere revisar también cómo han sido configurados los casos entre ambos progenitores, ya que, hasta este momento, se analizaron por separado; y aunque se encontró una coincidencia en la distribución de los casos, es posible hallar fluctuaciones en la conformación de ambos datos en su conjunto —escolaridad de padre y de madre— que

confirman o refuten las interpretaciones que han tenido lugar hasta este momento. Para ello, se consulta la sistematización realizada por medio de la codificación propuesta de este rasgo en cada uno de los estudiantes

que formaron parte del estudio: (1) no estudió, (2) primaria, (3) secundaria, (4) preparatoria, (5) universidad, (7) maestría y (8) doctorado; (M) madre, (P) padre, (T) total.

Tabla 8.

Configuración de la escolaridad en ambos padres de los integrantes de la muestra

ALUMNO	ESCOLARIZACIÓN DE LOS PADRES	NIVEL DE DESEMPEÑO INTELECTUAL (CRUCE)
(CLIS)	M: 3, P: 4, T: 7	1/2: D
(GABR)	M: 5, P: 6, T: 11	2/2: D
(ITCS)	M: 5, P: 5, T: 10	2/2: C
(MCEJ)	M: 4, P: 3, T: 7	2/2: D
(ATRE)	M: 3, P: 5, T: 8	2/2: D
(PTAE)	M: 5, P: 5, T: 10	1/2: D
(GAMS)	M: 4, P: 4, T: 8	2/2: D
(APCA)	M: 5, P: 5, T: 10	2/2: C
(FELA)	M: 4, P: 3, T: 7	1/2: D
(AISA)	M: 5, P: 5, T: 10	2/2: C
(GSSA)	M: 6, P: 7, T: 13	2/2: C
(FRSJ)	M: 5, P: 5, T: 10	2/2: C
(GGAL)	M: 3, P: 4, T: 7	1/2: D
(MOGI)	M: 5, P: 4, T: 9	2/2: C
(TOUA)	M: 4, P: 3, T: 7	1/2: D
(GVKD)	M: 5, P: 2, T: 7	1/2: D
(FICD)	M: 5, P: 5, T: 10	2/2: C
(BAAM)	M: 5, P: 5, T: 10	1/2: D
(GRLA)	M: 2, P: 5, T: 7	Sin cruce
(LUMV)	M: 5, P: 5, T: 10	Sin cruce
(CGDV)	M: 3, P: 3, T: 6	2/2: C

Fuente: Elaboración propia

Como es posible apreciar, en 14 de los 21 casos, es decir, exactamente dos terceras partes (2/3) de los casos presentados —sombreados en azul—, al menos uno de los dos padres alcanzó el nivel de educación superior o “universidad”, caracterización de la que se puede deducir una asociación significativa.

Existen solo 4 casos en los que la configuración del nivel de escolaridad entre ambos progenitores del alumno se muestra con una notable disparidad, donde uno de los dos tiene un nivel de escolaridad relativamente bajo y el otro logró uno alto.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

¿Cómo afecta el nivel de escolarización que tienen los padres a las posibilidades de manifestación de ACI en el niño de 9 a 12 años? Una vez trazadas las bases sobre las que se erige el análisis, es posible asumir que sí existe una tendencia importante entre la condición de escolaridad en un nivel superior o universitario de los progenitores con la capacidad de presentar excepcionalidad intelectual de sus hijos.

Matute et al., (2009) enfatizan en una hipótesis derivada de los resultados que obtuvieron en su investigación, misma que aborda el análisis de la correlación entre el nivel educativo de los padres con el desempeño de habilidades asociadas al perfil de ACI

como son la atención y la memoria en sus hijos.

Aciertan al elucidar, como se puede reafirmar tras la ejecución de la estrategia de sistematización, que los progenitores situados en niveles de escolaridad superiores buscan, como consecuencia de su concepción sobre la formación de sus hijos —comunicada o no—, gestionar condiciones para propiciar ambientes que estimulen intelectualmente a los infantes.

Las formas de interacción sostenidas entre los padres que tienen un grado de escolaridad universitario, con sus hijos, por ejemplo, suelen dar lugar a la gestación de ideas, hábitos y aspiraciones esencialmente distintos a la contraparte en la que los progenitores se ubican solo en niveles que van desde primaria, secundaria o incluso, preparatoria.

En caso de estos últimos, la ruptura estadística puede explicarse desde la presencia del fenómeno de la necesidad de evitar la promoción de condiciones para la replicación de un escenario; en este caso de formación, como con el que tuvo que sobrellevar su desarrollo el propio progenitor en su infancia y adolescencia.

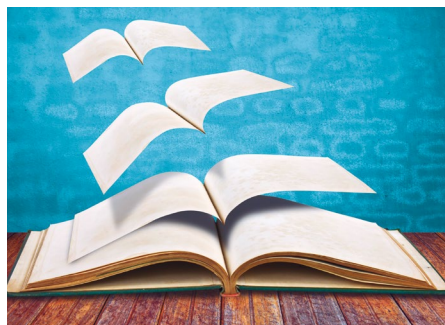
Cuanto mejor parezca el grado de escolaridad de un padre o madre de un estudiante con rasgos de excepcionalidad intelectual, de más elementos dispondrá este para potencializar los espacios de formación que le lleven a manifestar y desarrollar sus condiciones en un nivel

superlativo. Espitia y Montes (2009) atinan a señalar que los recursos culturales representan un factor clave en el desempeño tanto académico como intelectual de los estudiantes, pues moldean los rasgos propios de la personalidad del sujeto, así como otras disposiciones que lo hacen especialmente apto para demostrar dominio en la ejecución de tareas intelectualmente demandantes.

Otra más de las respuestas ante el planteamiento sobre la forma en que afecta la escolaridad de los padres a la posibilidad de su hijo(a) para presentar excepcionalidad intelectual, reside ineludiblemente en la condicionante de carácter económico, y es en este punto donde dos de los factores considerados para su análisis paralelo, se imbrican irremediamente.

Ello no significa que estadísticamente los valores sugieran la acomodación exclusiva de los casos de excepcionalidad intelectual en los estratos más altos de ambos factores —nivel de escolaridad de los progenitores y nivel socioeconómico—; sin embargo, el silogismo coexiste con el reconocimiento de tendencias que apuntan a la predilección entre los casos de la muestra por un nivel socioeconómico de “medianamente estable” a “estable” y en presencia de una relación paterno-filial con un tutor o tutora que haya tenido acceso a un grado de escolaridad que asegure un capital cultural lo suficientemente amplio para contribuir al desarrollo de la capacidad intelectual del discente.

REFERENCIAS



Araujo Monroy, R. (2005). *La sociedad sin padre*. CDMX: La Lesque.

Asociación Latinoamericana de Profesores de Medicina Familiar A.C. (2005). Conceptos básicos para el estudio de las familias. *Archivos en medicina familiar*, 7(1), 15-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50712789003>

De Jesús, C. (2024). *La investigación cuantitativa*. Corporación Universitaria de Asturias.

- Espitia, R., y Montes, M. (2009). La influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. *Investigación y desarrollo*, 17(1) 84-105. Universidad del Norte. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811984004>
- Flanagan, D., y Kaufman, A. (2010). *Claves para la evaluación con WISC-IV*. Manual Moderno.
- Matute, E., Sanz, A., Gumá, E., Rosselli, M., y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2). 257-276. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496006>
- SEP. (2006). *Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. Ciudad de México: SEP. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/M56GozT0uK-Act_apt_sobresalientes.pdf
- Zavala, M. A. (2004). Desarrollo y validación de un sistema para la detección de alumnos con aptitudes sobresalientes-superdotados. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 13-20.

LITERATURA RECOMENDADA

- Alonso, J. (1990). *Bajo rendimiento escolar en superdotados*. Salamanca: Amarú.
- Alonso, J., y Benito, Y. (2006). *Alumnos superdotados con necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- AMAI. (2018). *Niveles Socioeconómicos AMAI*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2019, de <https://nse.amai.org/faq/que-es-el-nivel-socioeconomico-para-la-amai/>
- AMAI, Comité de Nivel Socioeconómico. (2017). *Nivel Socio Económico AMAI 2018*. Ciudad de México: Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión.
- Castelló, A. (2002). Delimitación conceptual de la inteligencia. *Boletín de Psicología*, 7-25.
- Chávez, B., Zacatelco, F., y Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de las diversas variables para su identificación. *Actualidades investigativas en educación*, 1-32.
- Feldhusen, J. (1993). *Individualized teaching of the gifted in regular classrooms*. Lafayette, In.: Star Teaching Materials.
- Feldhusen, J. (1995). Identificación y desarrollo del talento en educación. Ideación.

- Genovard, C., y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- González, D. (2003). ¿Qué es la inteligencia humana? *Revista Cubana de Psicología*, 39-49.
- González, M. (2015). *Perfiles cognitivos asociados a alumnos con altas habilidades intelectuales*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 1368-1378.
- López, H. (2016). Los once tipos de familia en México. *Datos, Diagnósticos, Tendencias. AMAI*, 26-31.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 72-163.
- Mora, J., y Martín, M. (2007). La Escala de Inteligencia Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 307-313.
- Moreno, P. (2004). La política educativa de Vicente Fox (2001-2006). *Tiempo de Educar*, 9-35.
- Navarro, E. (2014). *Relación entre entorno familiar y fracaso escolar*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Palacios, J., y Rodrigo, M. (2003). La familia como contexto de desarrollo humano. *Familia y Desarrollo Humano*, 25-44.
- Romagnoli, C., y Cortese, I. (2015). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? *Valoras UC*, 1-9.
- Suárez, P., y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-197.
- Tannenbaum, A. (1992). *El significado y razón de la genialidad*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, 369-400.
- Valadez, M., Betancourt, J., y Zavala, M. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación, intervención: Una perspectiva docente*. Ciudad de México: Manual Moderno.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Escala Wechsler de Inteligencia para Niños-IV*. Ciudad de México: Manual Moderno.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Tecnológico
de Morelia
TecNM



Estilos de aprendizaje y enfoque sistémico: estrategia contra la deserción escolar

Learning styles and a systemic approach: a strategy against school dropout

Estilos de aprendizagem e abordagem sistêmica: estratégia contra a evasão escolar

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10014>



José Enrique Silva Rocha Licenciado en Informática por el Instituto Tecnológico de Morelia; Maestro en Tecnologías de la Información por la Universidad de Morelia; Maestro en Educación con énfasis en Educación Superior por el ICEST; y actualmente Doctorante en Tecnología Educativa con Enfoque Sistémico en la Universidad de Morelia. Correo electrónico: a321010002@unidem.edu.mx. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0696-1042>.



RESUMEN

La deserción escolar en la educación en línea es un problema de alto impacto en México (Hernández Miranda, 2021), convirtiéndose en una situación grave que requiere atención inmediata, especialmente en instituciones de educación superior como la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM). Este artículo aborda la problemática de la depersonalización de los estilos de aprendizaje y su influencia en la decisión de los estudiantes de abandonar sus estudios (Olvera-Guevara, Hernández-López, y Bringas-Castro, 2023). A través de un análisis cuantitativo y cualitativo basado en datos recopilados mediante un cuestionario estructurado aplicado a una muestra de 34 estudiantes, se emplearon técnicas estadísticas, como la prueba de chi-cuadrado en SPSS, para identificar los factores más relevantes.

Los resultados obtenidos destacan la necesidad inminente de capacitar a los docentes en tecnologías 4.0, así como de implementar actividades de aprendizaje personalizadas en plataformas como Moodle, alineadas con los estilos de aprendizaje predominantes de los alumnos (Arenas, 2024). Estas estrategias buscan reducir significativamente la deserción escolar y fomentar experiencias educativas significativas, adaptadas a los intereses y preferencias de aprendizaje de los estudiantes.

ABSTRACT

School dropout rates in online education are a major problem in Mexico (Hernández Miranda, 2021), becoming a serious situation that requires immediate attention, especially in higher education institutions such as the National Open and Distance University of Mexico (UNADM). This article addresses the issue of the depersonalization of learning styles and its influence on students' decisions to drop out of school (Olvera-Guevara, Hernández-López, y Bringas-Castro, 2023). Through quantitative and qualitative analysis based on data collected using a structured questionnaire administered to a sample of 34 students, statistical techniques such as the chi-square test in SPSS were used to identify the most relevant factors.

The results obtained highlight the urgent need to train teachers in 4.0 technologies, as well as to implement personalized learning activities on platforms such as Moodle, aligned with the predominant learning styles of students (Arenas, 2024). These strategies seek to significantly reduce school dropout rates and promote meaningful educational experiences tailored to students' interests and learning preferences.

RESUMO

A evasão escolar na educação online é um problema de grande impacto no México (Hernández Miranda, 2021), tornando-se uma situação grave que requer atenção imediata, especialmente em instituições de ensino superior como a Universidade Nacional Aberta e à Distância do México (UNADM). Este artigo aborda a questão da depersonalização dos estilos de aprendizagem e sua influência na decisão dos alunos de abandonar os estudos (Olvera-Guevara, Hernández-López e Bringas-Castro, 2023). Por meio de uma análise quantitativa e qualitativa baseada em dados coletados por meio de um questionário estruturado aplicado a uma amostra de 34 estudantes, foram utilizadas técnicas estatísticas, como o teste qui-quadrado no SPSS, para identificar os fatores mais relevantes.

Os resultados obtidos destacam a necessidade iminente de capacitar os professores em tecnologias 4.0, bem como implementar atividades de aprendizagem personalizadas em plataformas como o Moodle, alinhadas com os estilos de aprendizagem predominantes dos alunos (Arenas, 2024). Essas estratégias visam reduzir significativamente a evasão escolar e promover experiências educativas significativas, adaptadas aos interesses e preferências de aprendizagem dos alunos.

PALABRAS CLAVE:

deserción escolar, educación en línea, estilos de aprendizaje, enfoque sistémico, personalización educativa, Moodle

KEYWORDS:

School dropout rates, Online education, Learning styles, Systemic approach, Educational personalization, Moodle

PALAVRAS-CHAVE:

Evasão escolar, Educação online, Estilos de aprendizagem, Abordagem sistêmica, Personalização educacional, Moodle

INTRODUCCIÓN

La educación en línea se presenta como una alternativa viable para garantizar el acceso a la educación superior y cumplir con el derecho fundamental a la educación (Alcivar-Guillén y Jalil-Vélez, 2021). Esta modalidad adquiere especial relevancia en países como México, donde las barreras geográficas y económicas limitan la capacidad de las instituciones educativas tradicionales para ampliar su cobertura y permitir que un mayor número de personas desarrollen las competencias necesarias para integrarse a la actividad económica (Romualdo Toscano, 2023). En este contexto, la UnADM ha impulsado importantes esfuerzos para ofrecer educación accesible a estudiantes de todo el territorio nacional, logrando un incremento significativo en su matrícula. No obstante, este crecimiento no ha resuelto el problema persistente de las elevadas tasas de deserción escolar, las cuales afectan tanto el cumplimiento de los objetivos institucionales como el desarrollo profesional de los estudiantes y, en consecuencia, el progreso del país (Subsecretaría de Educación Básica, 2024).

Uno de los factores que inciden en este fenómeno es la despersonalización de los estilos de aprendizaje. Los estudiantes poseen necesidades diversas, reflejadas en sus estilos predominantes: kinestésico, visual, lector/escritor y auditivo (Aguilera Jiménez, 2004). Sin embargo, las actividades propuestas en plataformas como Moodle no siempre consideran de forma adecuada esta diversidad, lo que en muchos casos genera frustración, desánimo y desmotivación en los estudiantes. Como resultado, algunos deciden abandonar sus estudios (UNESCO, 2015).

Este artículo analiza cómo la personalización de las actividades de

aprendizaje, apoyada en tecnologías emergentes y en un enfoque sistémico, puede transformar la experiencia educativa y contribuir a disminuir la deserción en entornos virtuales (Rochina, Duarte, Macanchí, y Tipantuña, 2024).

METODOLOGÍA

El diseño del estudio adoptó un enfoque mixto, integrando análisis cuantitativos y cualitativos para comprender de manera más completa las experiencias y percepciones de los estudiantes que abandonaron la UnADM entre 2020 y 2022. Se destaca que con la aplicación de este enfoque se analizaron las relaciones estadísticas entre las variables y además las perspectivas subjetivas de los participantes, acciones que detonaron en un análisis general; así se proporcionó un marco integral que permitió proponer y desarrollar estrategias educativas acorde con las expectativas requeridas para mejorar la educación superior (Guerrero Azpeitia, 2020).

El instrumento principal utilizado para la recolección de datos fue un cuestionario estructurado, diseñado específicamente para recopilar información relevante en cuatro áreas clave (Fundación Telefónica, 2011):

- Factores que contribuyeron al abandono escolar
- Percepción de personalización en las actividades de Moodle
- Estilos de aprendizaje predominantes
- Satisfacción general con el uso de tecnologías educativas

El cuestionario combinó preguntas cerradas, que facilitaron el análisis estadístico de tendencias y relaciones, con preguntas abiertas, que permitieron profundizar en los comenta-

rios cualitativos de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por estudiantes desertores de diversas regiones y contextos socioeconómicos, seleccionados para garantizar una representación adecuada de la diversidad de experiencias dentro de la institución.

Además de recopilar datos sobre los factores de deserción, el diseño del cuestionario se centró en identificar cómo los estilos de aprendizaje individuales influían en la percepción de las actividades educativas en línea (Romualdo Toscano, 2023); de esta manera se lograron identificar discrepancias entre las expectativas de los estudiantes y las prácticas actuales en plataformas como *Moodle*. Así se determinó que el cuestionario garantizó su rol de herramienta de diagnóstico y además un instrumento que permitió sugerir posibles intervenciones.

Los datos obtenidos se procesaron utilizando el *software* SPSS. En la primera etapa del análisis se realizó un estudio descriptivo para identificar patrones y tendencias generales en las respuestas. Posteriormente, se aplicaron pruebas de chi-cuadrado para evaluar las relaciones entre variables clave, como la percepción de personalización y la decisión de abandonar los estudios, se destaca que los resultados estadísticos permitieron establecer correlaciones significativas que fundamentan las conclusiones del estudio (Esquivel Gámez y Edel Navarro, 2020).

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de subgrupos para explorar cómo los estilos de aprendizaje específicos, como el kinestésico, visual, lector/escritor y auditivo, influían en la satisfacción con las actividades educativas y en la decisión de deserción. Al desarrollar este análisis detallado se reveló que la falta de

personalización en las actividades propuestas en Moodle generaba frustración y desmotivación, factores que estaban altamente correlacionados con el abandono de los estudios (Gallago-Arrufat y Raposo-Rivas, 2016).

Cabe destacar que el estudio se desarrolló respetando los principios éticos de investigación educativa, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como la obtención de su consentimiento informado previo a la recolección de datos. La información fue utilizada exclusivamente con fines académicos, evitando cualquier uso que pudiera vulnerar la privacidad o integridad de los involucrados, en apego a las directrices de la American Psychological Association.

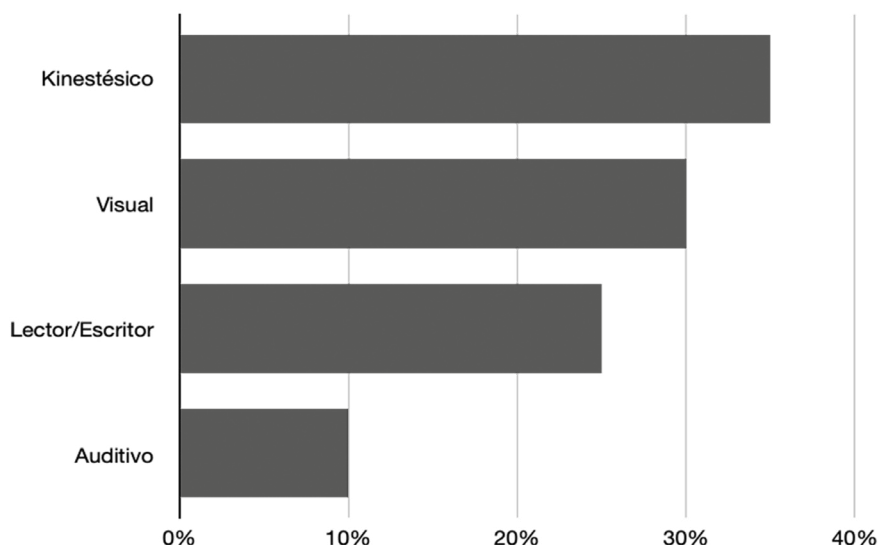
Por último, la combinación de análisis cuantitativo y cualitativo permitió triangular los datos y obtener una visión integral del fenómeno de la deserción. Este enfoque reforzó la validez de los hallazgos al abordar tanto las dimensiones objetivas como las subjetivas de la experiencia educativa, proporcionando así una base sólida para el diseño de intervenciones pedagógicas y tecnológicas en el contexto de la UnADM.

RESULTADOS

Una vez aplicados los análisis anteriores, los resultados iniciales arrojaron que existe una diversidad considerable en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se destaca que el 35 % identificó su estilo como kinestésico, seguido por el 30 % que se inclinó hacia el visual, mientras que el 25 % indicó preferir el estilo lector/escritor, y solo un 10 % reportó un estilo predominantemente auditivo. Lo anterior indica claramente que se deben diseñar actividades de aprendizaje que logren atender esta diversidad.

Figura 1.

Distribución de estilos de aprendizaje



Fuente: Distribución de estilos de aprendizaje, elaboración propia

Por lo que corresponde a la percepción de personalización, el 40 % de los estudiantes calificó las actividades de Moodle como “insatisfactorias”, mientras que solo el 20 % las consideró “satisfactorias”. Claramente se identifica la existencia de una brecha entre las expectativas de los estudiantes y las estrategias pedagógicas implementadas en la plataforma.

Además, con la aplicación de la prueba de Chi-Cuadrado en el *software* de análisis SPSS, con la finalidad de evaluar la relación entre la percepción de personalización y la decisión de abandonar los estudios, se obtuvieron los siguientes datos:

- Valor de χ^2 : 18,76.
- Grados de libertad: 2.
- Nivel de significancia (p): 0,002.

Tabla 1.

Prueba Chi-Cuadrado: Relación entre personalización y deserción

ESTADÍSTICO	VALOR
χ^2	18,76
Grados de libertad	2
p (nivel de significancia)	0,002
Interpretación	Relación estadísticamente significativa (p < 0,05)

Fuente: Elaboración propia

De lo anterior se desprende que dicho análisis demostró que la percepción de personalización tiene un impacto significativo en la decisión de los estudiantes.

Aquellos que calificaron la personalización como “insatisfactoria” tuvieron una probabilidad significativamente mayor de abandonar la carrera.

Otro aspecto motivo de análisis fue el análisis de subgrupos, en el que se destacan los siguientes resultados aplicados a los estilos de aprendizaje y que mostró lo siguiente:

- El grupo de estudiantes considerado como kinestésico presentó el índice más alto de deserción (48 %). El 60 % consideró que las actividades no eran adecuadas para su estilo.
- Por otro lado, en lo que respecta al grupo visual, se obtuvo que los estudiantes visuales tuvieron un índice de deserción del 32 %, señalando que las actividades eran moderadamente útiles.
- Por lo que respecta al grupo lector/escritor, este mostró el índice de deserción más bajo (20 %), lo que indica una mejor correspondencia entre su estilo y las actividades en Moodle.

De los resultados anteriores se puede inferir que, como todos sabemos, las tecnologías de la información ofrecen herramientas poderosas para personalizar la experiencia educativa en línea. En este sentido, herramientas como los sistemas de aprendizaje adaptativo, la minería de datos educativos y la inteligencia artificial pueden identificar patrones en el desempeño de los estudiantes y ajustar las actividades en tiempo real (Ruiz-Velasco Sánchez y Ortega Barba, 2014, p. 214). La plataforma Moodle, por ejemplo, puede integrar algoritmos de inteligencia artificial para ofrecer contenidos personalizados basados en el estilo de aprendizaje predominante de cada estudiante (Passeron et al., 2019).

Estas tecnologías también generan datos valiosos para que los docentes ajusten sus estrategias pedagógicas. Sin embargo, como sabemos, su implementación requiere una capacitación docente adecuada y una inversión considerable en infraestructura tecnológica.

Además, se debe adoptar un enfoque sistémico como base esencial para abordar problemas complejos como la deserción escolar. Este enfoque considera la interacción entre las plataformas tecnológicas, las estrategias pedagógicas y las políticas institucionales (González García et al., 2024). Para la UNADM, esto implica:

- Equipar a los docentes con habilidades técnicas y pedagógicas para diseñar actividades personalizadas; es decir, una capacitación docente continua para mejorar sus competencias en TI.
- Rediseñar las actividades de aprendizaje y enseñanza, promoviendo que respondan a los diversos estilos de aprendizaje detectados para aumentar la motivación y satisfacción de los alumnos.
- Establecer políticas y lineamientos que garanticen la aplicación de estas iniciativas a largo plazo, fomentando su uso y sostenibilidad.

CONCLUSIÓN

La despersonalización de los estilos de aprendizaje es un factor crítico que incide en la deserción escolar en la UnADM y demanda atención prioritaria. Los hallazgos de este estudio evidencian que la integración de tecnologías 4.0, articuladas con un en-

foque sistémico, tiene el potencial de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje y reducir significativamente las tasas de abandono, especialmente en entornos de educación superior abiertos y a distancia.

La personalización de las actividades educativas se consolida como un elemento estratégico para mejorar la retención estudiantil y optimizar la experiencia de aprendizaje. Alinear las actividades con los estilos y expectativas de los estudiantes no solo favorece su permanencia, sino que también eleva los indicadores de satisfacción académica. Este reto requiere un compromiso institucional que abarque la capacitación docente, la inversión en tecnologías avanzadas y la formulación de políticas educativas innovadoras y viables.

Asimismo, los resultados ponen de relieve la necesidad de un abordaje interdisciplinario que involucre a especialistas en pedagogía, psicología educativa, ingeniería de *software* y análisis de datos, a fin de diseñar soluciones integrales que respondan a la diversidad de estilos de aprendizaje. Futuras líneas de investigación deberían orientarse a:

- Evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias de personalización en distintos programas académicos y contextos culturales.
- Desarrollar y probar modelos predictivos de deserción basados en analítica de aprendizaje y minería de datos.
- Analizar la interacción entre variables socioemocionales, rendimiento académico y uso de tecnologías educativas emergentes.

REFERENCIAS



Aguilera Jiménez, A. (2004). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. España: McGraw-Hill.

Alcívar-Guillén, S. A., y Jalil-Vélez, N. J. (2021). Las clases en línea como alternativa de la Educación Superior de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanísticas y Sociales de la Universidad Técnica de Manabí durante el año 2021. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 2332-2354. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8094610>

- Arenas, A. (2024, 1 de febrero). Transformando la experiencia educativa: mejores prácticas en Moodle LMS. [Artículo Web] *Edu Labs*. <https://edu-labs.co/articulos/transformando-la-experiencia-educativa-mejores-practicas-en-moodle-lms/>
- Esquivel Gámez, I., y Edel Navarro, R. (2020). *Sistemas y ambientes educativos: Perspectivas de investigación pedagógica*. ECESELI-UDUAL. https://www.researchgate.net/publication/342927634_Sistemas_y_ambientes_educativos_Perspectivas_de_investigacion_pedagogica
- Fundación Telefónica. (2011). *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI*. Ariel.
- Gallego-Arrufat, M. J., y Raposo-Rivas, M. (2016). *Formación para la educación con tecnologías*. Ediciones Pirámide.
- González García, J. A., Canchola Magdaleno, S. L., y Ulloa Cazarez, R. L. (2024). Enfoques, estudios y perspectivas teóricas sobre la deserción escolar en la educación superior: propuesta de un modelo teórico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (15), e1959. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.1959
- Guerrero Azpeitia, L. A. (2017). *El estudio de la subjetividad: Una mirada desde la educación comparada*. In *Crescendo. Educación y Humanidades*, 4(1), 50–71.
- Olvera-Guevara, N., Hernández-López, H., y Bringas-Castro, F. (2023). Estilos de enseñanza y aprendizaje en la deserción escolar de un programa académico universitario. *Orkopata: Revista de Lingüística, Literatura y Arte*, 2(2), 17-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9133843>
- Passeron, E., Brossi, L., y Dodds, T. (Eds.). (2019). *Inteligencia artificial y bienestar de las juventudes en América Latina*. LOM Ediciones.
- Rochina, S., Duarte, M., Macanchí, M., y Tipantuña, E. (2024). Transformación educativa en el siglo XXI: Integración de Tecnologías Emergentes para el Aprendizaje Efectivo. *Reincisol*, 3(6), 6092-6109. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(6\)6092-6109](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6092-6109)
- Romualdo Toscano, L. (2023). Análisis de la educación en México: barreras y limitantes para la congruencia, la calidad y la cobertura educativa actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4805
- Ruiz-Velasco Sánchez, E., y Ortega Barba, C. F. (2014). Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa. *Perfiles Educativos*, 36(144), 214-218. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70633-6](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70633-6)

- Subsecretaría de Educación Básica. (2024, 26 de junio). Análisis de matrícula, abandono escolar, eficiencia terminal y cobertura en Educación Básica de 2019 a 2023. *Secretaría de Educación Pública*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Abandono-escolar-en-Educacion-Basica-2019-2023_.pdf
- UNESCO. (2015). Replantear la educación: *¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697.locale=es>
- Universidad Abierta y a Distancia de México. (2023, 28 de diciembre). La UnADM obtiene el 1er lugar en inclusión educativa. *Gaceta UnADM*. <https://gaceta.unadmexico.mx/octubre-diciembre-2023/244-la-unadm-obtiene-el-1er-lugar-en-inclusion-educativa>
- Vásquez Martínez, C. R., & Rodríguez Pérez, M. C. (2007). *La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 37(3-4), 107-122.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, IMCED



Estrategia didáctica para superar las dificultades en las operaciones básicas en el niño de 6° grado.

Teaching strategy to overcome difficulties in basic operations in 6th grade children

Estratégia didática para superar as dificuldades nas operações básicas em crianças do 6º ano

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11085>



Juanita Elizabeth Ángeles Alcantar Licenciatura en Pedagogía, Maestría en Dificultades del Aprendizaje, Doctorando en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, IMCED, Morelia, Michoacán.



RESUMEN

Este trabajo se desarrolló en el municipio de Salamanca del estado de Guanajuato, con una muestra de 15 alumnos. Esta investigación plantea el objetivo general referido a la eficacia de una estrategia para disminuir las dificultades específicas en el aprendizaje de las matemáticas, concretamente en las operaciones básicas. Se apoyó en la técnica de la observación, así como en los instrumentos de pruebas paramétricas y no paramétricas, teniendo como apoyo tres teorías: la psicogenética, la teoría ambientalista y por último la teoría del conteo.

Para poder llevar a cabo esta investigación, se inicia con una evaluación psicopedagógica, donde se evalúan algunos rasgos de los alumnos para determinar si el alumno presenta dificultades específicas de aprendizaje (intrínsecas al alumno) o problemas de aprendizaje (extrínsecas al alumno). El resultado obtenido, después de una evaluación psicopedagógica fue que dos de los alumnos presentaron dificultades específicas de aprendizaje (intrínseco). Se realizó una intervención psicopedagógica en la que se implementaron estrategias que apoyaron a los alumnos para aminorar las dificultades.

ABSTRACT

This study was conducted in the municipality of Salamanca in the state of Guanajuato, with a sample of 15 students. This research sets out the general objective of assessing the effectiveness of a strategy for reducing specific difficulties in learning mathematics, specifically in basic operations, relying on observation techniques, as well as parametric and non-parametric testing instruments. The study is supported by three theories, the first of which is psychogenetic theory, secondly, environmental theory, and finally counting theory.

In order to carry out this research, we begin with a psycho-pedagogical assessment, where certain characteristics of the students are evaluated to determine whether the student has specific learning difficulties (intrinsic to the student) or learning problems (extrinsic to the student). The result obtained after a psycho-pedagogical evaluation was that two of the students have specific learning difficulties (intrinsic). A psycho-educational intervention is carried out, implementing strategies that help students overcome their difficulties.

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido no município de Salamanca, no estado de Guanajuato, com uma amostra de 15 alunos. Esta investigação propõe o objetivo geral relacionado à eficácia de uma estratégia para diminuir as dificuldades específicas na aprendizagem da matemática, concretamente nas operações básicas. Com base na técnica de observação, bem como em instrumentos de testes paramétricos e não paramétricos. Com base em três teorias, a primeira delas é a teoria psicogenética, a teoria ambientalista e, por último, a teoria da contagem.

Para realizar esta investigação, inicia-se com uma avaliação psicopedagógica, na qual são avaliadas algumas características dos alunos para determinar se o aluno apresenta dificuldades específicas de aprendizagem (intrínsecas ao aluno) ou problemas de aprendizagem (extrínsecos ao aluno). O resultado obtido, após uma avaliação psicopedagógica, foi que dois dos alunos apresentam dificuldades específicas de aprendizagem (intrínsecas). É realizada uma intervenção psicopedagógica na qual são implementadas estratégias que auxiliam os alunos a minimizar as dificuldades.

PALABRAS CLAVE:

aprendizaje, dificultades, alumno, intrínsecos, extrínsecos, matemáticas y estrategia.

KEYWORDS:

Learning, difficulties, student, intrinsic, extrinsic, mathematics, and strategy.

PALABRAS-CHIAVE:

Aprendizagem, dificuldades, aluno, intrínsecas, extrínsecas, matemática e estratégia.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace de la necesidad por apoyar a los alumnos de primaria alta que no logran consolidar la lectura, escritura y matemáticas, pilares fundamentales para la educación y para su vida diaria, ya que, si no logran adquirirlos, no podrán desarrollar sus conocimientos posteriores.

Como docente observé que dentro de la práctica docente varios profesores tienden erróneamente a confundir el término “dificultades de aprendizaje” provocando que no se les apoye de manera específica, regularmente etiquetando a los alumnos como “poco hábiles” para los aprendizajes fundamentales, pero sin adentrarse más a fondo del problema.

Estas dificultades son más usuales de lo que se piensa, ya que en cada salón existen de uno a más alumnos que no saben leer, escribir o realizar operaciones básicas en primaria alta.

Por tal motivo, surge la necesidad de llevar a cabo esta investigación, teniendo como propósito buscar estrategias que apoyen a los alumnos a disminuir las dificultades específicas de aprendizaje.

Para esto es de suma importancia identificar a los alumnos. Al inicio del ciclo escolar se aplicó la herramienta de sistema de alerta temprana (SisAT) que consiste en identificar aquellos alumnos que requieren apoyo, para después realizar de manera individual una evaluación psicopedagógica que nos permita identificar si el alumno tiene problemas de aprendizaje o dificultades específicas de aprendizaje.

Si el alumno presenta dificultades específicas de aprendizaje, se realizará una intervención psicopedagógica que permita disminuir las dificultades. La siguiente investigación se apoya en tres teorías fundamentales.

DESARROLLO

La educación es uno de los temas más importantes para la sociedad, puesto que es la base fundamental para un ser humano. Al ingresar al sistema educativo las niñas y niños entran a la educación inicial y preescolar para empezar a tomar las bases hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este período se le llama fase 1 y 2 (de acuerdo con la Nueva Escuela Mexicana), para posteriormente ingresar a la educación primaria; primero y segundo grado corresponden a la fase 3. Esta fase es fundamental para los alumnos, puesto que es el lapso en el que adquieren los aprendizajes fundamentales como la lectura, escritura y matemáticas.

La Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG), está preocupada por los alumnos que llegan a grados posteriores sin haber adquirido estos aprendizajes; por tal motivo en el ciclo escolar 2022-2023 incluyó la metodología “Aventuras de Papel” como pilotaje, y en el ciclo escolar 2023-2024 fue implementada en todo el estado de Guanajuato. Este programa hace énfasis en los grados 1° y 2° de primaria, como proceso de adquisición de los aprendizajes fundamentales. Esta metodología consiste en módulos de alfabetización que tienen como propósito fortalecer las prácticas docentes para mejorar los niveles de lectura y escritura.

Al pasar a tercer y cuarto grado (fase 4), los alumnos deben tener los pilares fundamentales para la educación, que a su vez son primordiales para su vida cotidiana, puesto que de aquí se desencadenan el perfil de egreso, los contenidos y el Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). En el sistema educativo algunos docentes toman el tercer grado para terminar de consolidar los aprendizajes fundamentales de aquellos alumnos que no los adquirieron en los grados anteriores, haciendo énfasis en la metodología

de Aventuras de Papel, la cual sugiere que el grupo tenga el “80 %” de dominio de la lectura y escritura y un 20 % se encuentre en desarrollo (1° y 2°), para que, al finalizar el tercer grado, el grupo tenga el “100 %” de alfabetización.

Lo mismo ocurre con las operaciones básicas; en 1° y 2° los alumnos deben adquirir la suma y resta para que al cursar el tercer grado puedan aprender a multiplicar y dividir. Recordemos que es un proceso de aprendizaje continuo, que se desarrolla siguiendo un orden; es decir, primero la suma, después la resta, multiplicación y división. Una vez consolidados estos aprendizajes, se trabaja el álgebra, variación, forma, espacio y medida, de acuerdo con el plan 2017, tomando las operaciones básicas como pilar fundamental para poder desarrollar los aprendizajes posteriores.

Por último viene la fase 5 que pertenece a los grados 5° y 6°; concerniente a la educación primaria. Durante este periodo, los alumnos ya deben tener un manejo de los pilares fundamentales, ya que son un requisito primordial y que uno o varios de los alumnos no los tenga, es una problemática que llevará al alumno a no cumplir con el perfil de egreso que el sistema educativo pide.

Es usual encontrarnos con alumnos de 4°, 5° y 6° de primaria que no consolidan la lectura, escritura y las matemáticas (operaciones básicas). Es preocupante y alarmante para el sistema educativo, pues la mayoría de los docentes que pertenecen a la primaria alta tiene alumnos con esta problemática, no como tal a un “100 %” del grupo, pero sí a un 10%; según estadísticas que se dan en los Consejos Técnicos Escolares.

Estos alumnos con dificultades en el área de lectura, escritura y matemáticas son alumnos que no lograron consolidar los aprendizajes

fundamentales en las fases 3 y 4, y que algunos de ellos son tratados por las maestras de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); sin embargo, no todas las escuelas cuentan con este servicio; y una de las más desprotegidas es la escuela rural. Recordemos que estos aprendizajes son esenciales para la vida cotidiana, puesto que los empleamos en cualquier momento de nuestro día a día.

Algunos de estos alumnos presentan alguna complicación en las operaciones básicas y es sorprendente, ya que las matemáticas las utilizamos todo el día y a todas horas: cuando vamos a la tienda, mercados o incluso cuando cocinamos. En muchos de los casos los estudiantes han detestado esta materia, y presentan dificultades para cursar este campo formativo, lo que trae consecuencias para su vida. Entender los conceptos matemáticos, los símbolos matemáticos y resolver problemas matemáticos puede convertirse en un desafío para muchos estudiantes.

Si bien se debe tomar en cuenta que muchas de las veces el alumno presenta una dificultad de aprendizaje en las matemáticas, que se describen como “aquellos alumnos que no llegan al dominio de ciertas formas de pensamiento matemático o que encuentran grandes dificultades para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo escolar” (Santiuste y González Pérez, 2014, p. 330), pero estos no han sido detectados a tiempo por el docente, lo que trae como consecuencia que el niño permanezca con un rezago educativo y el docente evada esta dificultad. Por ende, el alumno pasa al grado siguiente solo para mostrarlo como aprobado.

Este alumno puede presentar diferentes características que indiquen una dificultad y esta no se detecte. “La mayor proporción de niños diagnosticados de dificultad de aprendizaje se

da entre las edades que van de 8 a los 11 años” (Santiuste y González Pérez, 2014), es decir, alumnos que se encuentran en las fases 4 y 5.

Si bien estas dificultades pueden ser tratadas bajo un plan diseñado que le permita mejorar esta dificultad, para eso debemos diagnosticar al alumno, analizar las respuestas que nos arroje y tomar las estrategias pertinentes que nos permitan apoyar a estos alumnos.

Esta es una de las problemáticas identificadas en la comunidad del Salto, donde al ingresar al grupo de 6°-A se realiza un diagnóstico para determinar las problemáticas del grupo y priorizarlas para agregarlas al plan analítico y a su vez desarrollar los proyectos integradores a lo largo del ciclo escolar. En un primer diagnóstico a los alumnos se les pide que resuelvan operaciones básicas para conocer esta parte y poder partir con los aprendizajes posteriores. La mayoría de ellos responde sin problema, pero tres de ellos no logran resolver. Al realizar una prueba más con ellos se puede detectar que uno inicia de izquierda a derecha y otros anotan números al azar.

Este dato se vuelve a confirmar nuevamente con los resultados de la aplicación del Sistema de Alerta Temprana (SisAt). Esta herramienta se aplica dos veces: una al inicio del ciclo escolar, donde se utiliza la del grado anterior; esta prueba consiste en realizar cálculo mental, es decir que se le pregunta al alumno ¿Cuánto es $500 + 200$? y si el alumno no puede responder se le presenta una tarjeta donde él puede visualizar la operación. Todas las preguntas giran en torno a las operaciones básicas y en el mes de febrero se realiza una segunda prueba, pero, ahora con la del grado correspondiente. De acuerdo con los resultados obtenidos, se logra identificar que los alumnos requieren apoyo, no solo identificado por el docente sino

por el sistema de educación, donde se menciona que requieren apoyo. Por lo anterior, esta investigación gira en torno a la siguiente pregunta:

¿Qué estrategias implementar en el alumno de 6° que presenta dificultades específicas de aprendizaje en las operaciones básicas en nivel primaria?

De acuerdo con la pregunta los objetivos que se pretenden alcanzar en esta investigación son los siguientes:

Propósito general

Conocer estrategias de material didáctico concreto, que disminuyan las dificultades específicas en el aprendizaje de las operaciones básicas en alumnos de 6° de educación primaria.

Propósitos específicos

- Identificar al alumno de 6° que presente dificultades de aprendizaje en las matemáticas.
- Diagnosticar al alumno de 6° que presenta características de dificultades de aprendizaje en las operaciones básicas.
- Indagar acerca de las estrategias más pertinentes que disminuyan las dificultades en las operaciones básicas.
- Implementar la estrategia con los alumnos de 6° que presentan dificultades en las operaciones básicas.
- Analizar si la estrategia implementada ayudó al alumno de 6° a salir de la dificultad de las operaciones básicas.

Supuesto teórico

Las estrategias implementadas de material didáctico concreto disminuyen las dificultades específicas en el

aprendizaje de las operaciones básicas en el alumno de 6° de educación primaria.

Categoría

1. Dificultades en el aprendizaje.
2. Estrategias de material concreto y didáctico.

De acuerdo con las variables de esta investigación algunos de los temas a desarrollar son los siguientes:

EL APRENDIZAJE

Desde que un individuo nace y pasa por el proceso de crecimiento, va adquiriendo a lo largo de su vida un aprendizaje basado en habilidades, destrezas, conductas y valores que va logrando con el paso de los años. En este proceso puede interferir la familia como núcleo cercano, los amigos y la comunidad. El aprendizaje se puede adquirir de dos formas: de manera interna con el proceso cognitivo y de manera externa con el contexto.

El aprendizaje interno tiene que ver con el proceso cognitivo. De acuerdo con el libro del Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE (2013)

para aprender, el ser humano dispone de procesos cognitivos como la atención, la memoria, y la percepción, además del razonamiento y la comprensión que tiene que ver con la adquisición de conocimientos y se desarrollan desde los primeros años de vida” (p. 42).

Estos primeros años de vida inician con un aprendizaje no escolarizado, en el que influyen sus padres, hermanos, tíos, abuelos y amigos cercanos, puesto que desde este tiempo el núcleo familiar instruye al individuo a hablar, contar, clasificar y a relacionarse con sus pares. Una vez cumplida la edad requerida para el sistema

educativo, el individuo debe pasar al aprendizaje escolarizado, donde tendrá que formar sus bases para adquirir ese conocimiento que le apoya en su vida profesional.

Dificultad en el aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje siempre han estado presentes en la educación; es común que en un aula encontremos alumnos sobresalientes cuyo proceso de aprendizaje se desarrolla de manera satisfactoria y con éxito, también alumnos con un aprendizaje intermedio, que con un poco de apoyo, ya sea por parte del docente, padres de familia o pares, logran el aprendizaje.

Sin embargo, no todos los alumnos aprenden de la misma manera. Habrá algunos a quienes se les facilite y a los que se les complique. Estos alumnos llegan a ser de gran preocupación para el docente, ya que muchas veces pasan de grado solo por pasar. Recordarán la reforma educativa de sexenio de Enrique Peña Nieto con el plan y programa de estudio para la educación básica “aprendizaje clave para la educación integral”, donde no se podía reprobar al alumno. Así el estudiante pasaba al grado siguiente sin haber adquirido sus aprendizajes esperados.

En segundo lugar está la falta de capacitación de los docentes acerca de las dificultades del aprendizaje, ya que muchas veces se evade este tema por no tener información oportuna o por no contar con el apoyo de la USAER en la institución, o no se prioriza a estos alumnos. Es de suma importancia identificar que son dificultades de aprendizaje y no confundir con problemas escolares.

De acuerdo con los autores Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005), las dificultades se pueden percibir como un grupo de trastornos que con frecuencia pueden confundirse entre ellos. Algunas de las razones pueden dar-

se por la falta de una definición clara y no conocer las características que los conforman. Los autores hacen referencia a las dificultades de aprendizaje como: Este alumnado se caracteriza por la presencia de algunos de los rasgos siguientes: desórdenes en los procesos cognitivos (percepción, atención y memoria), impedimentos neurológicos (disfunción cerebral mínima), déficit de atención e hiperactividad o inteligencia límite” (p. 8).

En relación con lo comentado en el párrafo anterior, para estos autores el término dificultades de aprendizaje es un concepto general donde se integran cinco grupos diferenciados, que son: Problemas Escolares (PE), Bajo Rendimiento Escolar (BRE), *Dificultades Específicas de Aprendizaje* (DEA), Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y Discapacidad Intelectual Límite (DIL).

Las dificultades del aprendizaje “pueden darse a lo largo de la vida; si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia, en los que interfieren o impiden el logro del aprendizaje que es el objetivo fundamental de dichos procesos” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005, p. 12) estas se pueden identificar durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, y es común identificarlas entre los 8 y 10 años de vida del individuo.

Como se mencionó anteriormente, el término *dificultades de aprendizaje* se ve como un concepto general y de ellas se desprenden cinco agrupaciones, que a la vez se dividen en dos, dado que unas son intrínsecas al alumno y tienen que ver con los procesos cognitivos. Las otras son extrínsecas al alumno y se relacionan con su ambiente.

Con respecto a lo anterior, las agrupaciones que son extrínsecas al alumno son: PE y BRE, es decir, “debidos a factores socioeducativos y/o instruccionales (como inadecuación de pautas educativas familiares, prácticas

instruccionales inapropiadas, déficit motivacional, etc.) que interfieren la adecuación necesaria del alumno a las exigencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005, p. 12).

Y como interiores al alumno encontramos las agrupaciones TDAH, DIL Y DEA, estas son intrínsecas al alumno “debido presumiblemente a una disfunción neurológica que provoca retrasos en el desarrollo de funciones psicológicas básicas para el aprendizaje (como la atención, la memoria de trabajo, el desarrollo de estrategias de aprendizaje etc.)” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005, p. 12).

Tipos de dificultades

Así mismo, las dificultades de aprendizaje se desglosan en tres criterios, que se categorizan en: Gravedad (G), Afectación (A) y Cronicidad (C); a continuación se presenta la definición de cada una de ellas, de acuerdo con los autores Romero Pérez y Lavigne Cerván (2005):

Gravedad: considerada desde la perspectiva de la persona que presenta la dificultad, no se trata, por tanto, de una consideración estadística, ni de coste social. Aquí la calificación de Grave implica importancia del problema, ausencia de posibilidad de remisión espontánea, necesidad de intervención externa especializada.

Afectación: indica el carácter predominante del problema dadas las áreas personales (procesos, funciones, conductas) afectadas. Estrechamente vinculada a la gravedad.

Cronicidad: se refiere al tiempo de duración del problema e indica las posibilidades de recuperación espontánea o mediante intervención especializada desde diferentes perspectivas: psicopedagógico,

psicoterapeuta, médica, psicosocial. (p. 12)

De acuerdo con ellos se distinguen cinco tipos; tipo I problemas escolares, tipo II bajo rendimiento escolar, tipo III dificultades específicas de aprendizaje, tipo IV trastornos por déficit de atención con hiperactividad y tipo V discapacidad intelectual límite; estos se jerarquizan de acuerdo con: menor a mayor gravedad, de menor a mayor afectación y de mayor a menor cronicidad.

Por consiguiente, las dificultades específicas de aprendizaje conforman el tipo III de las dificultades de aprendizaje, que maneja una gravedad moderada-alta, una afectación moderada-alta y una cronicidad moderada-baja; el tipo II presenta dificultades en “el aprendizaje de la lectura (de reconocimiento y comprensión), de la escritura (de grafía y de composición) y de las matemáticas (de cálculo y de solución de problemas)” (Romero Pérez y Lavigne Cerván, 2005, p. 39). Si estas se atienden a temprana edad y con una intervención psicopedagógica, pueden llegar a disminuir; si no fuese así, pueden llegar a ser más difíciles de solucionar.

Por otro lado, en el libro de dificultades de lenguaje, aprendizaje y conducta (DLAC) se identifica a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje como aquellos “niños con limitación en los procesos cognitivos que muestran en la escuela dificultades para la adquisición de la noción de número, lectura y escritura” (CONAFE, 2013, p. 42). Los procesos cognitivos tienen que ver con la percepción, atención y memoria; cada uno de ellos tiene una función esencial que permite adquirir ese aprendizaje.

Así como lo menciona el libro de DLAC, es de suma importancia adquirir y desarrollar estos procesos. A continuación, se presenta una breve descripción de cada uno de ellos: la

percepción “permite darles significado a las sensaciones, lo cual implica organizar, estructurar e interpretar los estímulos auditivos, visuales, tácticos y kinestésicos” (CONAFE, 2013, p. 45). La atención “depende del estímulo que se perciba o del interés que se genere” (CONAFE, 2013, p. 49) esta se desglosa en tres formas, la primera de ellas es la selección de estímulos, donde el alumno logra distinguir entre lo importante para él y descartar lo que no le interesa. De esta se desprende la atención sostenida que es el tiempo en que se mantiene la atención; y, por último, la atención secuencial que consiste en mantener la atención durante un periodo largo para saber las indicaciones a trabajar o realizar.

Por último, la memoria que se concibe como “la habilidad para aprender”. Para trabajar el aprendizaje se requiere que las experiencias o conocimientos se guarden, y es aquí donde entra la memoria. Existen diferentes tipos de memoria como memoria a corto y largo plazo, memoria auditiva, memoria visual y memoria secuencial. “Los diferentes tipos de memoria son indispensables para el aprendizaje de la lectura y escritura” (CONAFE, 2013, p. 52)

Por consiguiente, si algunos de los procesos cognitivos no se llegaron a concebir, se puede pensar que el individuo presenta dificultades de aprendizaje. Estas dificultades se pueden llegar a identificar desde que el niño se encuentra en el preescolar, dando los siguientes indicadores: “retraso en el habla, problemas en la coordinación motriz para tomar el lápiz, hacer trazos, colorear sin salirse del contorno, recortar y abrocharse los zapatos, distraerse con facilidad y no seguir indicaciones” (CONAFE, 2013, p. 52), estos pueden ser los indicios de que un niño puede tener dificultades específicas de aprendizaje.

Según mi punto de vista, se puede percibir que las dificultades específicas

de aprendizaje se encuentran en el tipo III del concepto general de dificultades de aprendizaje, estas a la vez son intrínsecas al alumno, ya que tienen que ver con su proceso cognitivo (memoria, atención, percepción y razonamiento) y no extrínsecas. Estas se detectan usualmente entre los 8 y 10 años.

Esta investigación se basa en tres teorías fundamentales: teoría psicogenética, teoría ambientalista y teoría del conteo. A continuación, se define cada una de ellas en forma breve:

TEORÍA PSICOGENÉTICA

La niñez es una de las etapas más tiernas para el ser humano, puesto que inicia con el nacimiento de un bebé. El psicólogo Jean Piaget se cuestiona ¿cómo el sujeto pasa de un conocimiento menor a uno mayor? Con esta incertidumbre y apoyado en la psicología genética explica el desarrollo cognitivo por el que pasa un niño.

El autor Jean Piaget (1982) menciona que “el desarrollo es un proceso continuo, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (p. 11), de acuerdo con esto él propone cuatro estadios de desarrollo en el ser humano que inician de los 0 meses hasta los 15 años.

El primer estadio es la etapa sensoriomotora de 0 a 2 años. En este periodo el sujeto observa e investiga todo lo que se encuentra a su alrededor. Este a la vez se divide en seis subestadios. La segunda etapa, periodo preoperacional de 2 a 7 años; durante esta etapa los niños aún no pueden realizar operaciones mentales, pero empiezan a desarrollar la imitación, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje.

En la etapa de operaciones concretas, que abarca de los 7 a los 11 años, el niño ya desarrolla un pensamiento lógico y la habilidad para solucionar problemas; por último, en la etapa de operaciones formales que es de 11 a

los 15 años, desarrollan “la capacidad que tienen los sujetos para pensar de forma independiente a la realidad de forma concreta” (Bálsamo Estévez, 2022, p. 30). Estos son los cuatro estadios que propone Piaget acerca del desarrollo cognoscitivo del sujeto.

Sin embargo, es de interés hablar del tercer estadio que abarca de los 7 a los 11 años, y conocer cuál es el proceso cognoscitivo y psicosocial por el que pasa el sujeto durante esta edad que se encuentra en la educación primaria; además, de cómo el contexto puede influir en su persona y en su aprendizaje. Recordemos que estos nos pueden dar los indicios de que el alumno presenta dificultades en el aprendizaje.

En esta etapa los niños tienen una mejor comprensión de “los conceptos de pensamiento espacial, causa y efecto, categorización, seriación y transferencia transitiva, razonamiento inductivo y deductivo, conservación y número y matemáticas” (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012, p. 293). Con el paso de los años el sujeto tiende a ir desarrollando su pensamiento, de manera que sea capaz de resolver los conceptos mencionados de manera individual y asertiva.

Para adquirir estos conceptos es importante que el sujeto desarrolle “las funciones ejecutivas de la infancia a la adolescencia acompañada al desarrollo del cerebro, en particular la corteza prefrontal, la región que permite la planificación, el juicio y la toma de decisiones” (Papalia y Martorell, 2017, p.272). Por otro lado, también es importante el contexto familiar, ya que el hecho de que el niño tome decisiones diarias le permitirá tener una mejor planificación en el aula. Es importante y necesario que los alumnos desarrollen sus procesos cognitivos básicos (percepción, atención, memoria y razonamiento) y superiores (planificación, organización, lenguaje y pensamiento).

TEORÍA AMBIENTALISTA

El ser humano, desde que nace, está expuesto a un sinnúmero de desafíos. Desde los primeros meses de vida está luchando para sobrevivir, pues su llanto es el medio de comunicación para expresar si tiene hambre, dolor, calor etc. (etapa sensoriomotora). Al pasar los meses empieza a mencionar sus primeras palabras y a realizar acciones por su propia cuenta. En ocasiones suele tener un desempeño temprano y en otras no. Este cometido se le atribuye a su primer núcleo cercano su familia.

Al pasar los primeros años de vida del infante y tomando como referencia la teoría de autor Jean Piaget, el individuo empieza a tener un desarrollo de lenguaje más profundo y empieza a desarrollar el inicio del conteo, este instruido por su familia cuando cuenta los escalones, al jugar a las escondidas, al salir a pasear y al contar los pasos o los objetos que se encuentren en su camino (etapa preoperacional). Este desarrollo lo realiza en su proceso no escolarizado con apoyo de las personas que se encuentran a su alrededor.

Después de un proceso no escolarizado, vienen los primeros años de educación de un individuo. En el “preescolar” enseñan al alumno a desarrollar su psicomotricidad fina y gruesa, realizando actividades de su interés, la iniciación de la escritura con su nombre, el conteo con el apoyo de material didáctico (en este proceso el niño debe pasar por cinco principios o estadios que va descubriendo y asimilando hasta llegar al conteo; principio de correspondencia término a término, principio de orden estable, principio de abstracción, principio de no pertenencia del orden y principio de cardinalidad o cardinalización), el cuidado del medio ambiente por medio de acciones o proyectos y la socialización con sus compañeros por medio de actividades culturales.

Al finalizar el preescolar el alumno lleva consigo las habilidades aprendidas para iniciar la primaria, donde ahora tendrá que adquirir nuevas herramientas que le servirán a lo largo de su vida. Cabe mencionar que estas son de suma importancia, ya que son la base para los próximos aprendizajes, ahora conocidos como aprendizajes fundamentales referidos a la lectura, escritura y las matemáticas.

Estos aprendizajes los adquieren en sus primeros dos años escolares. Al cursar el tercer año los alumnos ya deben contar con sus pilares fundamentales para seguir con educación primaria (operaciones concretas). Un tema de importancia durante esta etapa es el proceso de socialización que han iniciado desde pequeños en su contexto. Durante esta etapa tienden a jugar con grupos del mismo sexo, misma edad, mismo origen racial o étnico o misma posición socioeconómica, buscando una integración en su grupo de interés.

Por otro lado, los niños se benefician cuando realizan actividades con sus pares, pues tienden a desarrollar habilidades que les permitan practicar la sociabilidad y el sentido de pertenencia y si este no es aceptado, tiende en algunos casos a tener problemas con la autoestima, problemas de conducta o depresión, lo que puede traer consigo una motivación baja que puede verse reflejada en la escuela.

Este es un factor muy importante para el desempeño del niño en la escuela, ya que la teoría ambientalista “explica las dificultades de aprendizaje en virtud de las influencias que provee el medio ambiente (familia, medio escolar, factores socioculturales)” (Santiuste y González Pérez, 2014, p. 134), si bien el medio que nos rodea influye mucho en el aprendizaje de los niños, en muchos de los casos se menciona que un niño que vive en una zona urbana tiene más herramientas para su aprendizaje que uno que vive en una zona rural.

Por mencionar un ejemplo, que sin duda marcó la educación en México y hace referencia a lo mencionado en el apartado anterior, es la pandemia por la Covid-19. ¿De qué manera? Cuando se dio a conocer este virus, muchos países incluyendo a México optaron por cuidar y salvaguardar la salud de los seres vivos, mandándolos a una cuarentena, lo que llevó a cerrar las escuelas para proteger a la comunidad escolar.

Al cerrar las escuelas se tuvo que realizar una estrategia para que los niños, el futuro de México, siguieran con su educación. En este momento la Secretaría de Educación Pública, SEP, optó por que las clases se dieran en línea y se estuvieran transmitiendo contenidos educativos de cada nivel por medio de las televisoras. Sin embargo, los menos beneficiados con este programa fueron los niños de las zonas rurales, ya que a muchos lugares no llega el internet y no cuentan con comunicación estable. Un factor importante para considerar es el nivel socioeconómico de cada familia.

Otro factor para considerar es la familia, ya que muchas veces los padres no cuentan con una escolaridad, y al no contar con esta escolaridad se les dificulta apoyar a sus hijos con las tareas y más a los niños que presentan una dificultad; sin embargo, los padres que tienen una profesión se les facilita apoyar en este ámbito.

Pero esta teoría no solo concierne a estos factores, uno que sin duda conlleva de nuestro interés es el ambiente pedagógico señalado como una causa de las dificultades de aprendizaje, ya que hay veces que el docente no aplica correctamente el método o no se explica de manera correcta. “Otro aspecto a considerar es la calidad de la relación educativa que se establece entre profesor y alumno” (Santiuste y González Pérez, 2014). Es importante desarrollar una buena relación con los alumnos, para tener un buen desempeño.

Para que el niño tenga un buen desenvolvimiento la pieza clave es la familia. Esta va a influir en todos sus aspectos, pues los padres de familia tienen que fomentar la confianza hacia ellos, brindar cariño y tener un hogar donde el matrimonio de sus padres sea estable, ya que, si fuera todo lo contrario, podría haber consecuencias en los niños mostrando ansiedad, temor y depresión hacia su persona, y por otro lado agresividad, peleas y desobediencia hacia sus pares, amigos, compañeros o familiares.

El ambiente donde crecen los niños es el que define los elementos fundamentales para el resto de su vida. Es fundamental que crezca en un ambiente protector donde tenga afecto, respeto, cuidado y amor, ya que “la relación positiva y frecuente de un padre con su hijo se relaciona directamente con el bienestar y el desarrollo físico, cognoscitivo y social del niño” (Papalia, Feldman, y Martorell, 2012, p. 330).

De ahí la importancia de un ambiente familiar y una escuela propicia adecuada para que los alumnos tengan un desenvolvimiento pleno y armónico. Hoy en día a esta idea se le ha dado más énfasis en todos los sentidos, y en el ámbito educativo se retoma con la Nueva Escuela Mexicana.

TEORÍA DEL CONTEO

El área de las matemáticas es de gran importancia en nuestra vida diaria. Es común que los padres de familia inicien con la educación informal en las vidas de los pequeños, enseñando con el conteo al bajar los escalones, contar para brincar, para correr y para representar con los dedos la edad que el niño tiene.

Como se mencionaba en los temas anteriores, el conteo es una de las habilidades cualitativas fundamentales para las operaciones cuantitativas (operaciones aritméticas). De acuerdo con los autores Gelman y Gallistel

(en Chamorro, 2008) “el conteo es el medio por el cual el niño se representa el número de elementos de un conjunto dado y razona sobre las cantidades y las transformaciones aditivas y sustractivas” (p.7). Estas se desarrollan entre los 3 y 4 años. Estos autores fueron los primeros en enunciar los cinco principios que, a modo de estadios, ha de ir descubriendo y asimilando el niño hasta que aprende a contar correctamente:

1. Principio de correspondencia término a término. Este principio hace referencia a que cada elemento de la colección que se está contando, tiene que corresponderse solo con una palabra-número de la cantinela.
2. Principio de orden estable. En este principio da igual si el niño no sabe recitar la cantinela en el orden correcto, pero sí es necesario que el orden que él use lo mantenga siempre. Es decir, si un niño cuenta una colección diciendo: uno, dos, cuatro, tres. El niño tendría que usar esa cantinela siempre en el mismo orden para contar cualquier colección que se le presente.
3. Principio de abstracción. El niño ha de dejar de lado las características físicas de los objetos de las colecciones (colores, tamaños...) y fijarse solo en el aspecto cuantitativo.
4. Principio de no pertinencia del orden. Saber que el número conseguido al contar una colección no depende del orden en que se enumeran sus elementos
5. Principio de cardinalidad o cardinalización. Conocer que el último número contado de la colección representa el total de la colección. Se da entre los 4 y 5 años. (en Cánovas Ibañez, 2016, p. 8)

Los primeros tres principios son propiedades que reflejan un conocimiento procedimental necesario para la

habilidad de conteo, mientras que los dos últimos remiten a un conocimiento conceptual propio de habilidades aritméticas.

De acuerdo con los autores se puede decir que el conteo es una habilidad cualitativa fundamental para el niño. Durante la edad preescolar los niños suelen obtener ejecuciones correctas en tareas de conteo según los principios procedimentales, desarrollando, después de los cuatro años, un grado elevado en el dominio del conteo, base para las habilidades aritméticas posteriores (adición, sustracción, multiplicación y división).

Con esta teoría se puede determinar que el conteo es una pieza clave para poder prevenir una dificultad en el aprendizaje, puesto que es como una cadena. Si algún aprendizaje no se consolida, este puede traer consecuencias en los posteriores, por lo que es de suma importancia que el alumno consolide el aprendizaje de las operaciones aritméticas.

Por otro lado, según la perspectiva de Piaget (en Cánovas Ibañez, 2016) al hablar del aprendizaje matemático se puede decir que “los niños construyen sus conocimientos comparando, clasificando y ordenando en el espacio y en el tiempo, con esto trata de destacar la importancia de la experiencia del niño con los objetos para llegar al descubrimiento del número” (p. 6). Durante este proceso se puede llegar a tener problema con la conservación de la cantidad; para esto él determina a la conservación como “la permanencia del objeto (número de elementos, sustancia sólida o líquida, etc.), frente a un grupo de transformaciones (deformaciones, fraccionamiento, desplazamientos, etc.)” (p. 6).

La metodología utilizada tiene un enfoque cualitativo, ya que se enfoca en buscar estrategias que favorezcan al alumno minimizar las dificultades específicas de aprendizaje mediante una intervención psicopedagógica,

con un método de investigación acción, bajo la técnica de la observación y con instrumentos de pruebas paramétricas como: Sistema de Alerta Temprana (SisAT) y prueba “Idea de Macotela Bermúdez y Castañeda” y no paramétricas mediante la elaboración de una rubrica. Este instrumento se apoya en el cuadro “errores más frecuentes en el cálculo” del libro *dificultades en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos*, ambos instrumentos se utilizan para el diagnóstico.

RESULTADOS

Al inicio del ciclo escolar se empleó la herramienta de SisAT al grupo de sexto grado, que consistió en la aplicación de 10 preguntas, nueve de ellas van encaminadas a la resolución de las operaciones básicas. Para la recolección de datos se utilizó el instrumento Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). En los resultados obtenidos se puede identificar que, para tres de los alumnos, en su mayoría las respuestas fueron erróneas. Con base en esto podemos concluir que los alumnos tienen dificultades de aprendizaje, en un término general, aún no identificado su carácter intrínseco o extrínseco a ellos. Para llegar a determinar esto es necesario realizar una evaluación.

Una vez identificados los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, se realiza una evaluación psicopedagógica para determinar si los alumnos presentan problemas escolares (es decir, extrínsecos al alumno) o dificultades específicas de aprendizaje (intrínsecas al alumno, donde interviene la memoria, atención, percepción y razonamiento). Esta evaluación lleva un procedimiento que involucra recopilar información del alumno desde su gestación, nacimiento y hasta su niñez, así como la aplicación de pruebas estandarizadas y no estandarizadas (Prueba Macotela Bermúdez y rúbrica, bajo una tabla de libro *Dificultades en el aprendizaje unificación de*

criterios diagnósticos; además de una serie de actividades que permitan conocer las áreas cognitivas del alumno.

Durante los meses posteriores se realizó la evaluación psicopedagógica, donde los resultados fueron que dos de los alumnos presentan dificultades específicas de aprendizaje en las matemáticas con déficit en la automatización de las operaciones básicas y uno con problemas de aprendizaje.

De acuerdo con los resultados, se debe realizar una intervención psicopedagógica que tendrá que incluir un plan de trabajo para apoyar y sobre-

llevar esta dificultad que presentan los alumnos. Los alumnos que presentan esta dificultad suelen tener problemas con el valor posicional. Se debe trabajar con fichas de colores e incorporar material concreto que el alumno pueda manipular con las manos.

Esta intervención se lleva a cabo a partir de sesiones donde las actividades van encaminadas a las siguientes variables: conocimientos numéricos básicos, automatización de operaciones básicas y sus reglas de operación y elaboración y la aplicación de algoritmo. Reforzando con actividades que favorecen los procesos cognitivos.

CONCLUSIÓN

De acuerdo con la investigación que se está realizando, se puede determinar que una intervención psicopedagógica temprana puede ayudar a los alumnos a minorizar las dificultades específicas de aprendizaje, no solo en el área de las matemáticas, sino en la lectura y escritura. Es importante que los docentes conozcamos y nos adentremos a este tema ya que es de suma importancia para la educación, recordando que estos son pilares fundamentales para los alumnos tanto en la enseñanza como en la vida diaria.

REFERENCIAS



Bálsamo, E. (2022). Teoría psicogenética de Jean Piaget. *Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto de mañana*. Centro de investigación interdisciplinar en valores integración y desarrollo social. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=985476&orden=0&info=open_link_libro

Cánovas Ibáñez, D. (2016). *La construcción del concepto de número en el niño durante la etapa de Educación Infantil*. [Trabajo de grado para optar por el título de Maestro en Educación Infantil]. Universidad de Alicante. https://rua.ua.es/bitstream/10045/56069/1/La_construccion_del_concepto_de_numero_en_el_nino_CANOVAS_IBANEZ_DAMARIS.pdf

CONAFE. (2013). *Dificultades de lenguaje, aprendizaje y conducta*. México. Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Chamorro, M.C. (2008). *Didáctica de las matemáticas*. Madrid. Pearson Prentice Hall.

Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México: Mc Graw-Hill Education.

Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano*. Mc Graw Hill.

Piaget, J., y Petit, N. (1982). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.

Romero Pérez, J. y Lavigne Cerván, R. (2005). Dificultades en el aprendizaje. En Romero Pérez, J. y Lavigne Cerván, R. *Dificultades en el aprendizaje*. Unificación de criterios diagnósticos. I. *Definición, características y tipos* (pp. 7-26). TECNOGRAPHIC, S.L. https://www.uma.es/media/files/LIBRO_I.pdf

Santiuste, V., y González Pérez, J. (2014). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. CCS.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Instituto Michoacano
de Ciencias de la
Educación, IMCED



Maíz y frijol: agricultura sostenible, una teoría educativa reconectiva basada en la permacultura para afrontar los retos económicos culturales y ecológicos del siglo XXI

Corn and beans: sustainable agriculture, a reconnective educational theory based on permaculture to address the economic, cultural, and ecological challenges of the 21st century

Milho e feijão: agricultura sustentável, uma teoria educativa reconectiva baseada na permacultura para enfrentar os desafios econômicos, culturais e ecológicos do século XXI

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11093>

M. David García Villegas Arquitectura, Especialidad en restauración de sitios y monumentos históricos por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), Maestría en Pedagogía, doctorando en Educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, (IMCED), Morelia, Michoacán. Correo electrónico: davidgvarq@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0105-7611>

RESUMEN

Actualmente en el mundo estamos observando distintos tipos de sistemas educativos, algunos novedosos, modernos, otros anticuados. Sin embargo, el modelo ideal aún no existe. Pero podemos observar necesidades y problemáticas actuales como educación ambiental (basura, contaminación, ecotecnologías, permacultura, bioconstrucción) pérdida de oficios, artes, ciencias desde un enfoque práctico (astronomía, ciencias naturales, sociales, física y matemáticas) falta de educación en inteligencia emocional y educación financiera. Algo que también se puede observar dentro de una problemática general humana moderna es la apatía e individualismo, lo que genera una desconexión con el entorno natural, humano y espiritual.

Otra problemática que observamos es la desvinculación de la sociedad urbana y rural con el medio natural. Aquí apreciamos que las personas de las ciudades son ajenas a muchas actividades que se realizan en ambientes campiranos. Simplemente los infantes citadinos desconocen muchas veces la procedencia de los alimentos, sin tener en cuenta de dónde provienen los huevos, la leche o las verduras, imaginando que vienen de los centros comerciales. Nuestra población objeto de estudio se encuentra en el poblado de Atécuaro Michoacán, tenencia de Morelia, ubicada a 13 kilómetros hacia la zona sur de la ciudad, donde obtuvimos resultados notorios en el desarrollo del proyecto y concluimos que la educación basada en permacultura en zonas rurales es de relevancia social ambiental y económica.

ABSTRACT

Currently, it is possible to identify different types of education systems around the world, some innovative and modern, others outdated. However, the ideal model does not yet exist, but we can observe current needs and problems such as environmental education (waste, pollution, ecotechnologies, permaculture, green building); loss of trades, arts, and sciences from a practical perspective (astronomy, natural sciences, social sciences, physics, and mathematics); lack of education in emotional intelligence and financial literacy. Something that can also be observed within a general modern human problem is apathy and individualism, which generates a disconnection from the natural, human, and spiritual environment.

Another problem we observe is the disconnect between urban and rural society and the natural environment. Here we see that city dwellers are unfamiliar with many activities that take place in rural environments. City children are often unaware of where food comes from, ignoring the origin of eggs, milk, or vegetables, imagining that they come from shopping malls. Our study population is located in the village of Atécuaro Michoacán, in the municipality of Morelia, which is 13 kilometers south of the city, where we obtained remarkable results in the development of the project and concluded that permaculture-based education in rural areas is of social, environmental, and economic relevance.

RESUMO

Atualmente, observamos no mundo diferentes tipos de sistemas educacionais, alguns inovadores e modernos, outros antiquados. No entanto, o modelo ideal ainda não existe, mas podemos observar as necessidades e problemas atuais, tais como: educação ambiental (lixo, poluição, ecotecnologias, permacultura, bioconstrução), perda de ofícios, artes, ciências a partir de uma abordagem prática (astronomia, ciências naturais, sociais, física e matemática), falta de educação em inteligência emocional e educação financeira. Algo que também pode ser observado dentro de uma problemática humana moderna geral é a apatia e o individualismo, que geram uma desconexão com o ambiente natural, humano e espiritual.

Outra questão que observamos é o distanciamento da sociedade urbana e rural em relação ao meio ambiente. Aqui, percebemos que as pessoas das cidades não estão familiarizadas com muitas atividades realizadas em ambientes rurais. Simplesmente, as crianças urbanas muitas vezes desconhecem a origem dos alimentos, sem levar em conta de onde vêm os ovos, o leite ou os vegetais, imaginando que eles vêm dos centros comerciais. A população objeto de nosso estudo está localizada na vila de Atécuaro Michoacán, município de Morelia, a 13 quilômetros ao sul da cidade, onde obtivemos resultados notáveis no desenvolvimento do projeto e concluimos que a educação baseada na permacultura em áreas rurais é de relevância social, ambiental e econômica.

PALABRAS CLAVE:

socioambiental, rural, permacultura, agricultura, educación, medio ambiente, agricultura sostenible, reconexión con la naturaleza.

KEYWORDS:

Socio-environmental, rural, permaculture, agriculture, education environmental, sustainable agriculture, reconnection with nature.

PALAVRAS-CHAVE:

socioambiental, rural, permacultura, agricultura, educação, meio ambiente, agricultura sustentável, reconexão com a natureza.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, las formas de educar han cambiado según el tiempo, la cultura y lo que las sociedades necesitaban resolver en su momento. Desde las civilizaciones antiguas hasta la modernidad líquida (Bauman, 2013), los modelos educativos han sido reflejo de sus contextos, pero también de sus vacíos. Hoy vivimos un momento en el que pareciera que el acceso a la información es total, que no hay límites; y, sin embargo, cada vez sabemos menos de lo que realmente importa. No sabemos cultivar nuestros alimentos, reparar, construir, colaborar; mucho menos conectar con la tierra.

El problema que hoy enfrentamos no es solamente ambiental o educativo; es humano. Estamos desarraigados. Vivimos en una época donde todo está al alcance de un clic, pero todo se desecha igual de rápido: objetos, vínculos, ideas. Es ahí donde nace esta investigación. Lo que aquí se plantea es una propuesta educativa con raíces profundas, basada en la permacultura, a través de la agricultura natural y en futuras investigaciones con la bioconstrucción, esto se busca en el trabajo con las manos, en la reflexión crítica y en el contacto con la naturaleza. Una educación que sirva para vivir, no solo para pasar exámenes.

El **objetivo general** de esta investigación es reconectar a las personas con la naturaleza mediante un modelo educativo basado en proyectos, que integre lo ambiental, lo espiritual y lo social a través de la arquitectura regenerativa y la permacultura. De ahí se derivan **cuatro objetivos particulares**: (1) Revalorar la educación mediante talleres prácticos. (2) Formar actores sociales comprometidos con la restauración ecológica y pedagógica. (3) Observar y modificar los espacios escolares desde la arquitectura regenerativa. Y (4) llevar esta

propuesta fuera del marco escolar, a comunidades, asociaciones o espacios autogestivos.

La **hipótesis** que guía este estudio plantea que una teoría educativa de agricultura sostenible basada en la permacultura permite afrontar de forma integral los problemas económicos, sociales, culturales y ecológicos del siglo XXI.

Pero ¿por qué permacultura? Porque no es solo sembrar lechugas. Como lo definen Mollison y Holmgren (1978), es el diseño consciente y el mantenimiento de ecosistemas agrícolas sostenibles, diversos y estables, como lo es la naturaleza misma. La permacultura es el tronco que conecta muchas ramas: bioconstrucción, huertos escolares, espiritualidad, ecología, reciclaje, economía circular... y también pedagogía, claro está.

La permacultura no es nueva. Desde principios del siglo XX ya se hablaba de “agricultura permanente” (Hopkins, 1910), y fue retomada en los años setenta con una variación al concepto actual; “cultura permanente” acuñada posteriormente por Mollison y Holmgren en Australia (Derville 2018), también inspirados por el enfoque de Fukuoka (2021), quien desde Japón propuso una forma de agricultura sinérgica, casi filosófica. Fukuoka decía que una revolución verdadera empieza por el suelo que pisamos. Esta investigación parte también de esa premisa. Para nosotros la permacultura nos permite retomar los saberes ancestrales definidos y redefinidos desde la modernidad.

Y es que la problemática que enfrentamos no es pequeña. Estamos inmersos en un modelo que produce y desecha en masa, lo que genera una tremenda cantidad de residuos. Como explica PROFECO (2019), vivimos en un sistema basado en la obsolescencia programada. Y eso no solo aplica a los celulares o las lava-

doras, también se ha trasladado a los vínculos humanos, a la identidad, al conocimiento.

Buckingham (2013) menciona que el modelo económico actual crea falsas necesidades y motiva a las personas a comprar cosas que no necesitan, lo que a su vez provoca una búsqueda eterna e inacabada de felicidad y satisfacción a través de las compras generando mayor consumo. Las personas han dejado de crear y construir con sus manos. Si algo se rompe, se compra nuevo. Si algo cansa, se abandona. Esto ha provocado una pérdida profunda de habilidades prácticas, de creatividad y de autoestima. Como decía Ortega y Gasset (2016), nos volvimos sabios ignorantes: llenos de información, pero sin sentido del hacer.

A todo esto, se suma la desconexión entre el ser humano y su entorno. Según datos del INEGI (2020), el 79 % de la población mexicana vive en zonas urbanas, y solo el 21 % en el campo. Eso significa que la mayoría no cultiva, no conoce los ciclos agrícolas, ni siquiera ha sembrado un jitomate en una maceta. Y, sin embargo, todos comemos. ¿De dónde viene esa comida? ¿Qué pasa si mañana falla la cadena de producción?

Lo peor es que estas problemáticas no son aisladas. Están entrelazadas. La destrucción de los ecosistemas, la contaminación, la pérdida de habilidades manuales, el desempleo, las adicciones en jóvenes, la apatía... todo parte de una raíz común: la desvinculación entre el ser humano, su cuerpo, su entorno y su comunidad.

Entonces resumiendo, tenemos cuatro problemáticas principales:

1. La contaminación a través de la basura generada por la producción y consumo.
2. Destrucción de entornos y recursos naturales.

3. Pérdida de las habilidades creadoras humanas y con ello, su propia capacidad crítica de estudio e investigación.
4. La alienación que han producido todos estos procesos produjo un efecto social poco visto pero muy importante; la individualización del sujeto y su incapacidad de tener empatía y ver por su prójimo.

Esta investigación plantea una respuesta concreta. No pretende dar soluciones mágicas, pero sí ofrecer

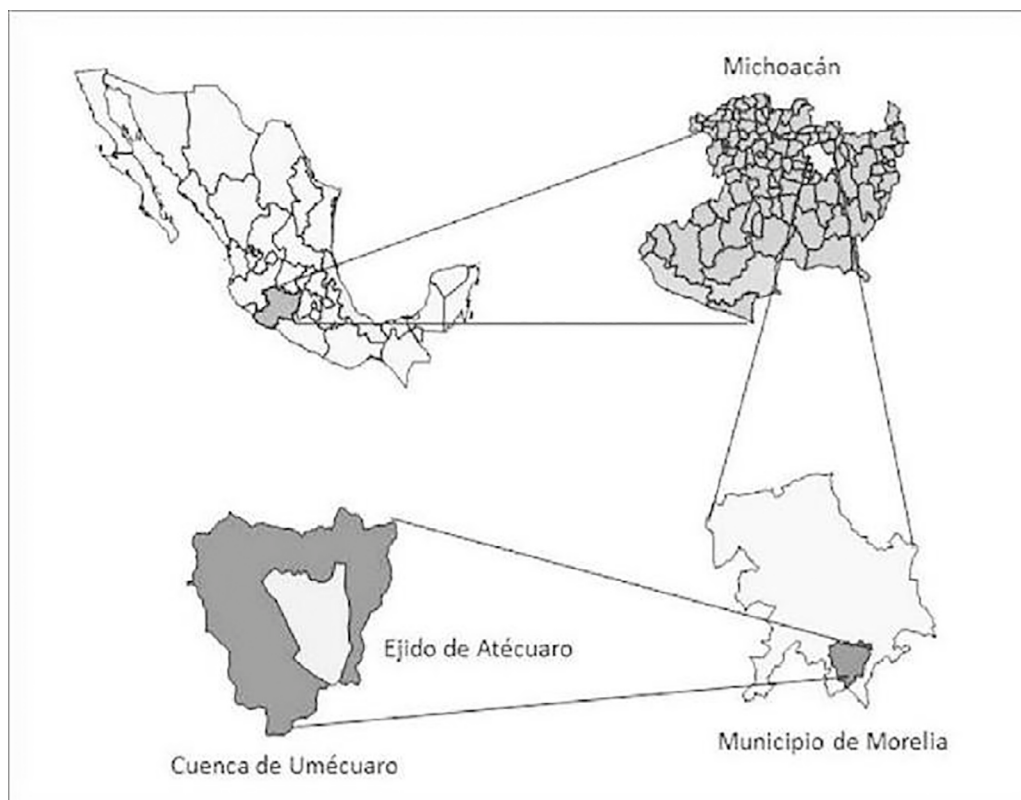
herramientas. Se propone una metodología educativa-reconectiva basada en cuatro pilares: permacultura y oficios, ciencia, arte y espiritualidad. Talleres donde los jóvenes siembren, construyan, observen, escriban, piensen, dialoguen. Donde no solo se hable de ecología, sino que se practique. Donde la escuela no sea solo un aula, sino un vivero de ideas y de tomates.

El caso de estudio se ubica en la comunidad de Atécuaro, Morelia, Michoacán; una localidad ubicada

al sur de la ciudad a 13.3 km de la ciudad (PueblosAmérica, 2024), en la subcuenca de Cointzio. Sus coordenadas geográficas son 19°34'56"N 101°11'19"O. Cuenta con aproximadamente 600 habitantes. Esta localidad rural ha sido durante años un espacio de trabajo y colaboración. Ahí se desarrolla este proyecto en el CEMSAD 52. Una preparatoria donde los jóvenes aún vienen de un entorno natural rural, pero también enfrentan los retos de la modernidad: empleos informales, migración, abandono del campo, agroquímicos.

Figura 1.

Restauración de elementos de bosque templado en sitios severamente erosionados de Michoacán.



Fuente: Adaptación de imagen tomada de Lindig Cisneros (2016 p.182).

Atécuaro es especial porque representa esa frontera entre lo rural y lo urbano. Tiene acceso a internet, pero también conserva prácticas ancestrales. Cocinan con leña, pero muchos jóvenes ya no quieren sembrar. Es ahí donde plantamos esta semilla educativa. No como una imposición, sino como un diálogo.

En resumen, esta investigación es una apuesta por la vida; por volver a lo esencial; por enseñar no desde el pizarrón, sino desde la experiencia.

Porque si queremos transformar el mundo, tenemos que empezar por la tierra... y por nuestras propias manos.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y diseño metodológico

Este trabajo se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción, ya que permite la participación del investigador dentro

del proceso educativo, no solo como observador externo, sino como parte viva del contexto.

Esta modalidad fue elegida porque el objetivo principal no es únicamente describir lo que ocurre, sino intervenir para transformar, de forma colaborativa, una problemática real que viven tanto los alumnos como su comunidad educativa y natural.

Se seleccionó el CEMSAD Atécuaro como espacio de aplicación por su contexto rural, su cercanía con el investigador y por tratarse de una comunidad con problemáticas sociales, ambientales y educativas vigentes que permiten implementar una propuesta de intervención con fundamento vivencial. El enfoque cualitativo nos dio un margen más amplio para comprender los significados, valores y prácticas cotidianas que rodean a los actores educativos desde adentro.

Diseño: investigación-acción

Al tratarse de un proyecto educativo que propone una reconexión con la naturaleza desde la permacultura, el diseño de investigación-acción fue el más adecuado. Este diseño permitió aplicar, observar, evaluar y reajustar las estrategias durante el proceso. Las fases incluyeron: diagnóstico participativo, planificación, implementación de talleres, seguimiento del huerto escolar, rediseño del espacio educativo y valoración de resultados, todo esto con la comunidad escolar como protagonista activa.

La observación se enfocó en tres niveles:

1. Profesores, analizando su apertura al cambio y su participación como facilitadores.
2. Estudiantes, desde su percepción, aprendizaje y nivel de implicación práctica.
3. Familia y entorno, considerando el impacto indirecto del proyecto en

los hábitos, el discurso familiar y la proyección comunitaria.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

La población fue finita y acotada: estudiantes del segundo semestre grupo A del CEMSAD Atécuaro. Se emplearon cuestionarios combinados (cerrados con opción abierta), buscando cuantificar el conocimiento, los hábitos, percepciones y prácticas sobre permacultura, alimentación, sostenibilidad, emociones y oficios. El registro fotográfico sirvió como herramienta de observación y bitácora visual, documentando procesos, cambios en el espacio y participación. También se desarrollaron planimetrías participativas como técnica de diseño colectivo, en donde el alumnado trazó posibles mejoras a sus espacios escolares.

PROTOCOLO ÉTICO

Desde el inicio se explicó con claridad a directivos, docentes y alumnos el propósito del estudio. La participación fue completamente voluntaria, se cuidó la privacidad y los cuestionarios fueron anónimos. Toda la información fue resguardada con responsabilidad, tanto física como digitalmente. Solo el equipo de investigación tuvo acceso. Al finalizar, se planteó eliminar los datos sensibles para proteger la confidencialidad de los participantes.

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se realizaron diversas pruebas piloto en contextos urbanos, con estudiantes de pedagogía del IMCED (120 cuestionarios divididos en 5 grupos de diferentes semestres, aplicando huertos y voluntariados), lo que permitió observar la claridad de las preguntas y actividades según el nivel académico. A partir de los resultados se modificó la redacción, se reordenaron secciones y se afinaron los criterios de pertinencia temática. Se intentó aplicar el coeficiente de alfa de

Cronbach para probar confiabilidad. Aunque los primeros resultados en la prueba piloto no fueron óptimos, el ajuste del instrumento mejoró la coherencia interna, alcanzando un coeficiente aceptable. Además, se contó con el aval de expertos en pedagogía y sostenibilidad para asegurar la validez del contenido.

TRAYECTORIA Y EXPERIENCIA PREVIA

Este proyecto no surgió de la nada. Desde 2013 existe trabajo de campo en esta comunidad y en esta preparatoria, además de años de experiencia acumulada en otros espacios rurales, uno de ellos ganando un concurso a nivel nacional de jóvenes en 2016 para aplicar huertos de traspatio en algunas tenencias de Morelia, toda esta experiencia ha sido en coordinación con actores clave como el Maestro David García Garrido y la Maestra Adela Villegas González, quienes desde los años 80 han impulsado proyectos de desarrollo comunitario, oficios, educación y restauración con instituciones como el Instituto Nacional para la educación de los Adultos, INEA; el Sistema Nacional DIF y “el Centro Integral Educativo en Desarrollo Humano y Salud,” C.I.E.D.H.U.S. a.c, así como su trabajo constante en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.

Esa trayectoria generó una visión profunda y humana sobre las transformaciones que se pueden lograr cuando se mezcla la pedagogía con la tierra, los oficios con la dignidad, y la educación con la vida real. Esa experiencia práctica fue la base viva que fortaleció este proyecto.

Esta metodología no solo responde a un diseño técnico o académico, sino a una lógica de vida, donde enseñar y aprender es inseparable de sembrar, construir, convivir y sanar. Más allá de aplicar instrumentos, lo que hicimos fue crear un espacio de sentido, donde los estudiantes pudieron descubrir

que la naturaleza también educa, y que cultivar la tierra es también cultivar el cuerpo y el pensamiento.

RESULTADOS

Durante las 10 visitas realizadas al CEMSAD Atécuaro, se llevaron a cabo una serie de actividades y procedimientos con el objetivo de implementar el proyecto educativo basado en la permacultura. A continuación, se detallan los resultados observados y las lecciones aprendidas durante el proceso:

1. Interacciones con directivos y profesores

En las dos reuniones iniciales con los directivos y profesores se presentó el plan maestro del proyecto, el cual proponía una fase experimental para todo el plantel. Sin embargo, debido a suspensiones institucionales no se pudo concretar la fase global del proyecto (la cual aún está en fase experimental, por lo que esto iba a ser prueba piloto). Por lo tanto, la aplicación se centró en un grupo específico de estudiantes del segundo semestre, grupo A enfocándonos en lo referente a la investigación principal.

A pesar de la reducción del alcance del proyecto, los directivos mostraron gran interés en aplicar el modelo completo a futuro, lo cual reflejó el apoyo institucional hacia la investigación educativa.

2. Encuestas iniciales y finales

Se aplicaron encuestas al inicio y al final del proyecto a los estudiantes del segundo semestre, grupo A. Los resultados preliminares indicaron un aumento del 60 % en el conocimiento de los estudiantes sobre los beneficios de la agricultura sostenible y la importancia de consumir alimentos más naturales, como resultado directo de las clases teóricas y prácticas aplicadas.

A través de estas encuestas se identificó que los estudiantes, al principio del proyecto, tenían un conocimiento limitado sobre temas como los agroquímicos y la microbiota del suelo, pero al finalizar las actividades, mostraron una comprensión más profunda sobre la relación entre la tierra, los alimentos y la salud humana.

3. Aplicación de clases teóricas y prácticas

Las clases fueron divididas en teóricas y prácticas. En la parte teórica se trataron temas como la alimentación natural vs. procesada; la comparación entre huertos sostenibles y convencionales; el cuidado del agua; ecotecnologías y el impacto de los agroquímicos en los suelos y plantas. Los estudiantes realizaron comparaciones visuales y prácticas sobre cómo la microbiota del suelo y la del cuerpo humano son esenciales para la salud y la nutrición.

En la parte práctica se reconstruyó una zona del invernadero y se renovaron las camas de cultivo que habían sido instaladas en una intervención anterior (2016), así como la construcción del invernadero en 2017 por parte de la iniciativa docente. Los estudiantes participaron activamente en la restauración y siembra de los huertos, plantando zanahorias, acelgas, rábanos y jitomates. Esta actividad tuvo un doble propósito: proporcionar una experiencia práctica y vincular el aprendizaje teórico con la acción.

4. Trabajo participativo y diseño del espacio

A través de un diseño participativo, los estudiantes realizaron una planimetría de su espacio educativo y de esparcimiento, lo cual permitió identificar sus intereses y necesidades para mejorar su entorno. Aunque el trabajo para toda la escuela quedó en pausa, debido a las restricciones institucionales, la participación de los estudiantes en este ejercicio fue un éxito.

Este trabajo mostró cómo los estudiantes pueden tomar decisiones sobre el uso de su espacio, lo que resultó en un enfoque más colaborativo en el aprendizaje.

5. Innovación en el sistema de riego

Durante las actividades de siembra, los estudiantes innovaron con un sistema de riego semiautomático, utilizando dosificadores de riego por gravedad. Este proyecto innovador fue una de las conclusiones destacadas, mostrando que los estudiantes no sólo aplicaron lo aprendido, sino que también desarrollaron soluciones prácticas para asegurar la continuidad del huerto durante las vacaciones.

6. Observaciones sobre la duración de las actividades

Durante la implementación del proyecto se observó que el tiempo asignado para las actividades fue insuficiente para obtener los resultados ideales. Aunque las actividades fueron satisfactorias en términos generales, nos dimos cuenta de que se necesitaba más tiempo para lograr una aplicación más completa del proyecto. En particular, las sesiones de 1-2 horas no fueron suficientes para abordar todos los aspectos que la permacultura requiere y proporcionar una experiencia completa a los estudiantes; sin embargo, esto no es negativo necesariamente, refuerza la idea de desarrollar y aplicar una segunda etapa como lo tenemos planteado a futuro con la arquitectura y bioconstrucción.

Para un proyecto más satisfactorio sería necesario que los estudiantes tuvieran clases completas de 4 a 6 horas diarias, al menos durante dos horas al día. Este tiempo adicional permitiría profundizar en los temas teóricos y prácticos, y garantizaría que los estudiantes pudieran aplicar los conocimientos adquiridos de manera más efectiva. La falta de

tiempo fue un factor limitante y esto es algo que se debería considerar al momento de planificar futuras fases del proyecto.

7. Análisis descriptivo de los datos

Para conocer el contexto inicial del grupo de estudiantes del segundo semestre grupo A, se aplicó una encuesta diagnóstica con una batería

de preguntas relacionadas con conocimientos, hábitos y percepciones vinculadas a la educación, la alimentación, la sostenibilidad y la participación comunitaria. El instrumento se aplicó a 17 estudiantes, de los cuales se obtuvo el 100 % de las respuestas válidas. A continuación, se describen los principales hallazgos.

En primer lugar, se identificó que el 100 % del grupo no conocía previa-

mente el concepto de permacultura, lo cual confirmó la pertinencia de implementar el proyecto como un modelo educativo alternativo.

En contraste, el 64,7 % indicó que sí conocía sobre los huertos, aunque solo el 35,3 % había tenido contacto con talleres similares previamente, lo que refleja una experiencia práctica limitada en temas de agricultura sostenible.

¿Conoces la permacultura?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No	17	100,0	100,0	100,0

¿Conoces acerca de los huertos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	11	64,7	64,7	64,7
	No	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Has tenido contacto con talleres similares?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	6	35,3	35,3	35,3
	No	11	64,7	64,7	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Respecto a los conocimientos relacionados con el origen de los alimentos, el 88,2 % de los estudiantes indicó saber cómo se producen fru-

tas, verduras y animales. Esta cifra sugiere que, si bien el concepto de permacultura es desconocido, existe una noción general sobre el proceso

de producción alimentaria, probablemente mediada por el entorno rural o por experiencias familiares.

¿Sabes cómo se produce tu alimento: frutas, verduras, animales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	15	88,2	88,2	88,2
	No	2	11,8	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

En relación con su experiencia educativa, el 94,1 % expresó que sí le ha gustado la educación que ha recibido hasta el momento, y ese mismo porcentaje dijo haber recibido educación académica. No obstante, al observar

otros tipos de educación complementaria, los resultados muestran una cobertura desigual: el 70,6 % ha recibido educación ambiental, el 76,5 % educación emocional, pero solo el 35,3 % ha recibido formación financiera. Este

dato es relevante al considerar los ejes temáticos integradores del proyecto educativo en permacultura, que no solo incluye el aspecto ecológico, sino también el económico y social.

¿Te ha gustado la educación que llevaste hasta este momento de tu vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	94,1	94,1	94,1
	No	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Has recibido educación ambiental?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	12	70,6	70,6	70,6
	No	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Has recibido educación emocional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	13	76,5	76,5	76,5
	No	4	23,5	23,5	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Has recibido educación financiera?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	6	35,3	35,3	35,3
	No	11	64,7	64,7	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Otro aspecto destacable es que el 100% de los estudiantes mencionó ayudar en su casa, lo que puede interpretarse como una disposición favorable hacia el trabajo colaborativo y el sentido de responsabilidad (caso

contrario ocurrió en los alumnos del IMCED en la aplicación piloto, donde esta respuesta varió significativamente, dado que la individualidad estaba más marcada). Además, el 94,1 % expresó interés en aprender un oficio

o disciplina nueva, lo que reafirma la receptividad del grupo hacia metodologías educativas activas y basadas en la experiencia.

¿Ayudas en tu casa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	17	100,0	100,0	100,0

¿Desearías aprender una actividad, oficio, disciplina, etc.?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	94,1	94,1	94,1
	No	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Sobre la percepción de la educación recibida, el 35,3% señaló que añadiría algo a su formación, mientras que un 11,8% indicó que le quitaría

ciertos elementos. Estos datos sugieren que existe una mirada crítica hacia el sistema educativo formal, lo cual refuerza la necesidad de intro-

ducir enfoques más integrales y personalizados, como el que propone la permacultura.

¿Añadirías algo a la educación que has recibido hasta este momento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	6	35,3	35,3	35,3
	No	11	64,7	64,7	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Quitarías algo a la educación que has recibido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	11,8	11,8	11,8
	No	15	88,2	88,2	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

En cuanto al conocimiento alimentario, solo el 52.9% sabe qué son los alimentos hiperprocesados, mientras que el 70.6% comprende qué son

los alimentos no procesados. Esta disparidad evidencia una brecha informativa relevante, dado que una de las metas del proyecto era fomentar el

pensamiento crítico sobre los hábitos de consumo alimentario.

¿Sabes qué son los alimentos hiperprocesados?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	9	52,9	52,9	52,9
	No	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Sabes qué son los alimentos no procesados?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	12	70,6	70,6	70,6
	No	5	29,4	29,4	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

También se evaluaron valores de participación y sentido comunitario: el 52.9% sabe qué es el voluntariado,

y la misma proporción mencionó que participa o ayuda en su comunidad. Por último, el 94.1% manifestó tener

metas en la vida, lo que permite considerar al grupo como motivado hacia el logro y con visión de futuro.

¿Sabes qué es un voluntariado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	9	52,9	52,9	52,9
	No	8	47,1	47,1	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

¿Tienes metas en la vida?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	16	94,1	94,1	94,1
	No	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	

Desde una perspectiva de confiabilidad del instrumento, se obtuvo un co-

eficiente alfa de Cronbach de 0.706, lo que indica una consistencia interna

aceptable para los propósitos exploratorios del estudio.

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	17	100,0
	Excluidos	0	,0
	Total	17	100,0

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,706	18

En conjunto, este análisis descriptivo permite comprender el punto de partida del grupo en cuanto a sus conocimientos, actitudes y experiencias, y sustenta la pertinencia de un proyecto educativo como el propuesto, que busca articular la educación ambiental, la soberanía alimentaria y la participación comunitaria en un modelo vivencial y transformador.

8. Vinculación de resultados con los objetivos específicos

Una vez sistematizados los hallazgos y observaciones del proceso, es posible afirmar que los resultados obtenidos están alineados con los objetivos particulares del proyecto. La revaloración de la educación a través de talleres (objetivo 1) se manifestó en la disposición activa del grupo participante, el interés por experiencias prácticas y la reflexión crítica sobre la educación recibida. El diseño de actividades que integraron teoría y acción

permitió que los estudiantes reconocieran otras formas de aprender y vincular sus saberes con su entorno inmediato.

Por otro lado, el objetivo de formar actores sociales comprometidos con la restauración ambiental y educativa (objetivo 2) se evidenció en el involucramiento del estudiantado en actividades como la reconstrucción del invernadero, la siembra y la innovación en el sistema de riego. Estas acciones no sólo reforzaron contenidos ecológicos, sino también desarrollaron habilidades colaborativas, de liderazgo y resolución de problemas.

El objetivo de observar los procesos educativos modificando los espacios arquitectónicos mediante la restauración y el diseño regenerativo (objetivo 3) tuvo lugar a través del levantamiento participativo de planimetría y del rediseño de espacios por parte del grupo, quienes propusieron mejoras y transformaciones a su entorno es-

colar. Esta etapa fomentó una apropiación espacial significativa, al permitir que los estudiantes imaginaran y construyeran un lugar más acorde con sus necesidades y aspiraciones (es importante recordar que este objetivo conecta realmente al proyecto completo, continuación de esta investigación en una segunda fase donde trabajaremos con la bioconstrucción y los espacios de desarrollo).

Finalmente, el cuarto objetivo, que planteaba llevar los talleres a las escuelas y también al público general fuera de la oficialidad educativa, comenzó a gestarse en los vínculos con los directivos y el interés institucional por expandir el modelo a todo el plantel. Aunque esta fase aún está en desarrollo por formar parte de la segunda etapa mencionada en el párrafo anterior, los avances obtenidos sentaron las bases para una proyección futura más amplia, que puede trascender las fronteras del aula tradicional.

En síntesis, los datos recopilados no solo están alineados con los objetivos planteados, sino que también aportan evidencia sobre la pertinencia de implementar un modelo educativo basa-

do en la permacultura, que articula dimensiones ecológicas, pedagógicas, emocionales y sociales. El enfoque vivencial adoptado propició aprendizajes significativos, soluciones prácti-

cas y una mirada crítica del entorno, constituyéndose así en una propuesta innovadora ante las problemáticas educativas contemporáneas.

Figuras 2 y 3.

Actividades con alumnos y maestros durante las intervenciones.



Fuente: fotografías de David García Villegas

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a lo largo de la implementación del proyecto educativo basado en la permacultura evidencian una alineación clara con los objetivos particulares planteados desde el inicio de la investigación. En primer lugar se cumple el objetivo de revalorar la educación mediante la aplicación de talleres prácticos y teóricos que lograron conectar a los estudiantes con saberes esenciales como la agricultura, la alimentación saludable y la sustentabilidad. El incremento de conocimientos detectado en las encuestas diagnósticas y finales demuestra que el modelo educativo tiene un impacto directo en la resignificación de lo aprendido en el aula.

Asimismo, el objetivo de formar actores sociales comprometidos con la restauración ambiental y educativa se pone en evidencia a través de las acciones autónomas que los estudiantes emprendieron, como el diseño del sistema de riego por gravedad o la planificación participativa de los espacios escolares. Estas actividades indican una apropiación del conocimiento y un sentido de responsabilidad social que no habría sido posible sin el enfoque integral propuesto.

En cuanto a la modificación de espacios arquitectónicos, se observa una intención real de transformar el entorno a partir de necesidades identificadas por los propios estudiantes. Aunque esta línea del objetivo no pudo desarrollarse plenamente por restricciones institucionales, los pri-

meros pasos dados abren un camino hacia intervenciones futuras con mayor profundidad.

Sobre la meta de llevar los talleres a las escuelas y al público general, si bien la aplicación fue focalizada en un solo grupo, el interés mostrado por el personal directivo abre la posibilidad de una reproducción ampliada del modelo, hecho que refuerza su viabilidad y pertinencia. (Cabe resaltar que previo a esta investigación doctoral ya hemos aplicado talleres fuera del aula oficial obteniendo resultados plenamente positivos, aquí contamos con evidencias fotográficas y videográficas).

Finalmente, el carácter interdisciplinario del proyecto se manifiesta de forma transversal. Se abordaron temas

desde una perspectiva educativa, ambiental, arquitectónica, económica, social y espiritual. Esta mirada integral responde a la propuesta metodológica de la teoría educativa-reconectiva, articulando ciencias, oficios, artes y espiritualidad.

En conclusión, se puede afirmar que el modelo educativo propuesto ofrece una contribución significativa para afrontar los retos actuales. No solo proporciona aprendizajes significativos, sino que también promueve un cambio de actitud frente a la vida, el

entorno y la comunidad. Queda como recomendación para futuras etapas del proyecto, ampliar la duración de los talleres, formalizar la inclusión curricular del modelo y generar alianzas interinstitucionales que aseguren su continuidad y sostenibilidad.

REFERENCIAS



Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista*. Ediciones Morata, S. L.

Derville, G. (2018). *La permacultura. En route pour la transition écologique* (en francés). Terre Vivante.

Fukuoka, M. (2021). *La revolución de una brizna de paja* (ed. 2021) Editorial Ecohabitar. (Obra original publicada en 1975)

Hopkins, C. G. (1910). *Soil fertility and permanent agriculture*. Ginn & Company.

INEGI, (2020). Rural y urbana – Población. Cuéntame de México. https://cuentame.inegi.org.mx/descubre/poblacion/rural_urbana/

Lindig Cisneros, R. A. (2016). Restauración de elementos de bosque templado en sitios severamente erosionados de Michoacán. En E. Ceccon y C. Martínez-Garza (coords.), *Experiencias Mexicanas en la Restauración de los Ecosistemas*. CRIM-UNAM / Universidad Autónoma del Estado de Morelos / Conabio

Mollison, B., y Holmgren, D. (1978). *Permaculture one: A perennial agriculture for human settlements*. Transworld Publishers.

Ortega y Gasset, J. (2016). *La rebelión de las masas*. Biblioteca Digital MINERD – Dominicana Lee. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/qNth-ortega-y-gasset-la-rebelion-de-las-masas.pdf>

PROFECO. (2019, diciembre 22). *Obsolescencia programada: diseñados para morir*. <https://www.gob.mx/profeco/articulos/obsolescencia-programada-disenados-para-morir?idiom=es>

PueblosAmerica. (2024, mayo 29). PueblosAmerica.com. <https://mexico.pueblosamerica.com/i/atecuaro/>

REFLEXIÓN

Instituto Tecnológico
de Morelia
TecNM



Transformación digital del sector educativo de américa latina: lecciones y desafíos a partir de la pandemia

Digital transformation of the education sector in Latin America: lessons and challenges from the pandemic

Transformação digital do setor educativo da américa latina: lições e desafios após a pandemia

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.11094>



Mtro. Leonardo Gabriel Chauca Sabroso Máster en Dirección y Gestión del Comercio Exterior, Universidad Santiago de Compostela, España. Director del Departamento de Vinculación y Bienestar Universitario, Universidad de Morelia, Michoacán, México. Correo electrónico: leonardo_chauca@msn.com



RESUMEN

El propósito principal del artículo es sistematizar y comentar referentes bibliográficos acerca de la transformación digital del sector educativo de América Latina a partir de la pandemia del COVID-19. Se abordó dicha temática con base a un análisis comentado de un documento publicado por el Banco Interamericano para el Desarrollo (BID) en febrero de 2022. Se discute sobre la adecuación de la educación en el continente latinoamericano en el contexto de la experiencia de la pandemia, y se exploran las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en el futuro. Los hallazgos más importantes son: (1) es evidente una apropiación inicial de los aprendizajes y de nuevas habilidades pedagógicas útiles para la integración futura y ordenada de las tecnologías, así como recursos digitales disponibles que permanecerán luego de la pandemia; (2) destaca el desempeño más autónomo del estudiantado y el resurgimiento de debates relacionados con los métodos para la evaluación formativa, las metodologías orientadas a los aprendizajes demandados en la actualidad, la preocupación por la calidad de la educación y la importancia de las trayectorias diferenciadas.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to systematize and comment on bibliographic references regarding the digital transformation of the education sector in Latin America since the COVID-19 pandemic. This topic was addressed based on a commentary analysis of a document published by the Inter-American Development Bank (IDB) in February 2022. The adequacy of education in Latin America in the context of the pandemic experience is discussed, and the possibilities offered by new technologies in the future are explored. The most important findings are: (1) There is clear evidence of an initial appropriation of learning and new teaching skills that will be useful for the future, orderly integration of technologies, as well as digital resources that will remain available after the pandemic. (2) Contemporary educational discourse emphasizes students' increasing autonomy, the renewed focus on formative assessment methods, learning-oriented methodologies suited to current demands, the concern for educational quality, and the recognition of differentiated learning trajectories

RESUMO

O principal objetivo do artigo é sistematizar e comentar referências bibliográficas sobre a transformação digital do setor educacional na América Latina a partir da pandemia da COVID-19. O tema foi abordado com base em uma análise comentada de um documento publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em fevereiro de 2022. Discute-se a adequação da educação no continente latino-americano no contexto da experiência da pandemia e exploram-se as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias no futuro. As conclusões mais relevantes são: (1) é evidente uma apropriação inicial dos aprendizados e de novas habilidades pedagógicas úteis para a integração futura e ordenada das tecnologias, bem como recursos digitais disponíveis que permanecerão após a pandemia; (2) destaca-se o desempenho mais autônomo dos alunos e o ressurgimento de debates relacionados aos métodos de avaliação formativa, às metodologias orientadas para os aprendizados exigidos atualmente, à preocupação com a qualidade da educação e à importância das trajetórias diferenciadas.

PALABRAS CLAVE:

sector educativo, tecnología educativa, aprendizajes, transformación digital, pandemia.

KEYWORDS:

education sector, educational technology, learning, digital transformation, pandemic.

PALAVRAS-CHAVE:

setor educacional, tecnologia educacional, aprendizagem, transformação digital, pandemia.

INTRODUCCIÓN

Es evidente que la pandemia del COVID-19 (que llegó a América Latina en marzo de 2020) colocó a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en un rol protagónico en la prestación de servicios públicos, en especial de los servicios educativos. La crisis sanitaria forzó la incorporación rápida, y en la mayoría de los casos no planificada, de las TIC en el ámbito de la educación (esto es, la virtualización de emergencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Esta experiencia reflejó los beneficios que ciertas tecnologías pueden brindar al sistema educativo, al personal docente y al estudiantado. No obstante, también dejó al descubierto la necesidad de generar las condiciones de infraestructura, institucionales, normativas y de formación docente para que esa incorporación tecnológica sea ordenada, planificada y virtuosa.

La pandemia “representa un punto de inflexión en el sector de educación, donde el uso y la adopción de ciertas tecnologías podrían acelerar un proceso de transformación digital” (Cruz-Aguayo et al, 2022, p.6). En esa perspectiva, el presente artículo sistematiza y comenta ideas para contribuir al debate actual sobre la adecuación de la educación en América Latina a partir de la experiencia durante la pandemia, y examina las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías a futuro más allá del contexto de crisis sanitaria.

Para lograr ese objetivo, este trabajo se basa en el análisis comentado del documento publicado por el BID en febrero de 2022 con el título “Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia” de los autores Yyannú Cruz-Aguayo, María Mercedes Mateo Díaz, Verónica Xhardez, Viviana Ramallo y Celeste De Marco.

Debe anotarse que la investigación de campo de dicho estudio fue realizada en el segundo semestre de 2020, y se focalizó en los países de Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México. Principalmente buscó relevar y analizar el modo en que la irrupción y la gestión de la pandemia originada por el COVID-19 pudo haber impulsado el desarrollo, la implementación y la adopción de tecnologías digitales y sus correspondientes efectos en la prestación de los servicios de educación. Para analizar

“el modo en que se aceleró el desarrollo y la adopción de tecnologías digitales se implementó un abordaje metodológico cualitativo, en el cual se identificó a una serie de informantes clave (especialistas, funcionarios, practitioners) y se diseñaron distintos instrumentos de consulta (entrevistas semiestructuradas y consultas autoadministradas). El análisis de la información recabada por los instrumentos se complementó con la indagación en fuentes secundarias” (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 6).

El presente artículo se estructura de la siguiente manera. Luego de la introducción, la primera sección describe brevemente las condiciones previas imperantes en el sector educativo de América Latina antes de la pandemia. La segunda sección explica las principales acciones desplegadas por los países de la Región durante la pandemia. A continuación se discuten las oportunidades y los desafíos que surgen para el sector educativo latinoamericano por la experiencia de la emergencia sanitaria y ante la necesidad de desarrollar procesos de transformación digital en dicho sector a largo plazo. A modo de conclusión se presentan reflexiones finales.

CONDICIONES PREVIAS

La obra comentada se organiza en cuatro capítulos. El primero resume la

experiencia en América Latina de la incorporación de las TIC antes de la pandemia del COVID-19. Luego, se explican las lecciones acerca de la incorporación heterogénea de las TIC en el sector educativo como reacción a la emergencia sanitaria, precisando las demandas y los efectos de tal tipo de incorporación tecnológica. En el tercer y cuarto capítulo se discuten las nuevas demandas de la ciudadanía del futuro y se plantea una serie de recomendaciones para una transformación digital planificada y virtuosa del sector educativo latinoamericano.

La incorporación de diferentes tecnologías –no solo digitales– al proceso de enseñanza-aprendizaje no es algo nuevo. De hecho, el término “educación a distancia” fue utilizado desde los años treinta para referirse a los cursos por correspondencia y –más adelante– con discos y cintas o el soporte de la radio y la televisión (Baptista et al, 2020). Sin embargo, a partir de la década de 1990,

“con la profundización del paradigma TIC, la educación apoyada en dispositivos tecnológicos digitales y las propuestas a distancia se integran al contexto del uso cada vez más generalizado de internet, y sus ofertas comienzan a desarrollarse sobre plataformas específicas creadas para ello, en particular en la educación superior y de posgrado” (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 8).

Antes de la pandemia, la educación en línea a través de internet se presentaba en la Región en la oferta del nivel superior (CAF, 2020), concentrada en pocas universidades y especialmente en el nivel de posgrado (UNESCO-IESALC, 2017). En 2017 representó “el 15,3% del total de la enseñanza en el nivel superior y abarcó a 4,3 millones de alumnos en América Latina. Esta modalidad de enseñanza se desarrolla desde fines de la década pasada en su formato totalmente no presencial y en la actualidad genera la

posibilidad de la educación continua, en cualquier lugar y desde cualquier dispositivo” (Cruz-Aguayo et al., 2022, p.8, nota al pie 3).

Los portales educativos oficiales (según las prioridades propias de la agenda política de cada gobierno) fueron una de las iniciativas latinoamericanas destacadas en materia de producción de contenidos digitales y de políticas de distribución de recursos con nuevas tecnologías, que brindan, además, acompañamiento y capacitación docente para su inclusión en las aulas. Tanto los portales como la diversidad de políticas que se implementaron en los últimos años fueron cruciales para generar ciertas competencias digitales en el cuerpo docente, aunque su adopción y uso pedagógico no se generalizaron. Por ejemplo, en Brasil, Chile, Colombia y México, solo el 61 % de los docentes usaba regularmente las TIC para proyectos o trabajos relacionados con el aula (Cruz-Aguayo et al., 2022, p.10).

Sin embargo, el uso y la adopción de plataformas y contenidos facilitados por organismos gubernamentales creció exponencialmente en el marco de la pandemia, a la vez que se sumaron nuevos recursos y contenidos para facilitar la tarea docente. Un factor decisivo para poder continuar con el proceso de aprendizaje fue el acceso a dispositivos digitales. Según los últimos datos disponibles en Argentina (2020) y Chile (2017), el acceso a computadoras alcanzaba alrededor del 60 % de los hogares, mientras que en México (2019), Colombia (2019) y Brasil (2019), más de la mitad de los hogares no disponía de una computadora. Ante la escasez relativa de computadoras en el hogar, el celular se volvió esencial para sostener la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Acciones ante la emergencia por la pandemia

La implementación de las tecnologías para sostener los servicios educati-

vos, especialmente durante los primeros meses de pandemia, respondió más a una solución de emergencia en la que se utilizó una diversidad de tecnologías disponibles o accesibles, que a un proceso planificado de profundización de un impulso previo de incorporación de tecnologías digitales. Fue la circunstancia de crisis sanitaria la que profundizó de manera desordenada un impulso previo de incorporación de tecnologías digitales de una forma que ninguna política pública anterior había logrado. No se trató de un uso pedagógico planeado e integrado de la tecnología a los procesos de enseñanza-aprendizaje para enriquecerlos, sino de la tecnología puesta a disposición de la comunicación, de manera de crear las condiciones iniciales para el aprendizaje en un contexto de distanciamiento social.

En tal sentido, y frente al nuevo escenario de aislamiento, los diferentes países considerados en el estudio del BID promovieron una diversidad de estrategias como: plataformas de interacción y vinculación digital; creación o reorientación de los portales educativos con recursos disponibles; programas de radio y televisión; distribución de material en papel; y acuerdos con proveedores de telecomunicaciones para la gratuidad de los consumos de datos en dichos portales. Por ejemplo, los Gobiernos de Colombia y Argentina negociaron la gratuidad del acceso con los proveedores de telecomunicaciones. Algunos estados de Brasil (como Maranhão) adquirieron paquetes de datos para los estudiantes (Cruz-Aguayo et al., 2022, p.12-13).

Las acciones adoptadas en el contexto de pandemia se pueden agrupar en cuatro dimensiones analíticas interconectadas entre sí: tecnológica, pedagógica, organizacional y socio-comunitaria.

Dimensión tecnológica: en el marco de la virtualización de emergencia de los servicios de educación, el acceso a dispositivos (computadoras, table-

tas, celulares) fue uno de los factores que mayores desigualdades presentaron. En Argentina, el 63.8 % (2020) de los hogares urbanos acceden a computadoras, mientras que el acceso a computadoras por hogar en Chile asciende al 60 % (2017); seguido por México con el 44 % (2019), Brasil con el 39 % (2019) y Colombia con el 37 % (2019) (Cruz-Aguayo et al., 2022, pp.14-15). Debe comentarse que el acceso a dispositivos en el hogar no implica necesariamente que estén disponibles para el uso educativo. Esto se debe a que el aislamiento social trasladó las actividades laborales al hogar, razón por la cual los dispositivos tecnológicos fueron esenciales y, en las familias numerosas, resultaron escasos. Además, es necesario remarcar que el acceso a dispositivos no garantiza necesariamente un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que este implica también el acceso a internet de calidad, el despliegue de las competencias y formación del docente, la autonomía del estudiantado y el acompañamiento necesario de las familias. El dispositivo que adquirió un rol protagónico, por su alcance masivo, fue el teléfono celular, que garantizó la continuidad del vínculo con la institución educativa, el ciclo académico y, por ende, el derecho a la educación.

Dimensión pedagógica: aquí son claves los debates sobre la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la emergencia. Es importante el sostenimiento de la calidad de la educación, y de competencias apropiadas de docentes y estudiantes para contribuir a ese proceso complejo. En cuanto al aseguramiento de la calidad, prácticamente solo es posible a partir del aprovechamiento pedagógico de las tecnologías adoptadas. En este sentido, si se mantienen currículos y modelos pedagógicos tradicionales –basados en la transmisión de conocimientos–, se evidencia la “insuficiencia de la virtualidad” o la “falta de garantías de que se estén logrando aprendizajes”.

Durante la pandemia, en ocasiones, hubo una tendencia a “replicar actividades presenciales a través de plataformas de comunicación imperfectas, sin transformar la práctica pedagógica hacia el uso virtuoso de las tecnologías” que impacten en los procesos, contenidos y resultados (y su forma de evaluarlos) del aprendizaje (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 18).

Si bien los docentes cumplieron un rol protagónico en la continuidad y vinculación pedagógica y emocional con los niños y jóvenes, una buena proporción no se encontraba preparada para este contexto de emergencia. Como consecuencia, se ejerció una gran presión sobre el cuerpo docente que cumplió su rol a partir de dedicar una gran cantidad de tiempo a una didáctica limitada, que no siempre respondió a la personalización esperable de la educación a distancia, que busca generar aprendizajes sólidos y al mismo tiempo ser muy atractiva y divertida para mantener la atención y el deseo de aprender. Se evidenció que no es suficiente la formación tecnológica, sino también aquella que brinda recursos para el “acompañamiento humano y socioemocional de los estudiantes –lo que coloca el foco en la dimensión social de un trabajo irremplazable–, y que puede precisar de apoyos técnicos en un marco de complementariedad” (Sabra et al., 2021); (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 18).

Dimensión organizacional: supone la gestión de los vínculos y las relaciones de los actores de las instituciones educativas y las responsabilidades asumidas por ellos. Fue crucial el mantenimiento del vínculo con los estudiantes y las familias durante el aislamiento, la comunicación intra-institucional e interinstitucional –entre instituciones y secretarías o ministerios de educación– y la gestión institucional de forma virtual.

El mantenimiento del vínculo con estudiantes y familias fue el reto organi-

zacional más importante, y fue el que concentró la mayoría de los esfuerzos –antes que la cobertura del currículo o la evaluación–. Esto se vincula además con la situación de acceso a las tecnologías que lo hacen –o no– posible y con aquellas prácticas didácticas y pedagógicas que se utilicen para conseguirlo. Se estima que luego de la pandemia millones de estudiantes no volvieron a la escuela, por lo que retenerlos dentro de los sistemas educativos fue imprescindible para evitar las trayectorias interrumpidas y la deserción (PNUD, 2020); (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 19).

Dimensión socio-comunitaria: se refiere a cuestiones asociadas al conocimiento de los contextos y las necesidades de la comunidad educativa, y su vínculo con otras organizaciones de la sociedad. Debe destacarse la necesidad de que los docentes reconozcan, en su singularidad, el contexto de cada estudiante. El “desplazamiento del servicio educativo desde la escuela que unifica las experiencias hacia los hogares y sus diferentes realidades”, mostró el desconocimiento de parte de instituciones y docentes del contexto de sus estudiantes, y “visibilizó carencias tecnológicas, habitacionales y afectivas a ser consideradas, que demandan al sistema educativo la construcción de trayectorias de aprendizajes específicas” (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 20).

OPORTUNIDADES Y DESAFÍOS HACIA EL FUTURO

La experiencia de virtualización no planificada de la educación en el contexto de pandemia generó una serie de valiosas lecciones y aprendizajes en cuanto al uso de tecnologías, que deben asimilarse adecuadamente para pensar y actuar en un proceso de transformación virtuosa del sector educativo, especialmente orientadas a la construcción de la ciudadanía del futuro y que involucran el trabajo docente del presente.

Hay que reconocer la necesidad de una educación que permita a las personas adaptarse a contextos dinámicos y desafiantes y, sobre todo, “diferenciarse” del trabajo que pueden realizar en un futuro máquinas y robots. Hay que desplegar una formación que permita desarrollar “las habilidades digitales y personales (creatividad, pensamiento crítico, comunicación, colaboración), el carácter (liderazgo, curiosidad, ética, resiliencia), el meta-aprendizaje y el conocimiento”.

Todas ellas se vuelven fundamentales en la construcción de la ciudadanía y la preparación para el mercado de trabajo. Además, las competencias básicas educativas deben orientarse a enseñar a las personas a “aprender a aprender”, dado que el “aprendizaje durante toda la vida” será requerido para adquirir competencias específicas y lograr mantenerse activo en el mercado laboral” (BID, 2018); (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 25).

Resulta necesario avanzar hacia nuevas modalidades de enseñanza, como el “aprendizaje por proyectos y el aula invertida”. En la virtualización de emergencia hubo un impulso hacia estos tipos de modalidades que permiten desarrollar en los estudiantes varias de las habilidades y aptitudes necesarias para el siglo XXI. Para favorecer las dinámicas de enseñanza en este tipo de modalidades pedagógicas, más participativas e integradoras de saberes, se debe “valorar la autonomía docente y desarrollar competencias sofisticadas”. Vale decir, el docente debe “empoderarse”; esto es, que “pase de ser un mero instructor a ser analista, diseñador, colaborador, aprendiz, facilitador, líder y ciudadano” (Mateo Díaz y Lee, 2020); (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 26).

También se le exige al sistema educativo fortalecer las competencias en ciertas disciplinas que son esenciales en la actualidad, como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, en las

que los países de la región observan brechas importantes respecto de los países más desarrollados. Según datos de la prueba PISA¹ de 2018, los estudiantes de 15 años de la región tienen en promedio tres años de retraso en lectura, matemáticas y ciencias en comparación con un estudiante de un país de la OCDE (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 26)

En este campo, la tecnología puede ser un gran aliado. Ejemplo de esto son las plataformas que permiten adaptar el contenido a la evolución del estudiante y fomentar así instancias de aprendizaje individualizado. Se han evidenciado resultados de mejora en el aprendizaje mediante el uso de *software* educativo y programas de aprendizaje asistido por computadora, especialmente en materias como las matemáticas (Perera y Aboal, 2017; Mateo Díaz y Lee, 2020); (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 26).

Este avance de plataformas tecnológicas para la educación traerá consigo el escenario de una mayor “informatización del sector educativo”. Este auge de nuevas plataformas, por un lado, requerirá nuevos perfiles laborales, como curadores o productores de contenido. Pero, por otro, obliga a repensar las formas en que se valora y retribuye el trabajo. En el caso de la educación virtual superior, por ejemplo,

“un profesor podría pasar de ofrecer sus servicios en la universidad –que se consumen y agotan al momento de dar una clase– a producir un bien informacional, como es una clase de soporte audiovisual capaz de reproducirse –por ser digital– en el mercado con costos tendientes a cero”. Esto podría conducir a mediano plazo a la automatización

informativa, que abarca la sustitución de trabajo mediante *software*, contenidos e inteligencia artificial”. (Cruz-Aguayo et al., 2022, p. 26).

Por lo tanto, el régimen salarial basado en tiempos parece no ser sostenible, con lo cual debe considerarse una retribución basada en contenidos. (Zukerfeld, 2020, a, b)

Se proponen diferentes recomendaciones para el aprovechamiento del costoso impulso que implicó en América Latina la virtualización de emergencia y que caben ser consideradas para una transformación digital virtuosa del sector educativo en la Región. (Cruz-Aguayo et al., 2022, pp. 4-5)

1. Invertir recursos para mejorar las condiciones previas de infraestructura y de acceso a las tecnologías, y articularlas con los objetivos pedagógicos de su inclusión. Esto implica combatir la brecha digital considerando también la incorporación de tecnologías con una mirada crítica y con el objetivo de integrarlas de forma virtuosa a las prácticas educativas y de gestión.
2. Actualizar los currículos de formación inicial de docentes para consolidar conocimientos y habilidades en el uso didáctico y significativo de herramientas digitales, que redunden en una mejora de los aprendizajes y que posibiliten la innovación de métodos y metodologías.
3. Jerarquizar el trabajo docente para priorizar su rol pedagógico y considerar dispositivos tecnológicos y perfiles técnicos de apoyo que permitan orientar los esfuerzos de los docentes a facilitar el aprendizaje personalizado del estudiantado y los libere de actividades repetitivas o de gestión administrativa.
4. Pensar en las tecnologías a utilizar y los trayectos de formación para los estudiantes de los distintos niveles en función de su rol de

futuros ciudadanos y trabajadores competentes, que miren tanto a su inclusión laboral como a su bienestar en un futuro donde la digitalización atraviesa todos los ámbitos.

5. Apoyar la reutilización eficiente y segura de datos para la toma de decisiones a partir del desarrollo de sistemas de gestión de la información sólidos y auditables, que reflejen la preocupación por el tratamiento ético de los datos personales y promuevan marcos regulatorios que respalden la captura de la información y su utilización justa.
6. Conducir los esfuerzos de investigación y desarrollo tecnológico para la inclusión y el desarrollo de soluciones tecnológicas en la región, que incorporen tecnologías innovadoras en el sector educativo –como inteligencia artificial– o utilicen datos masivos, y asegurarse de que sean libres de sesgos.

REFLEXIONES FINALES

El estudio comentado busca contribuir al debate actual sobre la adecuación del sector educativo en América Latina a partir de la experiencia en pandemia y explorar las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías a futuro.

La emergencia sanitaria evidenció demandas tecnológicas relacionadas con el acceso y la conectividad y con el desarrollo tecnológico apropiado para las necesidades de la tarea educativa: pedagógicas, afianzamiento de la calidad, formación docente y adecuación de su rol ante una posible transformación, sostenimiento del vínculo entre instituciones, docentes y estudiantes, gestión interna de las instituciones y comunicación de las políticas, y sociocomunitarias (relacionadas con la articulación con las familias y al reconocimiento de los contextos particulares de los estudiantes del sistema educativo).

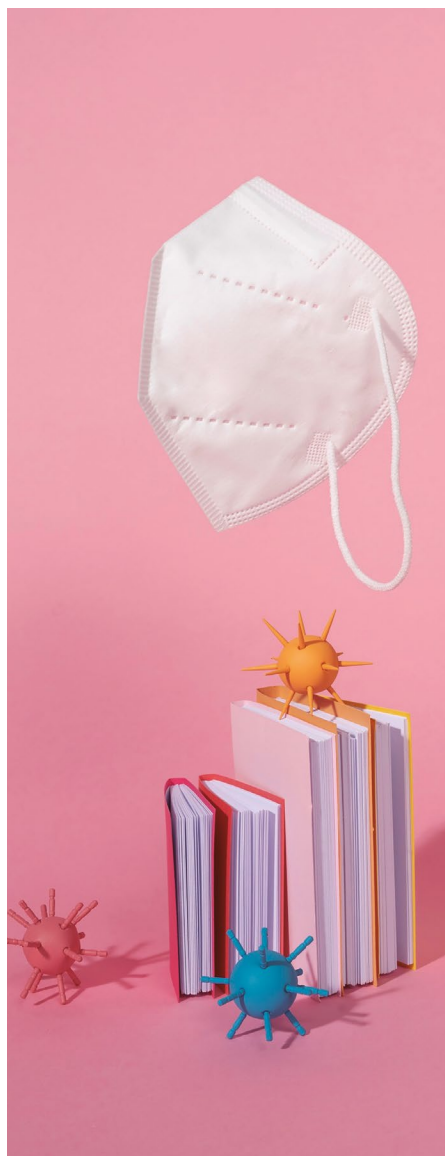
¹ Siglas en inglés de Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

Respecto a las oportunidades y los desafíos de la incorporación de tecnologías a raíz de la emergencia, el análisis detectó –entre las primeras– una apropiación inicial de los aprendizajes y de nuevas habilidades pedagógicas útiles para la integración futura y ordenada de las tecnologías, así como recursos digitales disponibles y curados que permanecerán luego de la pandemia. Además, se destacó un desempeño más autónomo del estudiantado y el resurgimiento de debates relacionados con los métodos para la evaluación formativa, las metodologías orientadas a los aprendizajes demandados en la actualidad, la preocupación por la calidad de la educación y la importancia de las trayectorias diferenciadas.

Entre los desafíos identificados se encuentra: nuevas maneras de organizar el rol docente; la profundización de la brecha digital y pedagógica por la distribución desigual de recursos

–tecnológicos y socioeconómicos–, que resultó, en muchos casos, en la interrupción de trayectorias escolares y hasta en la pérdida de comunicación con la institución educativa. Las condiciones de trabajo de los profesionales de la educación y la consecuente brecha de género que el sector expresa también fueron reconocidas como un desafío a considerar, al igual que los delitos asociados al uso generalizado de medios digitales.

REFERENCIAS



Baptista, P., A. Almazán y C. A. Loeza (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 50(número especial), 41-88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.96>

BID, (2018). *El futuro del trabajo: perspectivas regionales*. Publicaciones BID. <https://doi.org/10.18235/0001059>

CAF, (2020). *El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19*. CAF. https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf

Cruz-Aguayo, Y., Mateo, M., Xhardez, V., Ramallo, V. y De Marco, C. (2022). Hacia una transformación digital del sector educativo: aprendizajes de la virtualización de emergencia. Nota Técnica No. IDB-TN-02409. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <http://dx.doi.org/10.18235/0003958>

Mateo Díaz, M. y Lee, Ch., (2020). *Tecnología: lo que puede y no puede hacer por la educación. Una comparación de cinco historias de éxito*. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Tecnologia-Lo-que-puede-y-no-puede-hacer-por-la-educacion-Una-comparacion-de-cinco-historias-de-exito.pdf>

Perera, M. y Aboal, D., (2017). *Evaluación del Impacto de la Plataforma Adaptativa de Matemática en los resultados de los aprendizajes*. Centro de Investigaciones Económicas (CINVE). <https://docs.opendev.net/lib/C2UC4MGN>

PNUD, (2020). *Desarrollo humano y COVID-19 en México: desafíos para una recuperación sostenible*. <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico-.html>

Sabra, M., Bergamaschi, A., Lustosa, A.C., Lugo, M.T., Jasin, N.Y., Brito, A., Loíacono, F., & Borchart, M. (2021). Soluciones Ed Tech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia. Publicaciones BID-LAB. <http://dx.doi.org/10.18235/0003305>

UNESCO-IESALC, (2017). *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139140.locale=es>

Zukerfeld, M. (2020a). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 4(7). 1-50. <https://ojs.ceil-conicet.gov.ar/index.php/lat/article/view/623>

Zukerfeld, M. (2020b). *El Trabajo en el Capitalismo Informacional y el Rol de la Educación*. Observatorio de Sociedad, Tecnología y Educación [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=ulagbYXyZP8&ab_channel=OBSERVATORIODESOCIEDAD%2CTECNOLOG%C3%8DAYEDUCACI%C3%93N

REFLEXIÓN

Universidad de
Vic-Universidad Central
de Cataluña



El jurado en una tesis doctoral: funciones, criterios de evaluación e influencia de sesgos editoriales

The jury in a doctoral thesis: Functions, evaluation criteria, and influence of editorial biases

O júri numa tese de doutoramento: funções, critérios de avaliação e influência dos preconceitos editoriais

Revisado y aprobado: primer semestre 2025 DOI: <https://doi.org/10.22490/unad.27452115.10014>

Carlos Santiago-Torner Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña, Vic, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0852-1578>. Correo electrónico: carlos.santiago@uvic.cat

RESUMEN

La defensa de una tesis doctoral constituye un momento decisivo en la trayectoria académica de un investigador, en el que el jurado debe valorar la originalidad, relevancia y solidez metodológica del trabajo. No obstante, este proceso enfrenta múltiples desafíos, entre ellos la incidencia de sesgos ligados a criterios extratextuales, como la reputación de las editoriales en las que se publican los productos derivados de la tesis. El presente artículo de reflexión, sustentado en una revisión crítica y narrativa de la literatura especializada en evaluación doctoral, analiza las principales funciones del jurado y examina la influencia de sesgos editoriales y otros factores subjetivos en la calificación final. La revisión se basó en estudios publicados en bases de datos internacionales durante las dos últimas décadas, así como en informes y guías de organismos académicos de referencia. Los resultados muestran que la valoración doctoral no siempre se centra en la calidad intrínseca de la investigación, lo que compromete la equidad y la legitimidad del proceso. Se concluye destacando la necesidad de establecer criterios claros, estandarizados y centrados en la integridad científica para fortalecer la confianza en la evaluación doctoral.

ABSTRACT

The defense of a doctoral thesis represents a decisive moment in a researcher's academic career, in which the jury must evaluate the originality, relevance, and methodological soundness of the work. However, this process faces multiple challenges, including the influence of biases related to extratextual criteria, such as the reputation of the publishers in which the outputs derived from the thesis are published. This reflective article, based on a critical and narrative review of the literature on doctoral assessment, analyzes the main responsibilities of the jury and examines the impact of editorial biases and other subjective factors on the final evaluation. The review drew upon studies published in international databases over the past two decades, as well as reports and guidelines from leading academic organizations. The findings show that doctoral evaluation does not always focus on the intrinsic quality of the research, which undermines fairness and legitimacy in the process. The article concludes by highlighting the need to establish clear, standardized criteria grounded in scientific integrity to strengthen confidence in doctoral assessment.

RESUMO

A defesa de uma tese de doutorado constitui um momento decisivo na trajetória acadêmica de um pesquisador, no qual o júri deve avaliar a originalidade, a relevância e a solidez metodológica do trabalho. Contudo, esse processo enfrenta múltiplos desafios, entre eles a incidência de vieses ligados a critérios extratextuais, como a reputação das editoras nas quais são publicados os produtos derivados da tese. O presente artigo de reflexão, sustentado em uma revisão crítica e narrativa da literatura especializada em avaliação doutoral, analisa as principais funções do júri e examina a influência dos vieses editoriais e de outros fatores subjetivos na classificação final. A revisão baseou-se em estudos publicados em bases de dados internacionais nas duas últimas décadas, bem como em relatórios e guias de organismos acadêmicos de referência. Os resultados mostram que a avaliação doutoral nem sempre se concentra na qualidade intrínseca da pesquisa, o que compromete a equidade e a legitimidade do processo. Conclui-se destacando a necessidade de estabelecer critérios claros, padronizados e centrados na integridade científica para fortalecer a confiança na avaliação doutoral.

PALABRAS CLAVE:

Jurado doctoral, Evaluación, Sesgos editoriales, Criterios de calidad, Integridad académica.

KEYWORDS:

Doctoral examination, Evaluation, Editorial bias, Quality standards, Academic integrity

PALAVRAS-CHAVE:

Júri de doutorado, Avaliação, Vieses editoriais, Critérios de qualidade, Integridade académica.

INTRODUCCIÓN

La defensa de una tesis doctoral representa un momento crucial en la trayectoria de un investigador, marcando la culminación de un extenso camino de aprendizaje, reflexión crítica y contribución original al conocimiento científico (Mullins y Kiley, 2002; Lovitts, 2007). El jurado que evalúa esta investigación desempeña un papel central al garantizar que la tesis cumpla criterios de rigor, relevancia y originalidad, promoviendo la calidad e integridad de la investigación doctoral (Chetcuti et al., 2022). Sin embargo, diversos estudios han señalado que este importante proceso no está exento de desafíos y tensiones, especialmente cuando intervienen factores extratextuales que afectan la imparcialidad de la evaluación (Biagioli, 2016; Sverdlík et al., 2018).

Entre estos factores destaca la tendencia a valorar la investigación doctoral no solo por la solidez de su planteamiento teórico-metodológico, sino por la reputación percibida de las editoriales o de las revistas en las que se han publicado productos derivados de la tesis (Biagioli, 2016). Este fenómeno plantea un riesgo significativo para la equidad y la calidad en la evaluación doctoral, al desviar el foco de la contribución intrínseca de la investigación hacia criterios de impacto externo ligados al prestigio de editoriales específicas (Moher et al., 2020). Al mismo tiempo, esta práctica refuerza sesgos y privilegios preexistentes en la comunicación científica, dificultando que la evaluación doctoral sea verdaderamente representativa del mérito científico y de la madurez alcanzada por el doctorando (Roos et al., 2021).

La necesidad de garantizar criterios claros, explícitos y fundamentados en principios de calidad e integridad académica trasciende la esfera de la evaluación doctoral para convertirse en un reto estratégico para la comunidad científica global (COPE, 2025). Ante esta realidad, el presente artículo

analiza las principales responsabilidades del jurado doctoral y explora la influencia de sesgos editoriales y otros factores subjetivos en la calificación final, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de una cultura de evaluación basada en criterios intrínsecos de rigor científico, originalidad y relevancia social.

METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque reflexivo y crítico, basado en el análisis e interpretación de la literatura existente en el ámbito de la evaluación doctoral. Se trata de un artículo de reflexión cuyo propósito es examinar, desde una perspectiva interdisciplinaria, las prácticas, criterios y desafíos que afectan la labor del jurado en la defensa de tesis doctorales, con especial énfasis en la influencia de criterios extratextuales y sesgos editoriales.

Para garantizar la solidez conceptual del análisis, se llevó a cabo una revisión crítica y narrativa de la literatura, sustentada en criterios de selección previamente definidos. La búsqueda se realizó en bases de datos internacionales (Scopus, Web of Science, ERIC) mediante descriptores clave como *doctoral examination*, *editorial bias*, *research integrity*, *doctoral evaluation*, *academic assessment* y *academic publishing*. El proceso permitió identificar un corpus aproximado de 85 publicaciones, de las cuales se seleccionaron 9 estudios que cumplieran con los criterios de inclusión. Estos criterios fueron: (a) publicaciones académicas en inglés o español; (b) estudios teóricos, empíricos o normativos relacionados directamente con la evaluación doctoral; y (c) aportes que abordaran explícitamente sesgos, criterios o prácticas de jurados en el proceso de defensa. Se excluyeron documentos duplicados, literatura no académica y estudios centrados únicamente en procesos de acreditación institucional sin vinculación directa con la evaluación doctoral.

El corpus final incluyó tanto investigaciones clásicas que han marcado hitos en la comprensión de la evaluación doctoral (Mullins y Kiley, 2002; Lovitts, 2007) como estudios recientes que analizan desafíos emergentes vinculados con sesgos editoriales, de género y otros factores extratextuales en distintos contextos (Biagioli, 2016; Chetcuti et al., 2022; Moher et al., 2020; Roos et al., 2021). El análisis cualitativo y hermenéutico de estos estudios permitió identificar tensiones, patrones y criterios recurrentes en la evaluación doctoral, considerando tanto la perspectiva de los jurados como la experiencia de doctorandos e investigadores (Powell y Green, 2007). La finalidad de esta estrategia metodológica no es alcanzar conclusiones empíricas definitivas, sino construir un marco de referencia conceptual que facilite la interpretación crítica de la relación entre criterios editoriales y evaluación doctoral. Con ello se busca aportar a un debate interdisciplinario orientado al fortalecimiento de una cultura de evaluación basada en la equidad, la integridad y la calidad intrínseca de la investigación, al margen de criterios extratextuales.

RESULTADOS

Funciones del jurado en una tesis doctoral

La revisión de la literatura muestra que la función central del jurado doctoral radica en garantizar que la investigación sometida a evaluación cumpla con criterios de solidez metodológica, relevancia teórica y originalidad en su contribución al área de conocimiento correspondiente (Chetcuti et al., 2022; Lovitts, 2007). Esta responsabilidad abarca aspectos esenciales como la verificación de la validez y rigurosidad de los métodos aplicados, la valoración crítica de la contribución original del doctorando al campo de investigación y la coherencia interna entre el marco teórico utilizado y los datos analizados. Asimismo, el jurado evalúa la calidad de la defensa oral,

considerando la habilidad del doctorando para comunicar y justificar tanto las decisiones asumidas como los hallazgos alcanzados, junto con la capacidad de responder a preguntas y críticas fundamentadas. Finalmente, la emisión de un dictamen claro, fundamentado en criterios explícitos y académicos, garantiza que la evaluación doctoral refleje no solo la calidad del producto final, sino también la madurez alcanzada por el investigador en formación.

Funciones que el jurado doctoral no debería asumir

La revisión crítica de la literatura evidencia que existen prácticas que deben excluirse del ámbito de responsabilidad de un jurado doctoral para garantizar la integridad de la evaluación (Biagioli, 2016; Powell y Green, 2007). Por ejemplo, no es legítimo valorar la tesis doctoral en función de la reputación percibida de la editorial o de la revista en la que el doctorando publicó resultados, dado que este criterio extratextual no garantiza por sí mismo la calidad intrínseca de la investigación. De igual manera, el jurado no debería considerar criterios ligados a la procedencia institucional, las relaciones personales o las afinidades teóricas para evaluar el valor científico del trabajo. Tampoco es apropiado penalizar o favorecer un marco teórico específico por criterios ideológicos, ni valorar elementos extratextuales ligados al género, la nacionalidad o la etnia del doctorando (Roos et al., 2021). Estas prácticas afectan la equidad e integridad del sistema de evaluación doctoral.

Sesgos y prejuicios que pueden influir en la evaluación final

Los estudios recientes indican que diversos sesgos afectan la imparcialidad en la evaluación doctoral (Chetcuti et al., 2022). El sesgo de afiliación, por ejemplo, puede llevar a evaluar favorablemente a doctorandos

pertenecientes a la misma institución o escuela de pensamiento, mientras que el sesgo de confirmación tiende a priorizar investigaciones alineadas con las concepciones personales de los evaluadores (Powell y Green, 2007). Otro fenómeno significativo es el sesgo editorial, que privilegia la valoración de una tesis en virtud de la reputación de la editorial donde fueron publicados productos derivados de ella, en lugar de valorar la investigación en su totalidad (Biagioli, 2016). Esta tendencia contribuye a la perpetuación de criterios extratextuales, donde una investigación publicada en una editorial menos conocida podría recibir una evaluación desfavorable, a pesar de cumplir criterios de calidad y originalidad similares a otras investigaciones parecidas en editoriales de mayor notoriedad (Moher et al., 2020). Por último, factores sociodemográficos como género, nacionalidad o etnia pueden incidir de manera inconsciente en la percepción de calidad de la investigación, lo que destaca la necesidad de criterios explícitos e independientes de aspectos extratextuales para garantizar la equidad (Roos et al., 2021).

Criterios de calidad editorial y su relación con la evaluación doctoral

Los criterios de calidad promovidos por editoriales internacionales de prestigio y organismos como el Committee on Publication Ethics (COPE, 2025) incluyen la revisión por pares ciega o doble ciega, la relevancia y originalidad de los contenidos, la solidez de la justificación metodológica y el cumplimiento de principios éticos en la investigación, particularmente en lo referente a la integridad de datos y conflictos de interés. Si bien estos criterios son fundamentales para garantizar la calidad de los productos editoriales, deben entenderse como complementarios al ámbito de acción de un jurado doctoral. A diferencia de una revisión editorial, donde se evalúa un artículo en particular, el jurado

doctoral analiza la totalidad de la investigación para valorar aspectos globales como la consistencia interna, la aportación original al área de conocimiento y la preparación integral del doctorando para convertirse en investigador independiente (Biagioli, 2016; COPE, 2025).

Relación entre criterios editoriales y criterios del jurado doctoral

Si bien tanto las editoriales como los jurados doctorales buscan garantizar la solidez y relevancia de la investigación, estos criterios poseen diferentes ámbitos de aplicación. Mientras que las editoriales enfocan su evaluación en productos específicos de investigación, el jurado doctoral asume la responsabilidad de valorar la totalidad del proyecto doctoral, considerando la coherencia teórico-metodológica, la originalidad y la preparación interdisciplinaria del doctorando (Lovitts, 2007). Por tanto, un jurado no debería subordinar su valoración a criterios editoriales, sino garantizar que la investigación cumpla con principios claros, estandarizados y explícitos, ligados al rigor científico y a la relevancia social e interdisciplinaria de la contribución doctoral (Moher et al., 2020; Roos et al., 2021).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de este artículo confirman que la evaluación doctoral sigue enfrentando importantes desafíos para garantizar criterios de equidad, rigor e integridad científica. Una de las claves radica en definir y robustecer las funciones del jurado como entidad académica que tiene la responsabilidad de certificar no solamente la calidad metodológica y teórica de la tesis, sino también el grado de madurez investigativa del doctorando.

En este sentido, la literatura revisada muestra que las funciones esenciales del jurado incluyen: (a) verificar la validez y coherencia del diseño

metodológico y teórico; (b) valorar la originalidad y relevancia social del aporte científico; (c) examinar la capacidad del doctorando para defender y justificar sus decisiones de investigación; y (d) emitir un dictamen fundamentado en criterios académicos explícitos (Chetcuti et al., 2022; Lovitts, 2007). Estas funciones constituyen la base de una evaluación legítima, que debería centrarse en la contribución intrínseca de la investigación y no en factores extratextuales.

Por ejemplo, se identifican situaciones en las que un jurado otorga mayor valor a una tesis cuyos artículos han sido publicados en editoriales de prestigio internacional, aun cuando la contribución no suponga un avance sustancial en el campo; fenómeno descrito en la literatura como un sesgo editorial persistente (Biagioli, 2016; Moher et al., 2020). En contraste, investigaciones con propuestas innovadoras y alto impacto social pueden recibir evaluaciones menos favorables si se difunden en revistas locales o en editoriales con menor reconocimiento. De igual manera, algunos jurados priorizan la procedencia institucional del doctorando o sus afinidades teóricas con el tribunal por encima de la consistencia metodológica del trabajo, lo que coincide con hallazgos recientes sobre la influencia de factores estructurales y subjetivos en la evaluación doctoral (Chetcuti et al., 2022; Roos et al., 2021). Estos ejemplos ilustran cómo los criterios extratextuales pueden distorsionar la función principal del jurado, desviando la atención de la calidad intrínseca de la investigación hacia factores de prestigio externo.

El problema surge cuando los jurados incorporan funciones que no les corresponden, como ponderar la reputación de la editorial donde se publicaron los productos de la tesis, las afiliaciones institucionales o las afinidades ideológicas. Tales prácticas, ligadas a sesgos editoriales y de contexto, distorsionan la legitimidad

de la evaluación, privilegiando criterios de impacto externo sobre la calidad científica (Biagioli, 2016; Moher et al., 2020). Este fenómeno no solo afecta la equidad, sino que limita la visibilidad de aportes provenientes de doctorandos en contextos emergentes o con menor acceso a circuitos editoriales consolidados (Roos et al., 2021).

Superar estas tensiones exige consolidar un marco de criterios claros y estandarizados que guíen la labor de los jurados. Dichos criterios deberían estar orientados al rigor científico, la solidez conceptual y la relevancia social, al tiempo que excluyan todo juicio basado en factores ajenos a la calidad intrínseca del trabajo (COPE, 2025; Lovitts, 2007). Desde esta perspectiva, la discusión no se limita a identificar los sesgos, sino a proponer un modelo de jurado doctoral que actúe como garante de la integridad académica, la responsabilidad social y la pluralidad epistemológica.

En consecuencia, la reflexión aquí presentada aporta un marco para comprender la necesidad de redefinir el papel del jurado en la defensa doctoral: no como árbitro condicionado por prestigios externos, sino como garante de un proceso que promueve la excelencia académica, la equidad evaluativa y el reconocimiento del mérito científico en su sentido más pleno.

IMPLICACIONES TEÓRICAS

Los hallazgos y reflexiones presentados en este artículo poseen implicaciones teóricas significativas para la comprensión crítica y evolutiva de la evaluación doctoral como fenómeno social y científico. En primer lugar, esta investigación contribuye a enriquecer la teoría de la legitimidad en la evaluación académica al evidenciar que criterios extratextuales, ligados a la reputación de editoriales y otros factores contextuales, afectan de manera determinante la valora-

ción de la investigación doctoral. Al visibilizar esta dinámica, se plantea la necesidad de reinterpretar la concepción misma de la evaluación doctoral como una práctica no exclusivamente técnica, sino como un fenómeno social atravesado por tensiones entre criterios epistémicos, normativos e institucionales.

En segundo lugar, estos resultados fortalecen la comprensión de la relación entre calidad intrínseca e impacto extratextual en la investigación, ampliando el debate sobre la necesidad de construir teorías de la evaluación doctoral que reconozcan la multiplicidad de criterios, actores e intereses involucrados en este proceso. Al destacar la importancia de criterios de rigor científico y relevancia interdisciplinaria por encima de criterios ligados a la reputación editorial, esta investigación contribuye al debate sobre la necesidad de desmercantilizar la producción y evaluación del conocimiento doctoral, promoviendo principios de autonomía crítica e integridad científica.

En tercer lugar, este artículo aporta a la ampliación del marco teórico de la responsabilidad social en la investigación doctoral. Al situar la evaluación doctoral en una perspectiva amplia, interdisciplinaria e inclusiva, la investigación contribuye a configurar una nueva agenda teórica basada en principios de equidad epistemológica, apertura interdisciplinaria y responsabilidad social en la producción de conocimientos para comunidades locales y globales.

Por último, al proponer criterios estandarizados para evaluar la investigación doctoral al margen de criterios extratextuales, esta reflexión contribuye a redefinir la cultura doctoral hacia un modelo de evaluación basado en principios universales de rigor científico, legitimidad social e integridad ética, fortaleciendo la posición de la investigación doctoral como un pilar esencial para la innovación y el

progreso científico en contextos diversos y en constante transformación.

IMPlicACIONES PRÁCTICAS

Los resultados de esta investigación poseen implicaciones significativas para diferentes actores involucrados en la evaluación doctoral. Para los comités doctorales y autoridades universitarias, estos hallazgos proporcionan criterios para garantizar que la evaluación doctoral repose en principios de calidad intrínseca, rigor científico y relevancia interdisciplinaria, promovidos por organismos internacionales como COPE (2025). Esto contribuye a garantizar que todas las tesis reciban un trato equitativo y fundamentado en criterios explícitos, al margen de criterios extratextuales ligados al prestigio editorial.

Para los doctorandos, esta investigación aporta un marco de referencia para garantizar que la evaluación de su trabajo no dependa de criterios arbitrarios, extratextuales o ligados a la reputación de editoriales específicas, fortaleciendo su confianza en la validez del sistema doctoral y promoviendo un clima de investigación basado en principios de equidad e integridad. Finalmente, para la comunidad académica en general, este artículo ofrece herramientas para reflexionar sobre la necesidad de estandarizar criterios de evaluación doctoral adaptados a diferentes contextos interdisciplinarios y geopolíticos, promoviendo una cultura basada en principios de responsabilidad social, rigor científico y apertura al diálogo interdisciplinario.

LIMITACIONES

Esta investigación presenta limitaciones que deben considerarse para futuras aproximaciones al fenómeno estudiado. En primer lugar, aunque ofrece una revisión crítica basada en criterios normativos e investigaciones previas, no presenta datos empíricos que respalden la incidencia y relevancia de los sesgos editoriales

en contextos doctorales concretos. Asimismo, la investigación se centra en estudios realizados en contextos europeos y anglosajones, lo que podría restringir la extrapolación de conclusiones a otras áreas geográficas o contextos socioacadémicos.

Del mismo modo, esta investigación no distingue de manera específica entre diferentes áreas de conocimiento, lo que limita la posibilidad de evaluar criterios particulares para contextos interdisciplinarios donde la cultura de publicación y evaluación presenta características diferenciadas. Por tanto, futuras investigaciones deberían considerar análisis comparados por áreas de conocimiento para evaluar la incidencia de criterios extratextuales en diferentes comunidades científicas.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A la luz de los hallazgos alcanzados, se proponen las siguientes direcciones para futuras investigaciones en este ámbito:

- Desarrollo de estudios empíricos en contextos geopolíticos diversos para evaluar la incidencia y relevancia de criterios extratextuales en la evaluación doctoral, especialmente en América Latina y otras regiones con contextos emergentes de investigación.
- Análisis comparado por áreas de conocimiento para evaluar criterios de evaluación adaptados a la especificidad de cada disciplina, promoviendo criterios interdisciplinarios para garantizar que la evaluación doctoral respete la diversidad epistémica de la investigación científica.
- Diseño y validación de guías prácticas, herramientas e instrumentos de evaluación para comités doctorales, basados en principios de integridad, equidad e interdisciplinariedad promovidos por organismos internacionales, adaptados a diferentes contextos institucionales y geopolíticos.

- Profundización en criterios complementarios para evaluar la investigación doctoral, considerando factores como la colaboración interdisciplinaria, la responsabilidad social de la investigación y la contribución al impacto práctico en comunidades locales, promoviendo una cultura doctoral basada en principios de inclusión, responsabilidad e innovación.

CONCLUSIONES

La defensa doctoral no es solo un ejercicio de validación académica, sino un momento en el que se consolidan valores de equidad, transparencia y responsabilidad social en la investigación. En este contexto, el jurado doctoral se convierte en un actor clave no únicamente por la calificación que emite, sino por el modelo de evaluación que transmite a la comunidad científica.

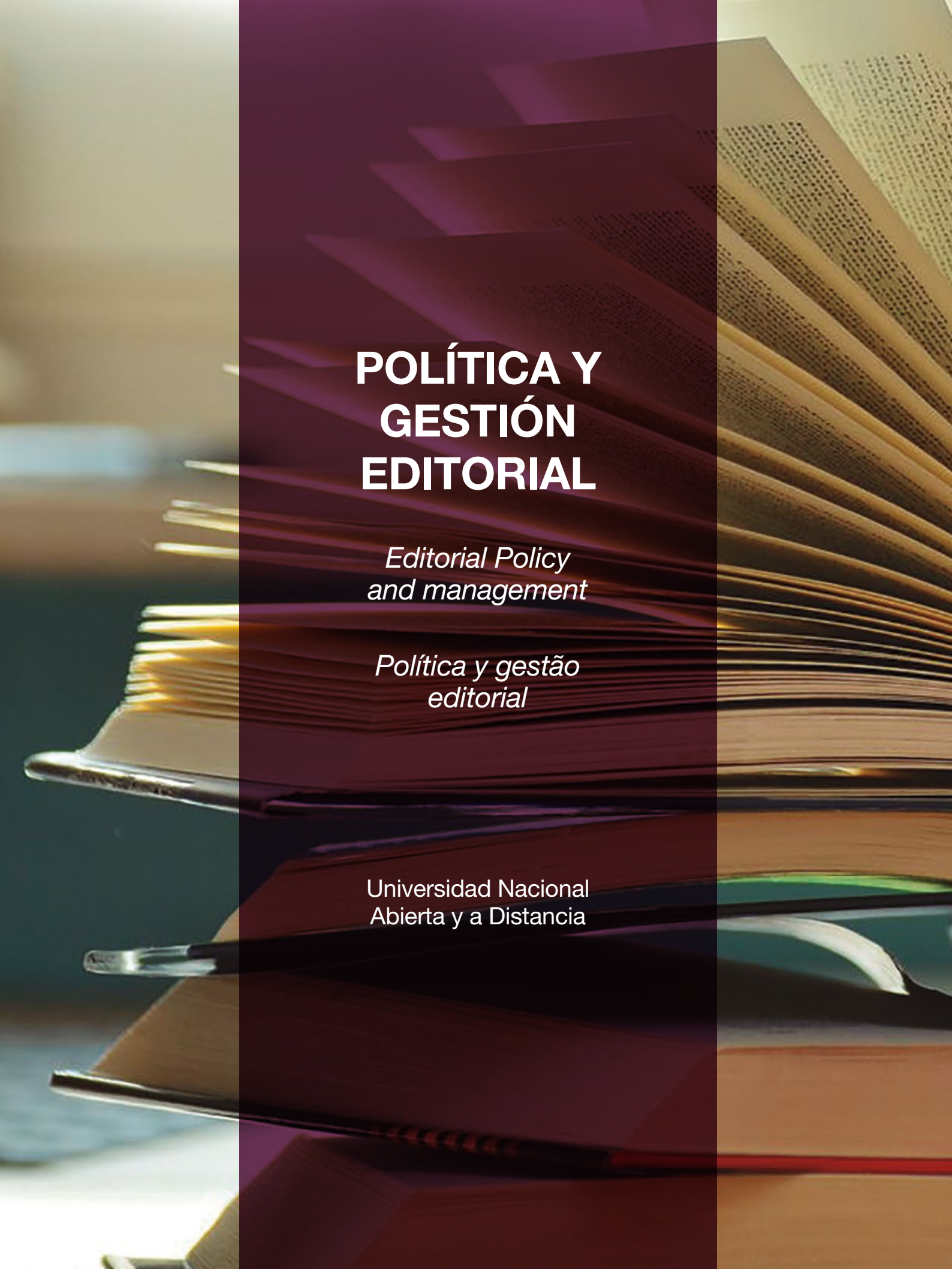
El análisis realizado permite afirmar que la legitimidad del proceso no depende solo de evitar sesgos, sino de fortalecer una cultura de evaluación que reconozca la diversidad epistemológica, promueva la inclusión de voces emergentes y valore la contribución social de la investigación junto a su rigor metodológico. Esto exige que los jurados asuman su función como formadores de estándares y referentes de integridad académica, más allá de la decisión puntual sobre la aprobación de una tesis.

Finalmente, las instituciones académicas, y en concreto los programas de doctorado, tienen la responsabilidad de dotar a sus jurados de criterios claros, programas de formación y mecanismos de rendición de cuentas que aseguren coherencia y consistencia en la evaluación. Solo así la defensa doctoral podrá consolidarse como un proceso que refuerza la confianza en el sistema académico y proyecta a los investigadores hacia una comunidad científica plural, crítica y socialmente comprometida.

REFERENCIAS



- Biagioli, M. (2016). Watch out for cheats in citation game. *Nature*, 535, 201. <https://doi.org/10.1038/535201a>
- Chetcuti, D., Cacciottolo, J., y Vella, N. (2022). What do examiners look for in a PhD thesis? Explicit and implicit criteria used by examiners across disciplines. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(8), 1358–1373. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2048293>
- COPE. (2025). Core practices. Committee on Publication Ethics. <https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.4>
- Lovitts, B. E. (2007). Making the implicit explicit: Creating performance expectations for the dissertation. Stylus.
- Moher, D., Bouter, L., Kleinert, S., Glasziou, P., Sham, M., Barbour, V., Coriat, A., Foeger, N. y Dirnagl, U. (2020). The Hong Kong Principles for assessing researchers: Fostering research integrity. *PLOS Biology*, 18(7), e3000737. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3000737>
- Mullins, G., y Kiley, M. (2002). “It’s a PhD, not a Nobel Prize”: How experienced examiners assess research theses. *Studies in Higher Education*, 27(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011507>
- Powell, S., y Green, H. (Eds.). (2007). *The doctorate worldwide*. McGraw-Hill Education.
- Roos, L., Löfström, E., y Remmik, M. (2021). Individual and structural challenges in doctoral education: An ethical perspective. *International Journal of Doctoral Studies*, (16), 211-236. <https://doi.org/10.28945/4738>
- Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., y Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students’ completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>



POLÍTICA Y GESTIÓN EDITORIAL

*Editorial Policy
and management*

*Política y gestão
editorial*

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Política editorial

MISIÓN

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>

EducaT: Educación virtual, Innovación y Tecnologías

es una revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD, que se ha constituido en un escenario para la socialización, combinación y producción de conocimiento que facilite el intercambio, diálogo y trabajo colaborativo entre pares a nivel nacional e internacional en el área de la educación virtual y a distancia.

ENFOQUE

Se especializa en abordar estas tres áreas de conocimiento, pero se interesa en otros campos como:

- Aprendizaje y sociedad del Conocimiento en ambientes virtuales
- Pedagogías y didácticas mediadas
- Educación inclusiva, alternativa, género
- Acción tutorial
- Currículo virtual
- Experiencias y buenas prácticas en educación virtual y a distancia
- Calidad y políticas para la educación virtual y a distancia

ALCANCE

Son bienvenidos los artículos en estas temáticas desde cualquier metodología, nivel de análisis, perspectiva, contexto geográfico-académico-social, sector y tipo de iniciativa en educación pública o privada (educación primaria, media o superior) y también empresarial. Nos interesa dar a conocer las nuevas

tendencias, retos, oportunidades para la educación virtual y a distancia, y prospectiva en el marco del COVID-19.

PÚBLICOS AL QUE SE DIRIGE

Nos interesamos en divulgar el conocimiento de los expertos, investigadores, docentes y estudiantes de posgrados tanto nacionales como internacionales. Así mismo nos dirigimos a las asociaciones, directivos, grupos, instituciones y público en general que deseen consolidar alianzas estratégicas para el fomento de la educación virtual y a distancia.

PERIODICIDAD

Se publica semestralmente. La convocatoria para postulación de artículos se mantiene permanente a lo largo del año.

FORMATOS

Se publica en versión impresa en papel y formato electrónico. Este último, se encuentra disponible en el siguiente sitio: <https://hemeroteca.unad.edu.co/>

IDIOMAS DE PUBLICACIÓN

Se admiten artículos escritos totalmente en español, en inglés o en portugués. Por tanto, si éste contiene citas textuales en otro idioma, el autor debe realizar la traducción y estandarizar el idioma del artículo. Debe también responsabilizarse de la calidad y precisión de la misma. Si el artículo está escrito en español o portugués, el título, resumen y palabras clave deben presentarse también en inglés.

TIPO DE ARTÍCULOS

Tabla 1

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 5 figuras y/o tablas y máximo 50 citas bibliográficas recientes y relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación bibliográfica de mínimo 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

Nota: elaboración propia.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y TRANSPARENCIA

1. Los artículos deben ser inéditos.
2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital.
3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo.
4. Se mantendrá informado al o los autor(es) durante las diferentes etapas del proceso editorial.

POSTULACIÓN DE ARTÍCULOS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

Para facilitar la preparación del artículo a enviar; lo invitamos a visitar el sitio web de la revista en <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, ir primero a la sección Acerca de, abrir la pestaña Envíos, y en ella encontrará las Directrices para autores. Luego, ir a la sección Información para autores y registrarse. Como requisitos básicos: a) A los artículos se les deberá incluir un resumen en inglés; b) deben venir con el nombre del autor, con una filiación institucional, un correo institucional y ORCID; c) Debe adjuntarse el formato de Autorización para publicación.

CARGOS POR GESTIÓN DE ARTÍCULOS

La revista no realiza cargos o tasas por el procesamiento de los artículos (Article Processing Charge [APC]) enviados por los autores. Tampoco se cobra por el sometimiento de los artículos a evaluación por pares.

DERECHOS DE AUTOR, COPYRIGHT Y CONFIDENCIALIDAD

La revista reconoce también el derecho de citación y el contrato de edición y publicación entre el autor y el Sello Editorial, como derechos de autor a proteger. Y en este sentido, la revista declara que respetará todas las acciones que emanen de este derecho a nuestros autores. Por ello, se implementarán todas las medidas necesarias para garantizar que los contenidos de los artículos sean confidenciales en todo el proceso previo a la publicación.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista coloca a disposición gratuitamente los artículos publicados para apoyar a todos nuestros públicos con conocimiento global y de calidad, con el fin de impulsar su desempeño académico y profesional. De tal manera que la revista se acoge a la Licencia Creative Commons 4.0. Atribuciones Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÉTICA EN LA PUBLICACIÓN Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

En la gestión editorial: a) el uso del DOI para publicar los artículos aprobados de nuestros autores, antes de la publicación impresa o digital final. b) la gestión del proceso de la revista a través del Open Journal System. c) la disponibilidad del sitio web para facilitar la comunicación con nuestros públicos nacionales e internacionales (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

En la gestión del conocimiento: la revista se compromete a garantizar la ética de los artículos, alineándose con las pautas orientadas por Elsevier y con el Código de conducta y buenas prácticas para editores de revistas científicas definido por el Comité de Ética de Publicaciones (Committee on Publication Ethics-COPE). Por otra parte, las medidas que la revista tomará para hacer efectivas sus políticas antiplagio son: a) Aplicación y uso del *software* Turnitin en los artículos postulados. b) El resultado se le comunica al autor(es) cuando su similitud es superior al 20%). Finalmente, para evitar cualquier conflicto de interés, se invita a los autores y —en el caso de artículos colectivos— a especificar claramente la contribución de cada autor o el sesgo existente.

De acuerdo con las normas APA, se consideran posibles fuentes de sesgo, las acciones de autores, implicadas en la investigación que estén relacionadas con la ganancia de salarios, cuotas de consulta y becas de investigación en relación directa con productos o servicios estudiados en la investigación. También, el que los autores sean titulares de derechos de autor y/o beneficiarios de regalías de un producto o servicio empleado o abordado en el estudio, así como la relación de los autores con una entidad o persona implicada en el desarrollo del mismo.

Una vez leída la anterior política de publicación seleccione una de las siguientes alternativas y comuníquenos sobre dicha información a través de una carta adjunta al manuscrito. A) Ni el (los) autor (es) del artículo presentado ni su(s) familia (res) inmediata (os) tiene (tenemos) un acuerdo financiero o afiliación importante con productos y servicios empleados o abordados en el artículo o cualquier otro posible sesgo potencial en contra de otro producto o servicio. B) El (los) autor(es) del artículo presentado tiene participación financiera o afiliación importante con productos o servicios utilizados o abordados en el artículo. C) En caso de elegir la segunda alternativa, relacione en la carta el servicio o producto empleado o abordado en el estudio y la relación que tiene con cada uno de ellos (e.g. becas de investigación, relación laboral, etc.).

Gestión editorial

PROCESO EVALUACIÓN POR PARES

Todos los artículos que envían los autores para publicación, se someten a evaluación por pares doble ciego. El cual consta de preselección y revisión de cumplimiento de requisitos. Envío a evaluación por un especialista en el tema. Los pares usarán el formato de evaluación dispuesto por la revista. Una vez finalizada la evaluación los autores recibirán uno de los siguientes conceptos: Aprobado, Aprobado con modificaciones menores, Aprobado con modificaciones mayores, No aprobado. El Tiempo entre la recepción y la primera respuesta de los árbitros es hasta de 3 meses y el Tiempo entre la recepción y el tiempo estimado para su publicación es máximo de 6 meses.

PROCESO DE APROBACIÓN

El Editor y el Comité Editorial de la revista son las instancias que deciden la publicación de los originales. Aclaremos que el envío de material no obliga a su publicación. Los errores de formato e incumplimiento de las normas de la revista o faltas graves a la corrección ortográfica y sintáctica podrán ser motivo de rechazo del trabajo sin pasarlo a evaluación.

EQUIPO EDITORIAL

La revista en concordancia con los lineamientos del Sello editorial de la UNAD y por una gestión eficaz y eficiente de la ciencia, cuenta con:

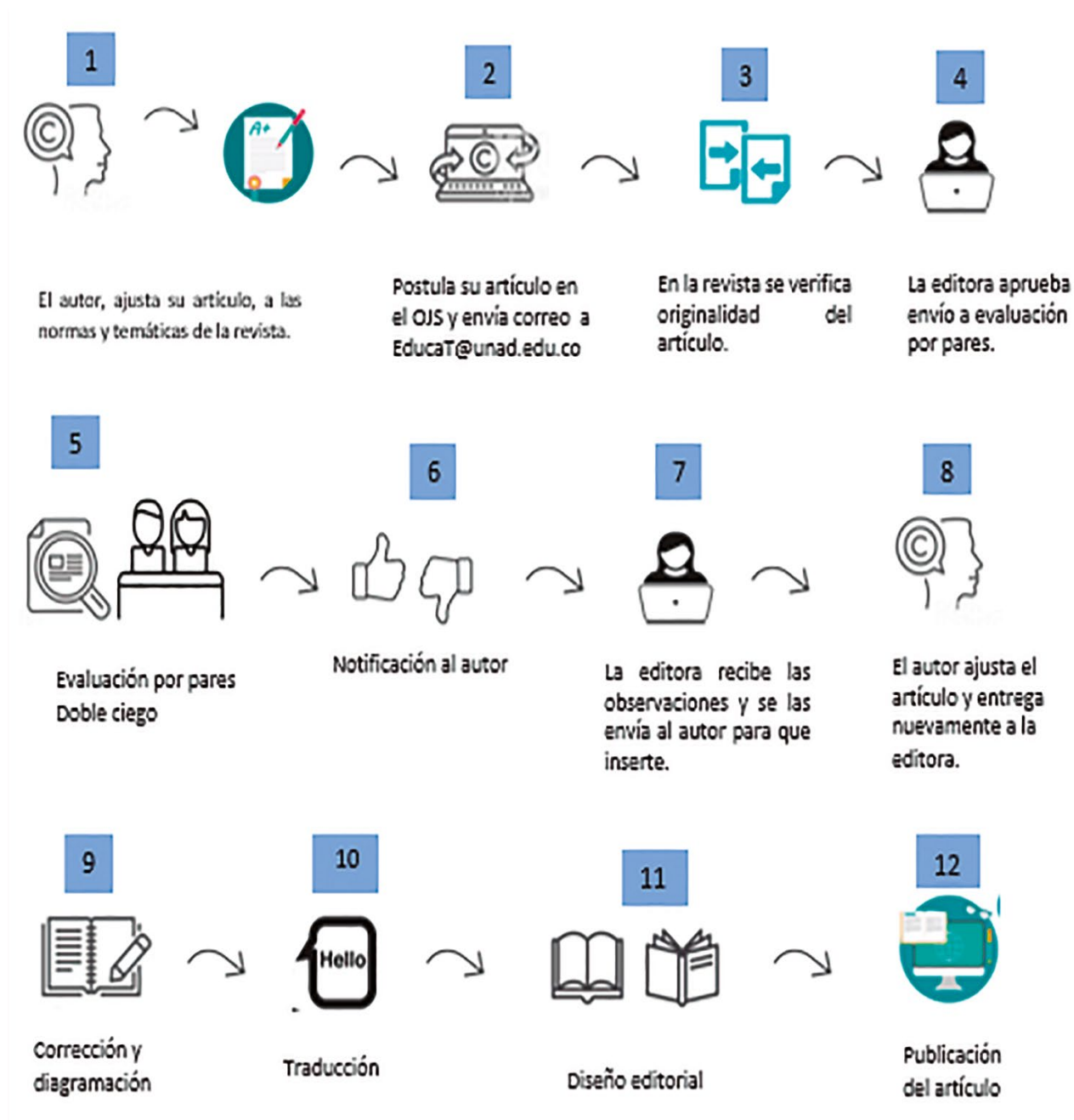
- Un Comité Científico, presidido por expertos e investigadores nacionales e internacionales de diversas áreas de conocimiento en educación virtual y a distancia, con indicación de su afiliación institucional. Y que tienen por función garantizar la calidad, asesorar, orientar, aconsejar, valorar las tendencias del conocimiento, los diálogos, los debates, las políticas, los retos y los objetivos a alcanzar en cada publicación.
- Un Comité Editorial presidido por investigadores y expertos, con indicación de su afiliación institucional, nacionales e internacionales, en diversas áreas de conocimiento en la educación virtual y a distancia, innovación, metodologías, didácticas, tecnologías, políticas y tendencias. Estos expertos cumplen la función de apoyar al editor en decisiones asociadas a la aprobación de los temas de cada número; así como promover la difusión de la revista.

NORMAS EDITORIALES Y APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

De acuerdo con la normativa que recomienda APA 7a edición 2019, esta revista se alinea con estas directrices de calidad en la escritura académica y declara que su normas editoriales se ajustan a las indicadas por APA 7a edición 2019. Por ello, se ofrece para los autores recomendaciones que deberán tener en cuenta a la hora de presentar sus artículos para evaluación y publicación (visite <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, en la sección Información para autores).

Figura 1.
Proceso editorial



Nota: elaboración propia.

Editorial Policy

MISSION STATEMENT

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>

EducaT: Virtual Education, Innovation and Technologies

is a journal of the School of Education Sciences of the UNAD, which has become a scenario for the socialization, combination, and production of knowledge that facilitates the exchange, dialogue, and collaborative work between peers nationally and internationally in the area of virtual and distance education.

TARGET FOCUS

The journal specializes in Virtual Education, Innovation and Technologies but it is interested in other fields such as:

- Learning and Knowledge Society in virtual environments
- Pedagogies and mediated didactics
- Inclusive, Alternative, Gender Education
- Tutorial action
- Virtual Curriculum
- Experiences and good practices in virtual and distance education
- Quality and policies for virtual and distance education

SCOPE

Articles on these topics are welcome from any methodology, level of analysis, perspective, geographical-academic-social context, sector, and type of initiative in public or private education (primary, secondary or higher education) and also the business. We are interested in presenting new trends, challenges, opportunities for virtual and distance

education, and distance education, and foresight within the framework of COVID-19.

TARGET AUDIENCE

We are interested in disseminating the knowledge of experts, researchers, teachers, and postgraduate students both nationally and internationally. We also address associations, directors, groups, institutions, and the general public who wish to consolidate strategic alliances for the promotion of virtual and distance education.

PERIODICITY

It is published every six months. The call or convocation for papers remains permanent throughout the year.

FORMATS

It is published in paper and electronic format. The latter is available at the following site: <https://hemeroteca.unad.edu.co/>

LANGUAGES OF PUBLICATION

Articles written entirely in Spanish, English, or Portuguese are accepted. Therefore, if the article contains textual quotations in another language, the author must do the translation and standardize the language of the article. He or she must also be responsible for the quality and accuracy of the translation. If the article is written in Spanish or Portuguese, the title, abstract and keywords must also be presented in English.

TYPE OF ARTICLES

Table 1

Typology of accepted articles and expected quality

1	Scientific and technological research article	It presents original results from completed research projects or innovation projects.	Its structure and writing respond to introduction, methodology, results, discussion, and conclusions. It contains a maximum of 5 figures and/or tables and a maximum of 50 recent and relevant bibliographic references. Maximum 20 pages.
2	Discussion paper	It presents the author's analytical, interpretive, or critical position on a particular topic, and bases its arguments on the results of its work and/or on the relevant literature consulted.	Its analysis and writing respond to the position of the author (s). It must have a minimum of 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

3	Review article	It presents the current state of knowledge on a subject and the author establishes his contribution, his experience, his position; in order to account for progress, explain challenges or trends.	Its analysis and writing respond to bibliographic review and citation of at least 50 relevant and preferable references from the last decade. In the case of presenting figures and/or tables, they must not exceed 5, between both. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
4	Short article/paper	Present the preliminary or partial results of an original research.	Its analysis and writing respond to the clarity and concretion of results that require prompt disclosure. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
5	Case report/study	It presents results of a particular situation, in order to make known methodological, didactic, or technical experiences of a specific case.	Its analysis and writing respond to review of analogous cases, pedagogies, and didactics mediated by technologies. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
6	Them / Topic review	It presents a very critical review from a theoretical or practical perspective, of the literature on a specific topic.	Its analysis and writing respond to a critical review and an academic contribution or good practice in the area of knowledge that is being evaluated. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

Source: authors.

ORIGINALITY AND TRANSPARENCY DECLARATION.

1. Articles must be unpublished.
2. Not subjected at the same time to any other printed or digital publication.
3. The journal does not assume the opinions expressed in the articles it publishes, since this responsibility is assumed by the authors who have produced the new knowledge published in the article.
4. The author (s) will be kept informed during the different stages of the editorial process.

ARTICLE SUBMISSION

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

To facilitate the preparation of the article to be submitted; we invite you to visit the journal's website at <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, go first to the "About section", open the "Submissions" tab, and there you will find the Guidelines for Authors. Then, go to the Information for Authors section and register. As basic requirements: a) Articles must include an abstract in English; b) they must come with the name of the author, with an institutional affiliation, an institutional email, and ORCID; c) the Authorization for Publication form must be attached.

ITEM MANAGEMENT FEES

The journal does not charge a processing fee for articles (Article Processing Charge [APC]) submitted by authors. Nor is there a charge for submitting articles to peer review.

COPYRIGHT AND CONFIDENTIALITY

The magazine also recognizes the right of citation and the contract of edition and publication between the author and the Publishing House, as copyrights to be protected. And in this sense, the magazine declares that it will respect all actions emanating from this right to our authors. Therefore, all necessary measures will be implemented to guarantee that the contents of the articles are confidential throughout the entire process before publication.

OPEN ACCESS POLICY

The magazine makes available free of charge the articles published to support all our audiences with global knowledge and quality, in order to boost their academic and professional performance. Therefore, the magazine is licensed under the Creative Commons 4.0 License. Recognition Attribution - Noncommercial - ShareAlike (by-nc-sa): No commercial use of the original work or any derivative works is allowed. The distribution must be done with a license equal to the one that regulates the original work. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ETHICS IN PUBLISHING AND GOOD PRACTICES

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

In the editorial management: a) the use of the DOI to publish the approved articles of our authors, before the final print or digital publication. b) the management of the journal process through the Open Journal System. c) the availability of the website to facilitate communication with our national and international audiences (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

In knowledge management: the journal is committed to guaranteeing the ethics of the articles, aligning itself with the guidelines oriented by Elsevier and with the Code of Conduct and Good Practice for Publishers of Scientific Journals defined by the Committee on Publication Ethics-COPE. On the other hand, the measures that the journal will take to make effective anti-plagiarism policies are a) Application and use of the Turnitin *software* in the nominated articles. b) The result is communicated to the author(s) when the similarity is higher than 20%). Finally, to avoid any conflict of interest, authors are invited and - in the case of collective articles - to clearly specify each author's contribution or existing bias.

According to APA standards, possible sources of bias are considered to be the actions of authors, involved in researches that are related to earning salaries, consultation fees, and research grants in direct relation to products or services studied in the research. Also, the fact that the authors are copyright holders and/or beneficiaries of royalties from a product or service used or addressed in the study, as well as the relationship of the authors with an entity or person involved in the development of the study.

Once you have read the above publication policy, please select one of the following alternatives and inform us of this information using a letter attached to the manuscript. A) Neither the author(s) of the submitted article nor their immediate family(s) has (have) a financial agreement or significant affiliation with products and services used or addressed in the article or any other possible potential bias against another product or service. B) The author(s) of the submitted article has financial involvement or significant affiliation with products or services used or addressed in the article. C) If you choose the second alternative, list in the letter the service or product used or addressed in the study and the relationship you have with each of them (e.g. research grants, employment relationship, etc.).

Editorial Management

PEER REVIEW PROCESS

All articles submitted by authors for publication are subject to double-blind peer review. This consists of a pre-selection and compliance review. Submission for evaluation by a specialist in the field. Peers will use the evaluation format provided by the journal. Once the evaluation is completed, the authors will receive one of the following concepts: Approved, Approved with minor modifications, Approved with major modifications, Not approved. The time between the reception and the first response from the referees is up to 3 months and the time between the reception and the estimated time for publication is up to 6 months.

APPROVAL PROCESS

The Editor and the Editorial Committee of the magazine are the bodies that decide on the publication of the originals. We clarify that the sending of material does not oblige its publication. Formatting errors and non-compliance with the rules of the magazine or serious mistakes in spelling and syntax may be grounds for rejection of the work without passing it to evaluation.

EDITORIAL TEAM

The journal, by the guidelines of the UNAD's Editorial Seal and for effective and efficient management of science, has:

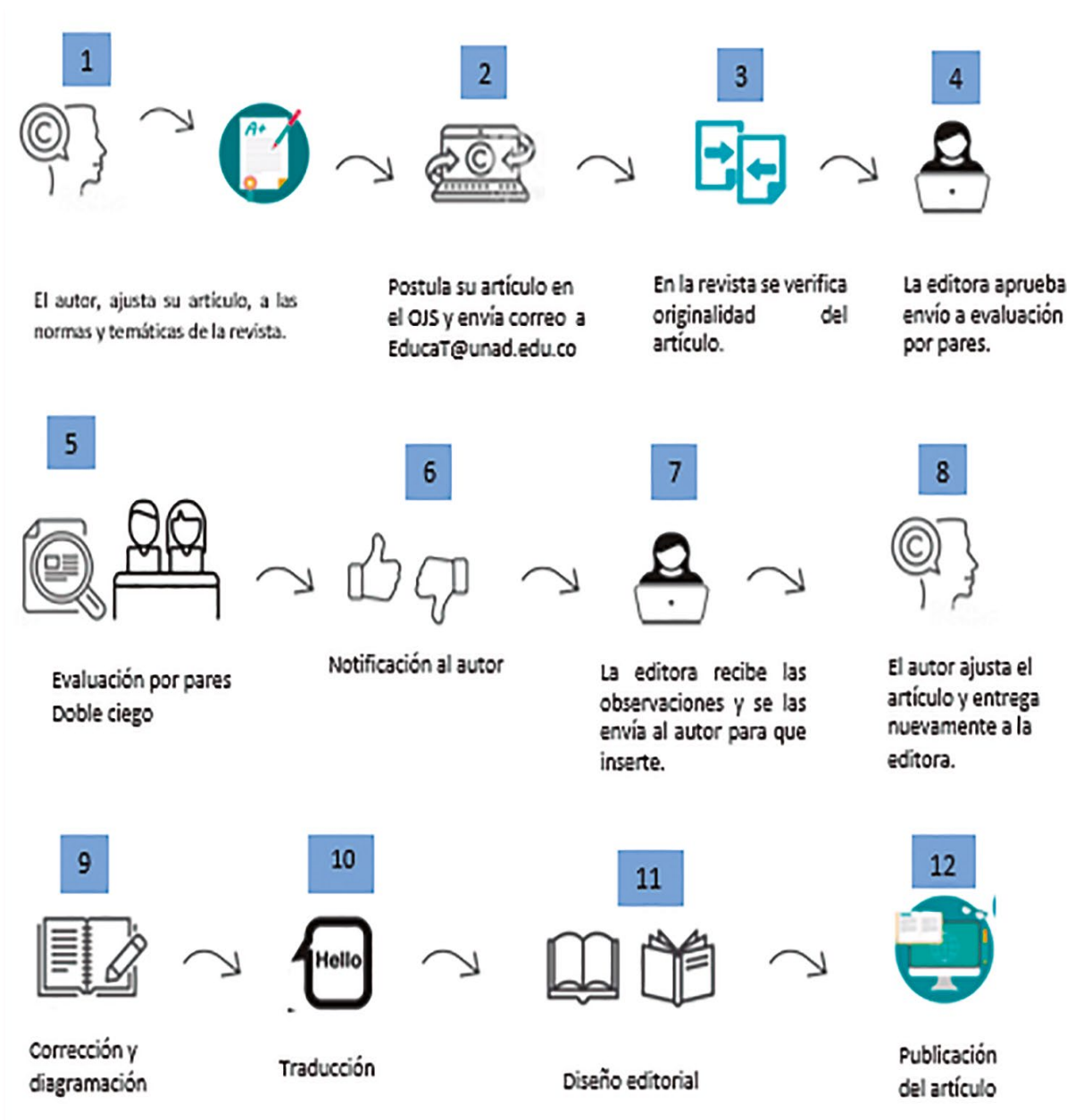
- A Scientific Committee, presided over by national and international experts and researchers from diverse areas of knowledge in virtual and distance education, with an indication of their institutional affiliation. And whose function is to guarantee the quality, to advise, to orient, to advise, to value the tendencies of knowledge, the dialogues, the debates, the policies, the challenges, and the objectives to reach in each publication.
- An Editorial Committee chaired by researchers and experts, with indication of their institutional affiliation, national and international, in various areas of knowledge in virtual and distance education, innovation, methodologies, didactics, technologies, policies, and trends. These experts have the function of supporting the editor in decisions associated with the approval of the themes of each issue; as well as promoting the diffusion of the journal.

EDITORIAL STANDARDS AND APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

Under APA's recommended standards (7th ed., 2019), this journal aligns itself with these guidelines for quality in academic writing and declares that its editorial standards are in line with those indicated by APA 2018. For this reason, it offers authors recommendations that they should take into account when submitting their articles for evaluation and publication (visit <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, in the Information for Authors section).

Figure 1.
Publishing process



Source: authors.

1. The author adjusts to the article the rules and policies of the magazine.
2. Submit your article in AJS and send mail to EducaT@unad.edu.co
3. The magazine verifies the originality of the product.
4. Publisher approves submission for peer review.
5. Double-blind peer evaluation.
6. Author's notification.
7. The journal receives the observations and sends them to the author for adjustment.
8. The author adjusts and returns it to the publisher
9. Correction and layout
10. Translation.
11. Editorial design.
12. Article publication.

Política editorial

MISSÃO

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about>
EducaT: Educação virtual, Inovação e Tecnologias é uma revista da Escola de Ciências da Educação da UNAD, que se constituiu em um cenário para a socialização, combinação e produção de conhecimento que facilite o intercâmbio, diálogo e trabalho colaborativo entre pares à nível nacional e internacional na área da educação virtual e à distância.

ENFOQUE

É especializada em abordar estas três áreas de conhecimento, mas se interessa em outros campos como:

- Aprendizado e sociedade do Conhecimento em ambientes virtuais
- Pedagogias e didáticas mediadas
- Educação inclusiva, alternativa, gênero
- Ação tutorial
- Currículo virtual
- Experiências e boas práticas em educação virtual e a distância
- Qualidade e políticas para a educação virtual e a distância

ALCANCE

São bem-vindos os artigos nestas temáticas desde qualquer metodologia, nível de análise, perspectiva, contexto geográfico-acadêmico-social, setor e tipo de iniciativa em educação pública ou privada (educação fundamental, média ou superior) e, também, empresarial. É do nosso interes-

se dar a conhecer as novas tendências, desafios, oportunidades para a educação virtual e a distância e, prospectiva no marco do COVID-19.

PÚBLICO ALVO

Estamos interessados em divulgar o conhecimento dos especialistas, pesquisadores, docentes e estudantes de pós-graduações tanto nacionais como internacionais. Além disso, nos dirigimos às associações, diretores, grupos, instituições e público em geral que desejem consolidar alianças estratégicas para o fomento da educação virtual e a distância.

PERIODICIDADE

É publicada semestralmente. A chamada para submissão de artigos está aberta permanentemente ao longo do ano.

FORMATOS

É publicada em versão impressa em papel e formato eletrônico. Este último, está disponível no link: <https://hemeroteca.unad.edu.co/>

IDIOMAS DE PUBLICAÇÃO

São admitidos artigos escritos totalmente em espanhol, em inglês ou em português. Portanto, se estes contêm citações textuais em outro idioma, o autor deve realizar a tradução e padronizar o idioma do artigo. Deve, também, se responsabilizar pela qualidade e precisão da mesma.

Se o artigo estiver escrito em espanhol ou português, o título, resumo e palavras-chave devem ser apresentados, também, em inglês.

TIPO DE ARTIGOS

Tabela 1

Tipologia de artigos aceitos e qualidade esperada

1	Artigo de pesquisa científica e tecnológica	Apresenta resultados originais de projetos de pesquisa finalizados ou projetos de inovação.	A sua estrutura e escrita responde a: introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusões. Contém máximo 5 figuras e/ou tabelas e máximo 50 citações bibliográficas recentes e relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artigo de reflexão	Apresenta a posição analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema em particular, e baseiam os seus argumentos em resultados do seu trabalho e/ou na literatura de relevância consultada.	A sua análise e escrita responde a: posição de autor(es). Deve ter mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras y/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

3	Artigo de revisão	Apresenta o estado atual do conhecimento sobre um tema e o autor estabelece a sua contribuição, a sua experiência, a sua postura; com o objetivo de dar a conhecer os avanços, explicar desafios ou tendências.	A sua análise e escrita responde a: revisão e citação bibliográfica de mínimo 50 referências relevantes, preferivelmente, da última década. Caso apresente figuras e/ou tabelas, não devem superar 5, entre ambas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
4	Artigo curto	Apresenta os resultados preliminares ou parciais de uma pesquisa original.	A sua análise e escrita responde a: clareza e concretização de resultados que precisam de divulgação rápida. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
5	Relatório de caso	Apresenta resultados de uma situação particular, com o fim de dar a conhecer experiências metodológicas, didáticas ou técnicas de um caso específico.	A sua análise e escrita responde a: revisão de casos análogos, pedagogias e didáticas mediadas pelas tecnologias. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
6	Revisão de tema	Apresenta uma revisão bem crítica desde uma perspectiva teórica ou prática, da literatura sobre um tema específico.	A sua análise e escrita responde a: uma revisão crítica e uma contribuição académica ou de boa prática na área de conhecimento que está sendo avaliada. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

Fonte: elaboração própria.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE E TRANSPARÊNCIA

1. Os artigos devem ser inéditos.
2. Não podem ser submetidos ao mesmo tempo a nenhuma outra publicação impressa ou digital.
3. A revista não assume as opiniões expressas nos artigos que publica, já que esta responsabilidade é assumida pelos autores que produziram o novo conhecimento publicado no artigo.
4. O(s) autor(es) serão mantidos informados durante as diferentes etapas do processo editorial.

SUBMISSÃO DE ARTIGOS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/submissions>

Para facilitar a preparação do artigo a ser enviado; sugerimos que visite o sítio web da revista em <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, ir primeiro à seção Sobre, abrir Enviar submissão, e nela encontrará as Diretrizes para autores. Após, ir à seção Informações para autores e registrar-se. Como requisitos básicos: a) Os artigos devem ter, incluídos, resumo em inglês; b) Devem conter o nome do autor, uma vinculação institucional, um correio institucional e ORCID; c) Deve ser anexado o formato de Autorização para publicação.

CUSTOS POR GESTÃO DE ARTIGOS

A revista não cobra custos ou taxas pelo processamento dos artigos (Article Processing Charge [APC]) enviados pelos autores. Também, não cobra taxa pela submissão dos artigos à avaliação por pares.

DIREITOS AUTORAIS, COPYRIGHT E CONFIDENCIALIDADE

A revista reconhece, também, o direito de citação e o contrato de edição e publicação entre o autor e o Selo Editorial, como direitos autorais que proteger. E, neste sentido, a revista declara que respeitará, todas as ações que emanem deste direito, aos nossos autores. Para tal fim, serão implementadas todas as medidas necessárias para garantir que os conteúdos dos artigos sejam confidenciais em todo o processo prévio à publicação.

POLÍTICA DE ACESSO ABERTO

A revista disponibiliza gratuitamente os artigos publicados para apoiar todo o nosso público com conhecimento global e de qualidade, com a finalidade de impulsionar o seu desempenho acadêmico e profissional. De tal maneira que a revista se adere à Licença Creative Commons 4.0. Atribuição-NãoComercial-Compartilhual 4.0 Internacional (by-nc-sa): Não é permitido um uso comercial da obra original nem das possíveis obras derivadas, a distribuição das mesmas deve ser realizada com uma licença igual à que regula a obra original. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ÉTICA NA PUBLICAÇÃO E AS BOAS PRÁTICAS

<https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/educat/about/privacy>

Na gestão editorial: a) o uso do DOI para publicar os artigos aprovados dos nossos autores, antes da publicação impressa ou digital final. b) a gestão do processo da revista através do Open Journal System. c) a disponibilidade do sítio web para facilitar a comunicação com os nossos públicos nacionais e internacionais (<https://hemeroteca.unad.edu.co/>).

Na gestão do conhecimento: a revista se compromete a garantir a ética dos artigos, adotando as pautas orientadas por Elsevier e pelo Código de Conduta e Boas Práticas para editores de revistas científicas definido pelo Comitê de Ética de Publicações (Committee on Publication Ethics-COPE). Por outra parte, as medidas que a revista tomará para fazer efetivas as suas políticas anti-plágio são: a) Aplicação e uso do *software* Turnitin nos artigos submetidos. b) O resultado é comunicado ao(s) autor(es) quando a sua similaridade é superior a 20%). Finalmente, para evitar qualquer conflito de interesse, solicita-se aos autores e —no caso de artigos coletivos— a especificar claramente a contribuição de cada autor ou o viés existente.

De acordo com as normas APA, são consideradas possíveis fontes de viés, as ações de autores, implicadas na pesquisa que estejam relacionadas com a ganho de salários, pagamentos por consulta e bolsas de pesquisa em relação direta com produtos ou serviços estudados na pesquisa. Também, que os autores sejam titulares de direitos de autores e/ou beneficiários de royalties de um produto o serviço empregado ou abordado no estudo, assim como a relação dos autores com uma entidade ou pessoa implicada no desenvolvimento do mesmo.

Após lida a anterior política de publicação selecione uma das seguintes alternativas e nos comunique sobre dita informação através de uma carta anexa ao manuscrito. A) Nem o(s) autor(es) do artigo apresentado nem o(s) seu(s) familiar(es) imediato(s) tem (têm) um acordo financeiro ou afiliação importante com produtos e serviços empregados ou abordados no artigo ou qualquer outro possível viés potencial contra outro produto ou serviço. B) O(s) autor(es) do artigo apresentado tem (têm) participação financeira ou afiliação importante com produtos ou serviços utilizados ou abordados no artigo. C) Caso escolha a segunda alternativa, relacione em uma carta o serviço ou produto empregado ou abordado no estudo e a relação que tem com cada um deles (por exemplo: bolsas de pesquisa, relação trabalhista, etc.).

Gestão editorial

PROCESSO AVALIAÇÃO POR PARES

Todos os artigos que os autores enviam para publicação, são submetidos a avaliação por pares “duplo-cego”. A qual consta de pré-seleção e revisão de cumprimento de requisitos. Envio para avaliação por um especialista no tema. Os pares usarão o formato de avaliação disposto pela revista. Uma vez finalizada a avaliação os autores receberão um dos seguintes conceitos: Aprovado, Aprovado com modificações menores, Aprovado com modificações maiores, Não aprovado. O Tempo entre a recepção e a primeira resposta dos árbitros é de até 3 meses e o Tempo entre a recepção e o tempo estimado para a sua publicação é no máximo de 6 meses.

PROCESSO DE APROVAÇÃO

O Editor e o Comitê Editorial da revista são as instâncias que decidem a publicação dos originais. Esclarecemos que o envio de material não obriga a sua publicação. Os erros de formato e não cumprimento das normas da revista ou faltas graves na correção ortográfica e sintática poderão ser motivo de rejeição do trabalho sem passar pela avaliação.

EQUIPE EDITORIAL

A revista de acordo com os lineamentos do Selo editorial da UNAD e, por uma gestão eficaz e eficiente da ciência, conta com:

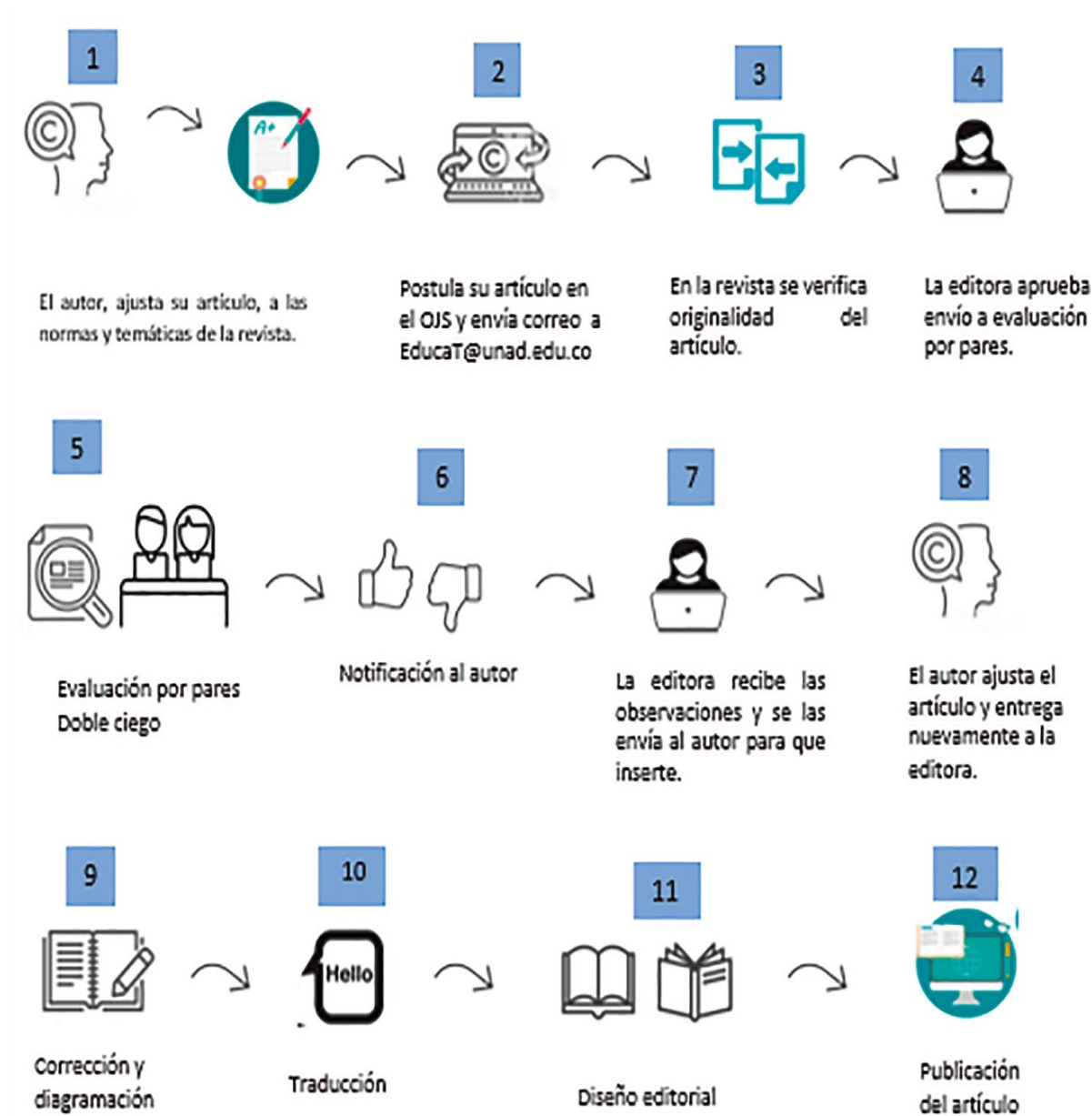
- Um Comitê Científico, presidido por especialistas e pesquisadores nacionais e internacionais de diversas áreas de conhecimento em educação virtual e a distância, com indicação da sua afiliação institucional. E que tem por função garantir a qualidade, assessorar, orientar, aconselhar, valorizar as tendências do conhecimento, os diálogos, os debates, as políticas, os desafios e os objetivos a conseguir em cada publicação.
- Um Comitê Editorial presidido por pesquisadores e especialistas, com indicação da sua afiliação institucional, nacionais e internacionais, em diversas áreas de conhecimento na educação virtual e a distância, inovação, metodologias, didáticas, tecnologias, políticas e tendências. Estes especialistas cumprem a função de apoiar ao editor nas decisões associadas à aprovação dos temas de cada número; assim como promover a difusão da revista.

NORMAS EDITORIAIS E APA

http://selloeditorial.unad.edu.co/images/Documentos/OJS/EducaT/Cartas_al_editor_v_reorgan.pdf

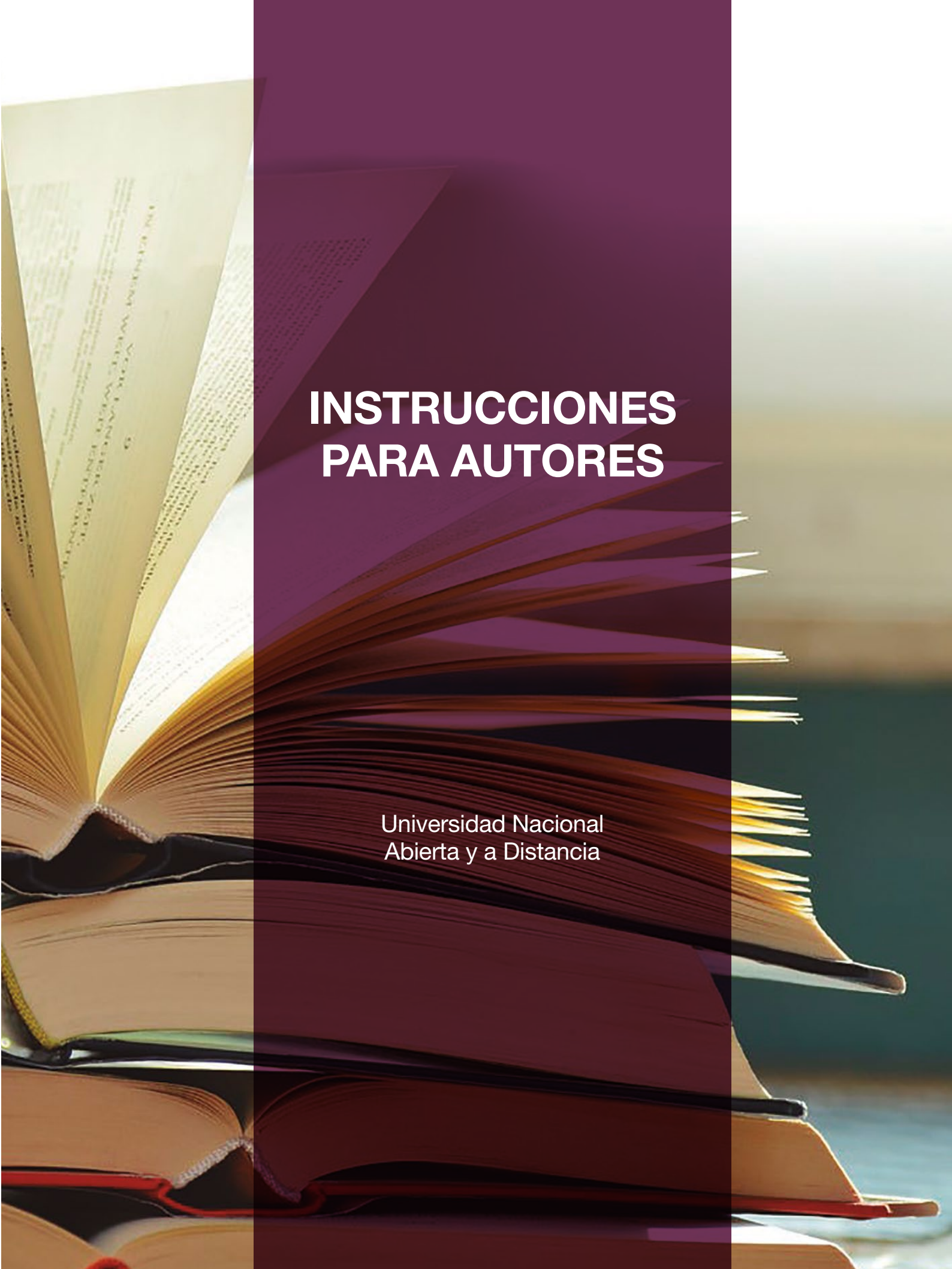
De acordo com as normas que recomendam APA (7.^a ed., 2019), esta revista se alinha com estas diretrizes de qualidade na escrita acadêmica e declara que as suas normas editoriais se ajustam às indicadas pela APA 2018. Assim, são oferecidas para os autores recomendações que deverão ter em conta na hora de apresentar os seus artigos para avaliação e publicação (visite <https://hemeroteca.unad.edu.co/>, na seção Informação para autores).

Figura 1.
Proceso editorial



Fonte: elaboração própria.

1. O autor ajusta o seu artigo às normas e temáticas da revista.
2. Submete o seu artigo em OJS e envia correio a EducaT@unad.edu.co.
3. A revista verifica a originalidade do artigo.
4. A editora aprova o envio para avaliação por pares.
5. Avaliação por pares “duplo-cego”.
6. Notificação ao autor.
7. A editora recebe as observações e as envia para o autor para correção.
8. O autor ajusta o artigo e entrega novamente para a editora.
9. Correção e diagramação.
10. Tradução.
11. Desenho editorial.
12. Publicação do artigo.

The background of the cover features a close-up, artistic shot of several open books. The pages are fanned out, creating a sense of depth and texture. A semi-transparent purple rectangular overlay covers the central portion of the image, providing a contrasting background for the white text.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Instrucciones para autores

De acuerdo con la normativa que recomienda APA 7ª edición de 2019, esta revista se acoge a estos lineamientos y declara que sus normas editoriales se ajustan a las indicadas por APA 7ª edición de 2019. Por ello, se ofrece para los autores las siguientes recomendaciones que deberán tener en cuenta a la hora de presentar sus artículos para evaluación y publicación.

Normas de presentación, citado y referenciado según APA 7ª edición de 2019

0. Extensión de número de páginas del artículo a presentar: 15-20

0.1 Abstract: 200 – 250 palabras máximo

0.2 Palabras claves: 5

0.3 Título: en español e inglés

1. PRESENTACIÓN

1.1. Tipografía, alineado, sangrado, justificado, interlineado, espaciado, títulos, epígrafes y subepígrafes

La tipografía para la redacción del texto será Arial (12 puntos) (10 para tablas y figuras). El texto estará justificado y con interlineado sencillo (1 punto):

Para los títulos o epígrafes se utiliza letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto):

Los epígrafes y subepígrafes que requieran orden se indicarán mediante expresiones numéricas, no por números romanos:

Los párrafos que procedan después de un título, epígrafe, tabla o figura, no utilizarán sangría, el resto sí, con sangría en primera línea a 1,25 centímetros. No se añadirá un espacio entre párrafos salvo que el contenido que procede sea una tabla o una figura (donde se incluirá un espacio en la parte inferior y superior) o cuando concluya un apartado (se añadirá un espacio):

En el caso de citas literales de más de 40 palabras, se realizarán en un párrafo distinto, tabulado 1.3 cm a la derecha y con letra de tamaño 11 puntos. Ejemplo:

Título del artículo en español Título del artículo en inglés

Introducción

Marco teórico

1. Título del apartado

1.1. Título del subapartado

Introducción La tipografía utilizada para la redacción del texto (estilo: Normal), es Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1 punto), para facilitar el ajuste al formato esta plantilla tiene una lista de estilos editados con las características necesarias. Para los títulos o epígrafes (estilo: Títulos o epígrafes), se utiliza, letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto).

Los párrafos que procedan después de un título, epígrafe, tabla o figura, no utilizarán sangría, el resto sí, con sangría en primera línea a 1,25 centímetros.

1.2. Tablas y figuras

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA en su última versión. El título de la tabla irá en la parte superior, alineado a la izquierda, con numeración arábiga identificativa, y a continuación el texto descriptivo de la tabla en cursiva. La tipología será Arial a tamaño 10 puntos.

Ejemplo:

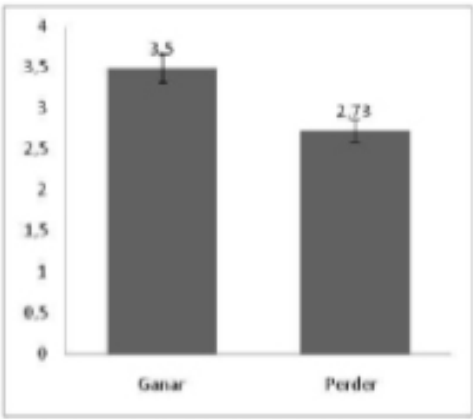
Tabla 1
Puntuaciones en las Escalas del AFI en Función de la Edad

		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Secundaria
Motivación	<i>M</i>	17.12	16.66	14.44	12.64
	<i>D.T.</i>	(4.90)	(4.89)	(5.72)	(5.92)
	χ^2		48.396		
	<i>p</i>		.001***		
Interés	<i>M</i>	15.68	13.77	12.31	11.39
	<i>D.T.</i>	(5.00)	(5.01)	(4.82)	(4.75)
	χ^2		67.380		
	<i>p</i>		.001***		
Diversión	<i>M</i>	15.37	16.77	17.75	18.74
	<i>D.T.</i>	(5.50)	(4.68)	(4.58)	(5.61)
	χ^2		36.250		
	<i>p</i>		.001***		
Recompensa	<i>M</i>	13.59	13.57	13.77	14.29
	<i>D.T.</i>	(4.49)	(4.58)	(4.56)	(5.01)
	χ^2		1.205		
	<i>p</i>		.752		
	χ^2		6.318		
	<i>p</i>		.097		

Nota. **p* < .05 ***p* < .01 ****p* < .001

En las figuras, el título irá en la parte inferior, con el texto centrado y numeración arábica identificativa, seguido por un punto “.”, en cursiva, y a continuación el texto descriptivo de la figura (sin cursiva) y finalizando con punto, “.”, todo a tamaño de letra 10. Ejemplo:

Figura 1.
Gráfico de relación entre las posibilidades de juego



Nota:

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad del tipo de recurso que contienen. Si el contenido es ajeno deberá incluir la correspondiente

mención tanto si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) como si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

1.3. Expresiones numéricas y estadísticas

Para la notación numérica o estadística se deben seguir las normas APA 7ª edición de 2019 en inglés y tercera edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43), siendo suficientes dos decimales.
- En porcentajes no debe haber espacio entre el número y el porcentaje. Por tanto, escribir "30 %" es incorrecto y "30%" es correcto.
- En número ordinales habrá un punto divisorio entre el número y el indicador ordinal: 2.º.
- No se usará un cero antes del punto decimal cuando el número no pueda ser mayor que 1. Esta situación ocurre, por ejemplo, en las correlaciones, las probabilidades, los niveles de significación, etc. Por ejemplo: No se pone $r(35) =$ --al comienzo de una frase se escribe con palabras y no con números.}

1.4. Cursiva

Se escribirán en cursiva los siguientes elementos:

- Títulos de libros, revistas, periódicos y publicaciones periódicas.
- Obras de arte, obras teatrales, musicales o películas.
- Extranjerismos y latinismos crudos (no adaptados).
- Incorrecciones y coloquialismos.

1.5. Comillas

Se recomienda usar comillas cuando se escriba:

- Títulos de artículos.
- Títulos de capítulo libro.
- Todas aquellas producciones que dependan de otra publicación.
- Citas textuales de menos de 40 palabras.

1.6. Mayúsculas

La norma referente al uso de la mayúscula establece que esta debe contemplarse en la escritura de:

- Disciplinas científicas.
- Nombres de estudios oficiales.
- Ciclos o etapas educativas.
- Instituciones.
- Acrónimos.
- Nombres de documentos oficiales.
- Nombres de emplazamientos públicos.

Nombres de cursos (salvo si el título es demasiado extenso, donde se permite que solo sea la primera letra).

- Nombre de asignaturas (igual que el anterior).
- Nombre de leyes, reales decretos y decretos.
- Nombre de épocas históricas.

2. CITADO

2.1. Citas no textuales

Este tipo de citas exponen ideas ajenas con una expresión propia. En ellas se deberá registrar el primer apellido del autor (salvo si este une sus dos apellidos por un guion en la publicación original, caso en el que se deberán escribir juntos: apellidos) y el año en que se publicó la obra (si se desconoce este dato se escribirá la abreviatura "s.f.", que significa "sin fecha"; en el caso de escribir en inglés será "n.d.", procedente de no date (Ej. Smith, s.f.). }

2.1.1. Citas directas

1 autor -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al primer Apellido del autor (año). Mendoza (2001) afirma que una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector.

2 autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 y Apellido del autor 2 (año). Col y Fernández (2010) expresan que las TIC no puede ser el eje central de la acción didáctica.

3, 4 o 5 autores -La primera vez que se cita: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1, Apellido del autor 2 y Apellido del autor 3 (año). Destacar especialmente las aportaciones de Arrieta, Batista y Meza (2006) sobre comprensión lectora.

-Las veces posteriores que se cita: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 seguido de la abreviatura "*et al.*" (procede de la palabra latina *et alii*, y significa "y otros") (año). En consonancia con las ideas expuestas por Arrieta *et al.* (2006).

6 o más autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal haciendo alusión al Apellido del autor 1 *et al.* (año). Los aportes científicos de Ruiz *et al.* (2009) modificaron el concepto de educación a distancia.

Ley/Real Decreto/Decreto -La primera vez que se cita: Nombre completo de Ley/Real Decreto/Decreto. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) regula

-Las veces posteriores que se cita: Ley/Real Decreto/Decreto número/año. En consecuencia, la LOMCE 8/2013 define

Sin autor/a -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal Título del trabajo en cursiva si es un libro o una publicación periódica o "entre comillas si es un artículo, un capítulo de libro o una página de Internet (año). En la obra anónima El Lazarillo de Tormes (1554) de la denominada novela picaresca...

2.1.2. Citas indirectas

1 autor -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo al autor (Apellido del autor, año). Una de las metodologías más útiles para el desarrollo de la interpretación es la del intertexto lector (Mendoza, 2001).

2 autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo al autor (Apellido del autor y Apellido del autor, año). En la escritura intervienen al unísono múltiples procesos cognitivos (Flower y Hayes, 1980).

3, 4 o 5 autores -La primera vez que se cita: Cita no literal omitiendo los autores (Autor 1, Autor 2 y Autor 3, año). Según recientes investigaciones hay que dedicar interés a la lengua oral (Fernández, Gómez y Rodríguez, 2017).

-Las veces posteriores que se cita: Cita no literal omitiendo los autores (Autor 1 *et al.*, año).

La importancia de trabajar la competencia oral ha quedado patente (Fernández *et al.*, 2017).

6 o más autores -La primera vez que se cita y posteriores: Cita no literal omitiendo los autores (Apellido del autor 1 *et al.*, año). Se demanda un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante y en la práctica experimental (Mohedano-Moriano *et al.*, 2011).

Otros elementos a tener en cuenta:

- Si en la cita se hace mención a más de una publicación de un mismo autor, los años se separarán mediante comas (Ej. Robinson, 2005, 2016).
- Si hay varias publicaciones de un mismo autor y mismo año, estas se enumerarán como a, b, c..., y se presentarán pegadas al año. Esto se reflejará tanto en el cuerpo del texto como en las referencias (Ej. Gardner, 2001a, 2001b y 2001c)

Si se desea citar publicaciones de distinto autor y año se empleará el punto y coma para separar cada contribución (Ej. (Aranda, 2001; Calderón-Ibáñez, 2010; Carlino, 2004; Cassany, 1993; Zamora, 2007; *et al.*).

2.2. Citas textuales

Reproducen de forma exacta las palabras de otro autor sin realizar modificaciones. Estas deben citar el autor, el año y el número de página (o párrafo si el trabajo no tiene número de página, como sucede, por ejemplo, en diversas páginas web. Nunca ambos). Dos formas diferentes de citar dependiendo de la extensión del contenido:

2.2.1. Citas textuales de menos de 40 palabras

Se entrecomilla el contenido literal, se integra dentro cuerpo del texto y se incluye el apellido, el año y el número de página/as o párrafo. Dos tipos de citas:

Directas

Apellido (año) “cita textual” (p. X (página) / pp. X-X (páginas) o párr. (solo si el trabajo no tiene número de página)). Gardner (1999), afirma que “es muy importante evaluar las inteligencias, pero los test estandarizados no son la solución” (p. 89).

Indirectas

“Cita textual” (Apellido, año, p. X (página / pp. X-X (páginas) o párr. (solo si el trabajo no tiene número de página)). En efecto, “es muy importante evaluar las inteligencias, pero los test estandarizados no son la solución” (Gardner, 1999, p. 89).

2.2.2. Citas textuales de 40 o más palabras

Se extrae el contenido literal fuera del cuerpo del texto sin comillas ni cursiva. Se reduce 1 punto el tamaño de la fuente, se indica el apellido, el año y la página o párrafo:

Directas

Apellido (año):

Texto a 1 punto menos (11 puntos), sangrado hacia la izquierda (tabulado 1.3 cm a la derecha), p. X / pp. XX o párr. X (si no hay número de página)).

Para Coon (1998)

La comprensión es el segundo objetivo de la psicología se cumple cuando podemos explicar un suceso. Es decir, comprender por lo general significa que podemos determinar las causas de un comportamiento. Tomemos como ejemplo nuestra última pregunta ¿por qué? La investigación sobre la “apatía del espectador” ha mostrado que las personas a menudo no ayudan cuando se encuentran cerca otras personas que podrían ayudar (p. 7).

Indirectas

Apellido (año):

Texto a 1 punto menos, sangrado hacia la izquierda (Apellido, año, p. X / pp. XX o párr. X (si no hay número de página)).

En efecto:

Las estrategias de lectura de textos académicos no solo se enfocan a la comprensión, sino que a menudo requieren producir determinados contenidos para efectuar otras actividades (desarrollo de una síntesis, elaboración de un reporte de investigación, etc.). Es decir, el lector tiene presente que la lectura forma parte de una tarea que, a modo de engranaje, se interconecta con un conjunto de actividades que, en su mayoría, involucran la lectura de distintos textos y el desarrollo de procesos de escritura (Zannotto, 2005, p. 359).

Otros aspectos a tener en cuenta en las citas textuales (de menos o de más de 40 palabras) son los siguientes:

- Si la cita omite partes de la mitad de la oración se utilizarán los corchetes con puntos suspensivos [...] para indicar que el discurso está inacabado. Nunca se presentan los corchetes al principio o al final de la cita.
- Si las citas originales tienen comillas se escribirá el 'texto original entrecomillado' con comillas sencillas (") para diferenciarlas de las comillas originales ("").
- Si se detecta alguna errata en la cita textual esta se señalará en cursiva y se acompañará de la abreviatura entre corchetes [sic] (procedente de la expresión latina sic erat scriptum –"así fue escrito").

En citas textuales y no textuales, si estas no proceden de una fuente primaria (se cita a un autor citado por el autor que se ha leído) deberá emplearse la cita de cita:

Apellido original (año, citado en Apellido del autor que lo cita, año). (Apellido original, año, citado en Apellido del autor que lo cita, año).

3. REFERENCIADO

A continuación, se presentan distintos tipos de referencias según el tipo de publicación:

Libro

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro en cursiva (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso sin DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.^a ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso con DOI

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.^a ed., Vol. X). doi:xxxxxx

Capítulo de libro

Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), Título del libro en cursiva (X.^a ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.

Libro de actas de congreso

Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), Nombre de la publicación. (pp. X-X). Lugar: Editor. En <http://www/doi:xxxxxxxx>

Artículo de revista impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos (número), página o páginas.

Artículo de revista digital

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Artículo de revista digital con DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). doi:xxxxxxxx

Artículo de prensa impresa

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X.

Artículo de prensa digital

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Tesis doctoral impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.

Tesis doctoral digital

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). Recuperado de <http://xxx>

Legislación

Nombre de la Ley/Real Decreto/Decreto. Nombre publicación, n° volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.

Recursos web

Apellido, Inicial. (Año, día de mes). Título del recurso [Tipo de recurso]. Recuperado de <http://xxx>.

Otros aspectos a tener en cuenta sobre las referencias:

- Si el autor o los autores tienen más de una referencia estas se ordenarán cronológicamente.
- Si un autor tiene obras individuales y colaborativas se presentarán en primer lugar las publicaciones en solitario y después las realizadas con otros autores (aquí no importa la fecha de publicación).
- Si dos autores tienen los mismos apellidos, se ordenarán alfabéticamente por la inicial. En las citas dentro del texto se incluirá la inicial correspondiente.
- Si dos autores tienen los mismos apellidos e inicial, entonces se puede indicar el nombre de pila completo (Vázquez, J. [Javier]. (2010)).

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Tabla 1

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 5 figuras y/o tablas y máximo 50 citas bibliográficas recientes y relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación bibliográfica de mínimo 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 30 referencias bibliográficas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15 páginas.

Nota: elaboración propia.**Declaración de originalidad y transparencia**

1. Los artículos deben ser inéditos.
2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital.
3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo.
4. Se mantendrá informado al o los autor(es) durante las diferentes etapas del proceso editorial.

Tabela 1

Tipologia de artigos aceitos e qualidade esperada

1	Artigo de pesquisa científica e tecnológica	Apresenta resultados originais de projetos de pesquisa finalizados ou projetos de inovação.	A sua estrutura e escrita responde a: introdução, metodologia, resultados, discussão e conclusões. Contém máximo 5 figuras e/ou tabelas e máximo 50 citações bibliográficas recentes e relevantes. Máximo 20 páginas.
2	Artigo de reflexão	Apresenta a posição analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema em particular, e baseiam os seus argumentos em resultados do seu trabalho e/ou na literatura de relevância consultada.	A sua análise e escrita responde a: posição de autor(es). Deve ter mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras y/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
3	Artigo de revisão	Apresenta o estado atual do conhecimento sobre um tema e o autor estabelece a sua contribuição, a sua experiência, a sua postura; com o objetivo de dar a conhecer os avanços, explicar desafios ou tendências.	A sua análise e escrita responde a: revisão e citação bibliográfica de mínimo 50 referências relevantes, preferivelmente, da última década. Caso apresente figuras e/ou tabelas, não devem superar 5, entre ambas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
4	Artigo curto	Apresenta os resultados preliminares ou parciais de uma pesquisa original.	A sua análise e escrita responde a: clareza e concretização de resultados que precisam de divulgação rápida. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
5	Relatório de caso	Apresenta resultados de uma situação particular, com o fim de dar a conhecer experiências metodológicas, didáticas ou técnicas de um caso específico.	A sua análise e escrita responde a: revisão de casos análogos, pedagogias e didáticas mediadas pelas tecnologias. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.
6	Revisão de tema	Apresenta uma revisão bem crítica desde uma perspectiva teórica ou prática, da literatura sobre um tema específico.	A sua análise e escrita responde a: uma revisão crítica e uma contribuição académica ou de boa prática na área de conhecimento que está sendo avaliada. Mínimo 30 referências bibliográficas. Máximo 5 figuras e/ou tabelas. Máximo 15 páginas.

Fonte: elaboração própria.

Declaração de originalidade e transparência

1. Os artigos devem ser inéditos.
2. Não podem ser submetidos ao mesmo tempo a nenhuma outra publicação impressa ou digital.
3. A revista não assume as opiniões expressas nos artigos que publica, já que esta responsabilidade é assumida pelos autores que produziram o novo conhecimento publicado no artigo.
4. O(s) autor(es) serão mantidos informados durante as diferentes etapas do processo editorial.

Table 1

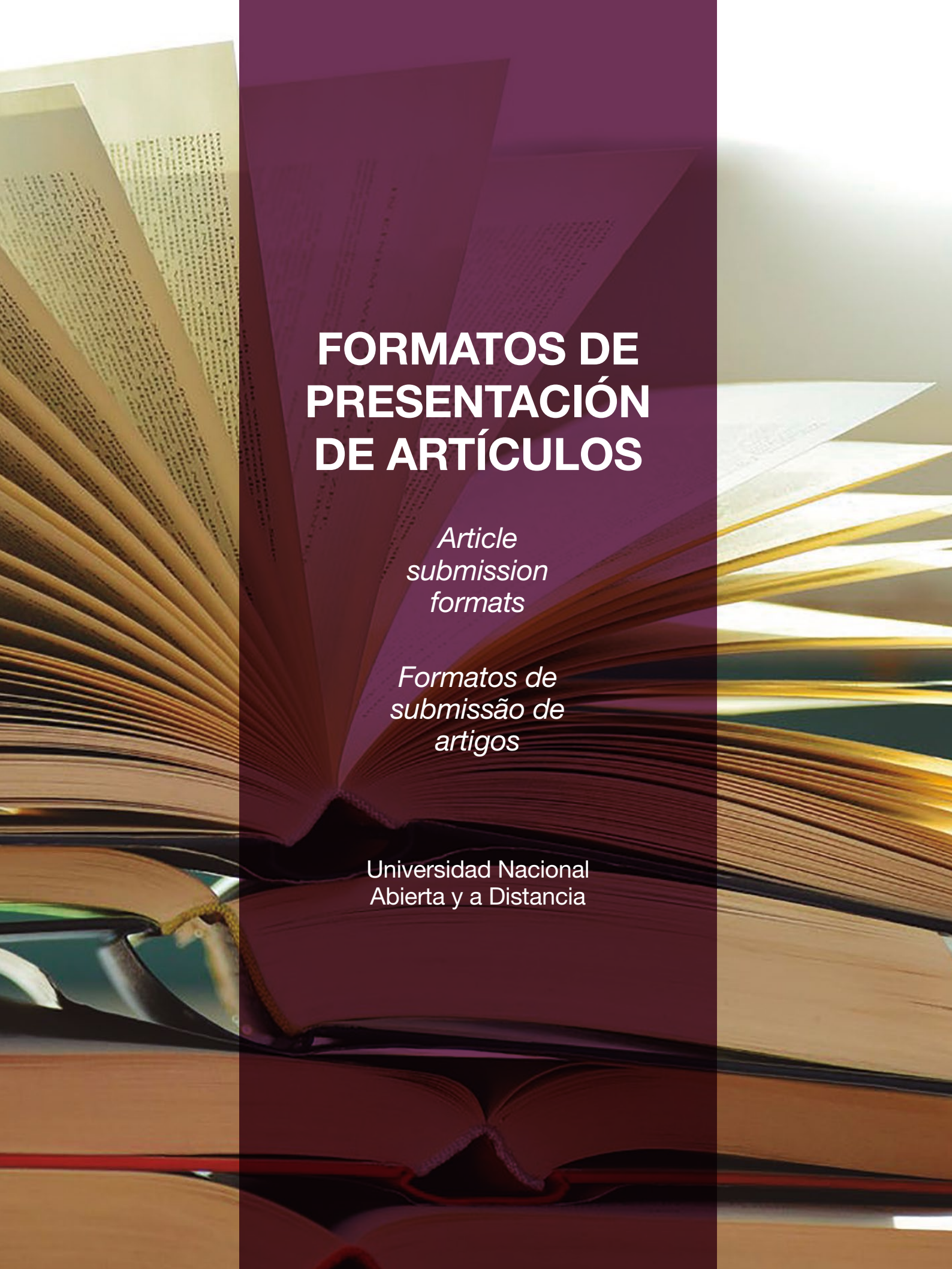
Typology of accepted articles and expected quality

1	Scientific and technological research article	It presents original results from completed research projects or innovation projects.	Its structure and writing respond to introduction, methodology, results, discussion, and conclusions. It contains a maximum of 5 figures and/or tables and a maximum of 50 recent and relevant bibliographic references. Maximum 20 pages.
2	Discussion paper	It presents the author's analytical, interpretive, or critical position on a particular topic, and bases its arguments on the results of its work and/or on the relevant literature consulted.	Its analysis and writing respond to the position of the author (s). It must have a minimum of 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
3	Review article	It presents the current state of knowledge on a subject and the author establishes his contribution, his experience, his position; in order to account for progress, explain challenges or trends.	Its analysis and writing respond to bibliographic review and citation of at least 50 relevant and preferable references from the last decade. In the case of presenting figures and/or tables, they must not exceed 5, between both. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
4	Short article/paper	Present the preliminary or partial results of an original research.	Its analysis and writing respond to the clarity and concreteness of results that require prompt disclosure. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
5	Case report/study	It presents results of a particular situation, in order to make known methodological, didactic, or technical experiences of a specific case.	Its analysis and writing respond to review of analogous cases, pedagogies, and didactics mediated by technologies. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.
6	Them / Topic review	It presents a very critical review from a theoretical or practical perspective, of the literature on a specific topic.	Its analysis and writing respond to a critical review and an academic contribution or good practice in the area of knowledge that is being evaluated. Minimum 30 bibliographic references. Maximum 5 figures and / or tables. Maximum 15 pages.

Source: authors.

Originality and transparency declaration.

1. Articles must be unpublished.
2. Not subjected at the same time to any other printed or digital publication.
3. The journal does not assume the opinions expressed in the articles it publishes, since this responsibility is assumed by the authors who have produced the new knowledge published in the article.
4. The author (s) will be kept informed during the different stages of the editorial process.

The background of the cover features a close-up, artistic view of several open books. The pages are fanned out, creating a sense of depth and movement. A semi-transparent purple overlay covers the central portion of the image, providing a backdrop for the text.

FORMATOS DE PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

*Article
submission
formats*

*Formatos de
submissão de
artigos*

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Plantilla de Postulación

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés o portugués),
tamaño 12, centrado.

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. *Títulos académicos. Cargo institucional, Institución. Ciudad y país.*
Correo electrónico: xxx. ORCID:

Los nombres de los autores deberán estar alineados a la izquierda, en negrita y letra Arial tamaño 12. Los títulos académicos. El cargo institucional, la Institución. La Ciudad y País. E-mail: xxx. ORCID, aparecerán debajo del nombre de cada autor en el mismo formato de letra y justificado, sin negrita.

Resumen

El resumen o abstract es una versión del resumen de su trabajo. Debe escribirse en español e inglés. Asegúrese de que éste contenga las características principales: conciso y lenguaje coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la investigación, o de la revisión o de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 12, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir entre 3 a seis palabras clave que representen los elementos más representativos del artículo. Esta sección también debe escribirse en letra Arial, tamaño 12.

Introducción

Marco teórico

1. Título del apartado

1.1. Título del subapartado

La tipografía utilizada para la redacción del texto (estilo: Normal), es Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1 punto), para facilitar el ajuste al formato esta plantilla tiene una lista de estilos editados con las características necesarias. Para los títulos o epígrafes (estilo: Títulos o epígrafes), se utiliza, letra tipo Arial, tamaño 12, negrita, texto alineado a la izquierda e interlineado sencillo (1 punto).

Método

Esta sección deberá incluir información acerca del tipo de metodología empleada, la población y muestra del estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos. Dichos apartados podrán separarse a partir de subtítulos o pueden estar contenidos en un texto que no contenga subsecciones. El formato de letra deberá ser el mismo que el del resto de secciones (Arial tamaño 12).

Resultados

En esta sección deberán incluirse todos los hallazgos relevantes de la investigación, que se hayan obtenido a partir de las técnicas descritas en el Método. El formato de la letra deberá ser Arial, tamaño 12. Para ello, se emplearán tablas y figuras que deberán ajustarse al formato exigido por las normas de publicación de la APA 7ª edición de 2019. La información contenida en el texto no deberá repetirse en las tablas o figuras.

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos y leyendas, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA en su última versión. El título de la tabla irá en la parte superior, alineado a la izquierda, con numeración arábiga identificativa, y a continuación el texto descriptivo de la tabla en cursiva. La tipología será Arial a tamaño 10 puntos.

Ejemplo:

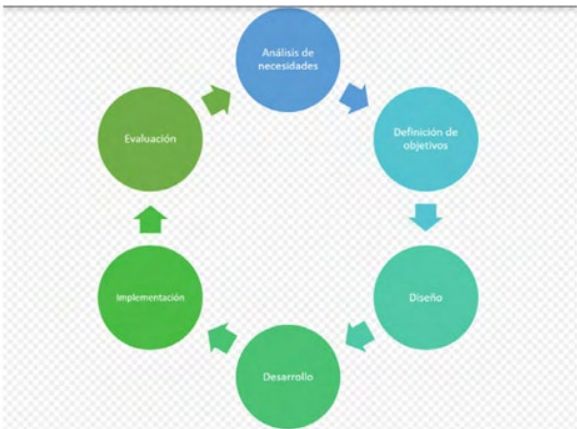
Tabla 1
Puntuaciones en las Escalas del AFI en Función de la Edad

		Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo	Secundaria
Motivación	<i>M</i>	17.12	16.66	14.44	12.64
	<i>D.T.</i>	(4.90)	(4.89)	(5.72)	(5.92)
	χ^2		48.396		
	<i>p</i>		.001***		
Interés	<i>M</i>	15.68	13.77	12.31	11.39
	<i>D.T.</i>	(5.00)	(5.01)	(4.82)	(4.75)
	χ^2		67.380		
	<i>p</i>		.001***		
Diversión	<i>M</i>	15.37	16.77	17.75	18.74
	<i>D.T.</i>	(5.50)	(4.68)	(4.58)	(5.61)
	χ^2		36.250		
	<i>p</i>		.001***		
Recompensa	<i>M</i>	13.59	13.57	13.77	14.29
	<i>D.T.</i>	(4.49)	(4.58)	(4.56)	(5.01)
	χ^2		1.205		
	<i>p</i>		.752		
	χ^2		6.318		
	<i>p</i>		.097		

Nota. **p* < .05 ***p* < .01 ****p* < .001

En las figuras, el título irá en la parte inferior, con el texto centrado y numeración arábica identificativa, seguido por un punto “.”, en cursiva, y a continuación el texto descriptivo de la figura (sin cursiva) y finalizando con punto, “.”, todo a tamaño de letra 10. Ejemplo:

Figura 1.
Fases del diseño instruccional



Nota: Ejemplo tomado de Gallo *et al.* (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad del tipo de recurso que contienen. Si el contenido es ajeno deberá incluir la correspondiente men- ción tanto si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) como si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

Para la notación numérica o estadística se deben seguir las normas APA 7ª edición de 2019 en inglés y tercera edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43), siendo suficientes dos decimales.
- En porcentajes no debe haber espacio entre el número y el porcentaje. Por tanto, escribir "30 %" es incorrecto y "30%" es correcto.
- En número ordinales habrá un punto divisorio entre el número y el indicador ordinal: 2.º.
- No se usará un cero antes del punto decimal cuando el número no pueda ser mayor que 1. Esta situación ocurre, por ejemplo, en las correlaciones, las probabilidades, los niveles de significación, etc. Por ejemplo: No se pone $r(35) = -0.55$, $p < 0.05$, $= 0.91$ sino $r(35) = -.55$, $p < .05$, $= .91$
- Cualquier número al comienzo de una frase se escribe con palabras y no con números.

Conclusiones

En este apartado se incluirá la interpretación de los resultados presentados previamente, a la luz de la literatura sobre el tema publicada en bases de datos confiables. Así mismo, se deberá señalar el aporte del estudio al área temática de interés, así como sus limitaciones, ventajas y posibles aplicaciones. Por último, deberán incluirse recomendaciones para futuras investigaciones y posibles preguntas de investigación generadas a partir de los hallazgos encontrados. La sección deberá estar en letra Arial tamaño 12.

Referencias

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas a lo largo del documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (6ta ed., 2018). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

A continuación, se presentan distintos tipos de referencias según el tipo de publicación:

Libro

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro en cursiva (X.ª ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso sin DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.ª ed., Vol. X). Ciudad: Editorial.

Versión electrónica de libro impreso con DOI

Apellido, Inicial. (Ed./Comp./Coord./Trad.). (Año). Título del libro [Versión electrónica en X] (X.ª ed., Vol. X). doi:xxxxxx

Capítulo de libro

Apellido, Inicial. (Año). Título del capítulo en letra normal. En Inicial. Apellido (Ed./Comp./Coord./Trad.), Título del libro en cursiva (X.ª ed., Vol. X, p. X o pp. XX-XX). Ciudad: Nombre de la editorial.

Libro de actas de congreso

Apellido, Inicial. (Año). Título de la contribución. En Inicial. Apellido (Coord.), Nombre de la publicación. (pp. X-X). Lugar: Editor. En <http://www/doi:xxxxxxxx>

Artículo de revista impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, número de volumen en cursiva y en números arábigos (número), página o páginas.

Artículo de revista digital

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Artículo de revista digital con DOI

Apellido, Inicial. (Año). Título del artículo. Nombre de la revista en cursiva, volumen de la revista en cursiva (número), X o X-X (si tiene). doi:xxxxxxxx

Artículo de prensa impresa

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X.

Artículo de prensa digital

Apellido, Inicial. (Día de mes de año). Título del artículo. Nombre del periódico en cursiva, p. X o pp. X-X (si tiene). Recuperado de <http://xxx>

Tesis doctoral impresa

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral). Nombre de la Institución, Ciudad.

Tesis doctoral digital

Apellido, Inicial. (Año). Título de la tesis (Tesis doctoral, Nombre de la Institución). Recuperado de <http://xxx>

Legislación

Nombre de la Ley/Real Decreto/Decreto. Nombre publicación, n° volumen, día de mes de Año, pp. xx-xx.

Recursos web

Apellido, Inicial. (Año, día de mes). Título del recurso [Tipo de recurso]. Recuperado de <http://xxx>.

Otros aspectos a tener en cuenta sobre las referencias:

- Si el autor o los autores tienen más de una referencia estas se ordenarán cronológicamente.
- Si un autor tiene obras individuales y colaborativas se presentarán en primer lugar las publicaciones en solitario y después las realizadas con otros autores (aquí no importa la fecha de publicación).
- Si dos autores tienen los mismos apellidos, se ordenarán alfabéticamente por la inicial. En las citas dentro del texto se incluirá la inicial correspondiente.
- Si dos autores tienen los mismos apellidos e inicial, entonces se puede indicar el nombre de pila completo (Vázquez, J. [Javier]. (2010)).
- Cada tipo de artículo exige un número de referencias bibliográficas, por ello se debe consultar la tabla que se encuentra en la siguiente página.

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Apéndices

Si considera relevante incluir información adicional sobre el estudio que sea muy extensa como formatos diligenciados por participantes o figuras que ocupen una página completa, puede hacerlo al final del artículo como Apéndice (Apéndice A, Apéndice B), de acuerdo con el formato exigido por las normas de publicación de la APA 7ª edición de 2019.

Artículo Resultado de Investigación

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés)

Título traducido a tercer idioma (portugués)
tamaño 11, centrado.

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Resumen

El resumen o abstract es una versión del resumen de su trabajo. Debe escribirse en español, inglés y portugués. Asegúrese de que éste contenga las características principales: conciso y lenguaje coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la investigación, o de la revisión o de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 12, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir cinco palabras clave que representen los contenidos más relevantes del artículo. Esta sección debe escribirse en letra Arial, tamaño 11.

Abstract

Debe anexarse la traducción en inglés

Key words: Debe contener cinco palabras clave

Resumo

Debe anexarse la traducción en portugués del resumen.

Palavras chave: Debe anexarse la traducción en portugués de las palabras clave.

INTRODUCCIÓN

Marco teórico (a 12 puntos, en negrita)

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Intertítulo del apartado (subtítulo a 10 puntos, en negrita)

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

Objetivo de la investigación

Propósito específico que define de manera concreta y clara, lo que el investigador quiere conseguir, hallar o confirmar.

Metodología

Esta sección deberá incluir información acerca del tipo de metodología empleada, la población y muestra del estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento llevado a cabo para la recolección de datos.

Dichos apartados podrán separarse a partir de subtítulos. El contenido deberá ser el mismo que el de las otras secciones (Arial tamaño 12), (los subtítulos en 11 puntos).

Muestra del estudio (título a 11 puntos, en negrita)

Instrumentos (título a 11 puntos, en negrita)

Procedimiento (título a 11 puntos, en negrita)

Resultados

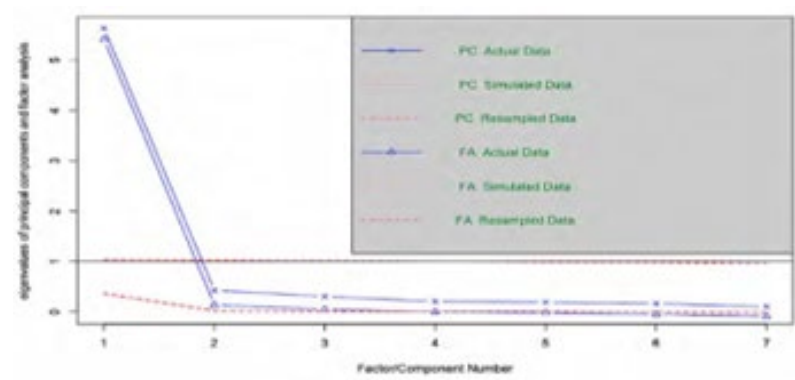
Análisis de todos los hallazgos relevantes de la investigación que se hayan obtenido a partir de las técnicas descritas en el Método. El formato de la letra deberá ser Arial, tamaño 12. Para ello, se emplearán tablas, figuras, citas, que deberán ajustarse al formato exigido por las normas de publicación de la APA (7ta ed., 2019). La información contenida en el texto no deberá repetirse en las tablas o figuras.

Las tablas y figuras, con sus correspondientes títulos, se incluirán en el texto en el lugar del mismo que corresponda, y no al final del trabajo, siguiendo los criterios de la norma APA.

Se incluyen ejemplos de cómo se debe presentar las tablas y las figuras. Numeración de tabla, título y notas se redactan en Arial, tamaño 10 puntos. Ejemplos:

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.
Gráfico análisis paralelo



Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Tabla 1

Descriptivos del análisis de ítems utilizando la TCT.

ítem	Media	Desv. Típica	Correlación Corregida Ítem-resto del test	Alfa si se elimina el ítem
1	4.15	1.11	0.8	0.96
2	3.98	1.26	0.86	0.96
3	3.88	1.35	0.88	0.96
4	3.93	1.32	0.87	0.96
5	3.75	1.32	0.82	0.96
6	3.7	1.43	0.88	0.96
7	3.93	1.32	0.93	0.96

Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad la descripción que contiene. En la nota, si el contenido es ajeno al autor, deberá incluir la correspondiente mención del autor original y explicar si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) o si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Cita menos de 40 palabras

De esta manera “el delito en ciberseguridad puede ser un factor de gran peligro a la hora de consolidar la imagen corporativa de una organización porque...” (Fernández, 2019, p. 2); ahora bien, podemos analizar que...

Cita de cita

Como lo señalan Paramo y Correa (1999) citado por Gutiérrez *et al.* (2021, p. 66): “la misión y visión de la institución educativa, ambientes educativos, modelos pedagógicos, cultura universitaria, perfil ocupacional y profesional de los programas, presiones familiares y sociales, estatus económico, intereses personales y familiares del estudiante”.

Cita de dos autores

No obstante, es posible afirmar que “En el contexto educativo superior, es el aula, o muchos otros lugares virtuales y/o presenciales en donde las relaciones del lenguaje, el amor y el acoplamiento estructural nos llevan a esa trascendencia” (Lemos y Pinto, 2021, p. 22).

Cita de tres autores

Para Páez *et al.* (2021) “las inteligencias que predominan en los estudiantes de los cursos de Pedagogía e inteligencia y creatividad son las inteligencias inter e intrapersonal y la lingüística” (p.39).

Cita de autores corporativos

Así mismo, se ha planteado que “El fin de las guerras mundiales implica menos niños abandonados “(Organización de las Naciones Unidas; ONU, 2019, p. 18).

Cita de más de 40 palabras*

Lancheros (2022) afirma que:

→ Uno de los principales aspectos a evaluar cuando se analizan las propiedades de un test, es su confiabilidad, que se refiere principalmente, a la precisión de la medida que se realiza con un instrumento y se reporta mediante un indicador llamado coeficiente de fiabilidad.

*La cita debe ir con sangría de 1,27 cm.

NUMERACIÓN

Para la anotación numérica o estadística, se deben seguir las normas APA séptima edición 2019, edición en español. A continuación, se describen algunos ejemplos:

- Los decimales se ponen con punto y no con coma (ejemplo, no vale 2'43 o 2,43 sino 2.43 o también 0.95), siendo suficientes dos decimales.
- Cualquier número al comienzo de un párrafo o una frase, se escribe con palabras y no con números.

DISCUSIÓN

En este apartado se incluirá la interpretación de los resultados presentados previamente, a la luz de la literatura sobre el tema publicado en bases de datos confiables. Así mismo, se deberá señalar el aporte del estudio al área temática de interés, así como sus limitaciones, ventajas y posibles aplicaciones. Por último, La sección deberá estar en letra Arial tamaño 12

PROSPECTIVA (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

Hallazgos que a futuro pueden ser interesantes y útiles para la comunidad académica. Deberán incluirse recomendaciones para futuras investigaciones y posibles preguntas de investigación generadas a partir de los hallazgos encontrados.

CONCLUSIONES (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

Redactar con precisión los hallazgos o descubrimientos que arrojó la investigación. Se espera que las conclusiones defiendan el análisis e interpretación del autor frente a un hecho objetivo.

También se debe concluir, con claridad y concreción, lo que ocurrió con los objetivos trazados o interrogante de investigación vs los hallazgos.

Finalmente, el nuevo conocimiento adquirido por el autor en favor del lector.

REFERENCIAS (A 12 PUNTOS, EN NEGRITA)

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas que incluyó en el documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (7ta ed., 2019). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

Libro impreso

Apellido, N. (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Libro con dos autores

Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.

Libro con más de tres autores

Apellido, N., Apellido, N., y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro en línea

Apellido, N. y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro con editor

Apellido, N. (Ed.). (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Revista

Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, Volumen* (número de la revista), número de página inicio – número de página final. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Páginas web con contenido estático

Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). *Título del artículo de la página web*. Nombre del sitio web. <https://url.com>

APÉNDICES

Si considera relevante incluir información adicional sobre el estudio que sea muy extenso como formatos diligenciados por participantes o figuras que ocupen una página completa, puede hacerlo al final del artículo como Apéndice (Apéndice A, Apéndice B), de acuerdo con el formato exigido por las normas de publicación de la APA (7ta ed., 2019).

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

Artículo de Reflexión

**Título en español,
en Arial de tamaño 14 puntos, centrado y resaltado en negrita**

Título traducido a segundo idioma (inglés)

Título traducido a tercer idioma (portugués)
tamaño 11, centrado.

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID: (escrito a tamaño tipográfico de 11 puntos)

Nombre completo autor. Títulos académicos, Universidad. Perfil de experiencia académico resumido. Cargo institucional. Filiación institucional. Ciudad y país. E-mail institucional: xxx. ORCID:

Resumen

El 250 palabras máximo

Estructura debe ser elaborado de acuerdo con lineamientos de Norma APA

El resumen es una versión del resumen de su reflexión. Debe escribirse en español, inglés y portugués. Asegúrese de que éste contenga las características principales de la estructura, con lenguaje conciso y coherente. Utilice la voz activa. Refleje el propósito de la reflexión de su artículo. No exceda el límite de palabras, el cual se solicita que sea máximo entre 150 a 250 palabras. El resumen debe incluirse en letra Arial, tamaño 11, así como todo el contenido del artículo.

Palabras clave: se deben incluir cinco palabras clave que representen los contenidos más relevantes del artículo

Abstract

250 palabras máximo. Traducción al inglés de la versión en español

Key words: cinco palabras. Traducción de la versión en español

Resumo

250 palabras máximo. Traducción al portugués de la versión en español

Palavras chave: Traducción al portugués de la versión en español

INTRODUCCIÓN

Cinco a siete párrafos del por qué es necesario acercarse a la temática y reflexionar sobre ella.

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

Marco teórico (a 12 puntos, en negrita)

Abordaje de la temática y citación de autores

Tesis/Enunciado (a 12 puntos, en negrita)

Punto de vista del autor, postura crítica. Se incluye citación de otros autores

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Argumentación / Reflexión (a 12 puntos, en negrita)

Argumentación y análisis del autor. Citación de otros autores

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

Intertítulo del apartado (subtítulo a 10 puntos, en negrita)

La tipografía utilizada para la redacción de todo del texto debe ser Arial tamaño 12, texto justificado e interlineado sencillo (1.15 punto). El texto debe estar alineado a la izquierda, sin sangría.

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Cita menos de 40 palabras

De esta manera “el delito en ciberseguridad puede ser un factor de gran peligro a la hora de consolidar la imagen corporativa de una organización porque...” (Fernández, 2019, p. 2); ahora bien, podemos analizar que...

Cita de cita

Como lo señalan Paramo y Correa (1999) citado por Gutiérrez *et al.* (2021, p. 66): “la misión y visión de la institución educativa, ambientes educativos, modelos pedagógicos, cultura universitaria, perfil ocupacional y profesional de los programas, presiones familiares y sociales, estatus económico, intereses personales y familiares del estudiante”.

Cita de dos autores

No obstante, es posible afirmar que “En el contexto educativo superior, es el aula, o muchos otros lugares virtuales y/o presenciales en donde las relaciones del lenguaje, el amor y el acoplamiento estructural nos llevan a esa trascendencia” (Lemos y Pinto, 2021, p. 22).

Cita de tres autores

Para Páez *et al.* (2021) “las inteligencias que predominan en los estudiantes de los cursos de Pedagogía e inteligencia y creatividad son las inteligencias inter e intrapersonal y la lingüística” (p.39).

Cita de autores corporativos

Así mismo, se ha planteado que “El fin de las guerras mundiales implica menos niños abandonados “(Organización de las Naciones Unidas; ONU, 2019, p. 18).

Cita de más de 40 palabras*

Lancheros (2022) afirma que:

→ Uno de los principales aspectos a evaluar cuando se analizan las propiedades de un test, es su confiabilidad, que se refiere principalmente, a la precisión de la medida que se realiza con un instrumento y se reporta mediante un indicador llamado coeficiente de fiabilidad.

*La cita debe ir con sangría de 1,27 cm.

Notas al pie

Puede agregar notas al pie de página, colocándola en la parte inferior de la página del texto; pero no deben exceder de cuatro en todo el texto.

Duis accumsan lobortis quam qui elementum¹. Duis sed est porta, luctus lugula sed, auctus purus.

¹ El texto debe ir en esta sección, sin que se exceda el cuadro de texto.

TABLAS Y FIGURAS

Figura 1.
Fases del diseño instruccional



Nota: Ejemplo tomado de Gallo *et al.* (2022).

Tabla 1
Descriptivos del análisis de ítems utilizando la TCT.

ítem	Media	Desv. Típica	Correlación Corregida Ítem-resto del test	Alfa si se elimina el ítem
1	4.15	1.11	0.8	0.96
2	3.98	1.26	0.86	0.96
3	3.88	1.35	0.88	0.96
4	3.93	1.32	0.87	0.96
5	3.75	1.32	0.82	0.96
6	3.7	1.43	0.88	0.96
7	3.93	1.32	0.93	0.96

Nota: Ejemplo tomado de Lancheros (2022).

Todas las tablas y figuras deberán seguir una enumeración ascendente en función de su aparición en el texto. El título informará con claridad la descripción que contiene. En la nota, si el contenido es ajeno al autor, deberá incluir la correspondiente mención del autor original y explicar si se ha modificado parcialmente (Apellido, año) o si se ha utilizado sin alterar el original (Apellido, año, p. X -si solo hay una página- o pp. X-X -si se encuentra en dos páginas).

DISCUSIÓN / PROSPECTIVA

Propuesta o solución

Subtítulo del apartado (título a 11 puntos, en negrita)

CONCLUSIONES

Se debe concluir, con claridad y concreción, el nuevo conocimiento que se ofrece o la propuesta que se presenta en favor del lector experto, la comunidad académica y/o público general.

REFERENCIAS

En esta sección deberán listarse todas las fuentes citadas que incluyó en el documento. En este sentido, debe existir total correspondencia entre citas y referencias en el artículo. Las referencias deberán ajustarse a las normas APA (7ta ed., 2019). En este sentido, deberán tener sangría francesa de 0.5 y estar listadas en orden alfabético:

Libro impreso

Apellido, N. (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Libro con dos autores

Herrera Cáceres, C. y Rosillo Peña, M. (2019). *Confort y eficiencia energética en el diseño de edificaciones*. Universidad del Valle.

Libro con más de tres autores

Apellido, N., Apellido, N., y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro en línea

Apellido, N. y Apellido, N. (año). *Título del libro*. Editorial. DOI o URL

Libro con editor

Apellido, N. (Ed.). (año). *Título del trabajo*. Editorial.

Revista

Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. *Título de la Revista, Volumen* (número de la revista), número de página inicio – número de página final. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>

Páginas web con contenido estático

Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). *Título del artículo de la página web*. Nombre del sitio web. <https://url.com>

TIPO DE ARTÍCULOS ACEPTADOS EN LA REVISTA EDUCAT

Tabla 1.

Tipología de artículos aceptados y calidad esperada

1	Artículo de investigación científica y tecnológica	Presenta resultados originales de proyectos de investigación finalizados o proyectos de innovación.	Su estructura y escritura responde a: introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones. Contiene máximo 7 figuras y/o tablas y máximo entre 30 a 50 citas y referencias recientes y relevantes. Máximo 20 -25 páginas.
2	Artículo de reflexión	Presenta la posición analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema en particular, y basan sus argumentos en resultados de su trabajo y/o en la literatura de relevancia consultada.	Su análisis y escritura responde a: la posición de autor(es). Debe tener mínimo 20 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas, máximo 15-20 páginas.
3	Artículo de revisión	Presenta el estado actual del conocimiento sobre un tema y el autor establece su aporte, su experiencia, su postura; con el fin de dar cuenta de los avances, explicar retos o tendencias.	Su análisis y escritura responde a: revisión y citación de 30 a 50 referencias relevantes y preferible de la última década. En caso de presentar figuras y/o tablas, no deben superar a 5, entre ambas. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-20 páginas.
4	Artículo corto	Presenta los resultados preliminares o parciales de una investigación original.	Su análisis y escritura responde a: la claridad y concreción de resultados que requieren pronta divulgación. Mínimo 30 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15- 17 páginas.
5	Reporte de caso	Presenta resultados de una situación particular, con el fin de dar a conocer experiencias metodológicas, didácticas o técnicas de un caso específico.	Su análisis y escritura responde a: revisión de casos análogos, pedagogías y didácticas mediadas por las tecnologías. Mínimo entre 20 a 25 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-17 páginas.
6	Revisión de tema	Presenta una revisión bien crítica desde una perspectiva teórica o práctica, de la literatura sobre un tema específico.	Su análisis y escritura responde a: una revisión crítica y un aporte académico o de buena práctica en el área de conocimiento que se está evaluando. Mínimo 25-30 referencias. Máximo 5 figuras y/o tablas. Máximo 15-17 páginas.
Declaración de originalidad y transparencia 1. Los artículos deben ser inéditos. 2. No sometidos al mismo tiempo a ninguna otra publicación impresa o digital. 3. La revista no asume las opiniones expresadas en los artículos que publica, ya que esta responsabilidad la asumen los autores que han producido el nuevo conocimiento publicado en el artículo. 4. Se mantendrá informado al autor o los autores durante las diferentes etapas del proceso editorial.			

Nota: Elaboración propia

Para más información se recomienda consultar la página web de la Asociación Americana de Psicología (APA): <http://www.apastyle.org/manual/index.aspx>

REVISTA UNAD



Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación

EDUCAT

Educación virtual, Innovación y Tecnologías

Tiene abierta la Convocatoria abierta para docentes, investigadores y doctorandos de Colombia interesados en publicar artículos académicos en la revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.



Postula tu artículo acá

Tipología de Artículos Aceptados

Artículo de investigación científica y tecnológica.

Artículo de reflexión.

Artículo de revisión.

Artículo corto.

Reporte de caso.

Revisión de tema.



revistaeducat@unad.edu.co