

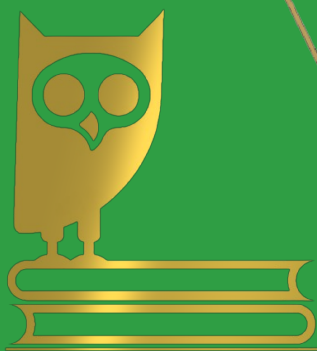
# Utopía y Praxis Latinoamericana

Dep. legal: ppi 201502ZU4650

*Esta publicación científica en formato digital  
es continuidad de la revista impresa*  
ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Depósito legal pp 199602ZU720

## Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales  
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)



AÑO 31, n.º 113

Abril - junio

Dossier: Educación, cultura y  
sociedad, en el entramado de  
voces polifónicas y desafíos de la  
diversidad

2 0 2 6




***Utopía y Praxis Latinoamericana*** nace como una respuesta a la situación de conflictividad política que atraviesa actualmente la democracia y la sociedad latinoamericana. Pero también nace como una respuesta comprometida con el análisis filosófico y la interpretación histórica de la cultura y las ciencias sociales frente a la crisis de la Modernidad. Respuesta que procura la creación de nuevos/as actores y escenarios a partir de los cuales se hagan posibles inéditas alternativas para la teoría crítica y el cambio social efectivo. Una respuesta en dos sentidos: la utópica porque todo proyecto existencial auténtico debe enmarcarse y definirse por el universo de sus valoraciones humanas; la práctica porque, a diferencia de la necesaria teoría, implica un tipo de acción cuyo movimiento es capaz de dialectizar la comprensión de la realidad, pero también de transformar a los sujetos que la constituyen. Con lo cual la noción de praxis nos conduce de retorno a la política, a la ética y, hoy día, a la ciencia y a la técnica. Es una respuesta desde América Latina, porque es a partir del ser y pensar latinoamericano que la praxis de nuestro proyecto utópico se hace realizable.

***Utopía y Praxis Latinoamericana*** es una revista periódica, trimestral, arbitrada e indexada a nivel nacional e internacional, editada por la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela), adscrita al Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, y financiada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico (CONDES) de esta misma Universidad. Las áreas temáticas que definen el perfil de la revista están insertas en las siguientes líneas del pensamiento iberoamericano y latinoamericano: Filosofía Política Latinoamericana, Historia de las Ideas, Epistemología, Teorías y metodologías de las Ciencias Sociales, Antropología social, política y filosófica, Ética y pragmática, Filosofía y diálogo intercultural, Estudios de Género. Las sub-áreas respectivas a cada área general serán definidas por el Comité Editorial, con la ayuda de sus respectivos asesores nacionales e internacionales, a fin de establecer la pertinencia de los trabajos presentados.

**Utopía y Praxis Latinoamericana** es una publicación patrocinada por el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad del Zulia (CONDES).

El sitio oficial de Utopía y Praxis Latinoamericana es el proporcionado por la Biblioteca Digital **Revicynhluz** de Revistas Científicas y Humanísticas pertenecientes al *Sistema de Servicios Bibliotecarios y de Información*, Serbiluz, de la Universidad del Zulia, LUZ; Maracaibo, Venezuela.

**Serbiluz:** <http://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia>  
**Email:** [utopraxislat@gmail.com](mailto:utopraxislat@gmail.com)

Esta publicación utiliza evidencia  | Registro testigo

**Utopía y Praxis Latinoamericana** aparece indizada y/o catalogada en las siguientes bases de datos:

- REVENCYT (Fundacite, Mérida)
- Ulrich's International Periodicals Directory (USA)
- Hand book of Latin American Studies (USA)
- Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB, Alemania)
- The Philosopher's Index (USA)
- CLASE (México)
- FONACIT (Caracas, Venezuela)
- BASE (Alemania)
- LATINDEX (México)
- DIALNET (España)
- REDALyC (México) • REBIUN (España)
- Google Scholar
- Centro Virtual Cervantes (España)
- CEFILIBE (México)
- LECHUZA (Oviedo, España)
- Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades (Madrid, España)
- Repertoire Bibliographique de la Philosophie (Louvain La Neuve, Belgique)
- CERCAL (Bélgica)
- RevistasLatinoamericanas.org
- MIAR.ub.edu/es
- OEI-CREDI (España)
- Sistema de Biblioteca de la Universidad de Antioquia (Colombia)
- The Library of Congress (USA)
- EBSCO (México)
- Sociological Abstracts (USA)
- Reportorio de Ensayista y Filósofos Ibero e Iberoamericano (Athens, USA)
- REBIUN (España)
- r-Revistas (CSIC, España)
- ERIH Plus
- Flacsoandes.edu.ec
- Cecies.org
- CETRI, Belgique
- Redib.org
- Academic Journal DATABASE
- Biblioteca de Filosofía Digital
- Citefactor.org
- Universia.org
- OALib Journal
- Qualis-Capes: A2 (Homologada)
- LatinREV
- OAJI
- Deycrit-Sur
- WorldCat
- Zenodo.

**Director Fundador**

Álvaro B. Márquez-Fernández †  
(1952-2018)  
In memoriam

---

**Directora**

Zulay C. Díaz Montiel, Universidad del Zulia, Venezuela  
diazzulay@gmail.com

**Editor**

Ismael Cáceres-Correa, Chile  
ismaelcc@realidadehistoria.cl

---

**Directores Honorarios**

Leonardo BOFF, Raúl FORNET-BETANCOURT, Gino CAPOZZI

---

**Comité Editorial**

Roberto Agustín Follari; Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina: rfollari@gmail.com  
Marc Pallarés Piquer; Universidad Jaume I de Castellón, España: pallarem@uji.es  
Walter Omar Kohan; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil: wokohan@gmail.com  
Luis Sáez Rueda; Universidad de Granada, España: Isaez@ugr.es  
Emilia Bermúdez; Universidad del Zulia, Venezuela: ebermudezh@gmail.com  
Antoni Aguiló; Universidade de Coimbra, Portugal: antoniaguilo@ces.uc.pt  
Jonatan Alzuru Aponte; Universidad Austral de Chile, Chile: jonatan.alzuru@uach.cl  
Gregorio Valera-Villegas; Universidad Central de Venezuela, Venezuela: gregvalvil@yahoo.com  
Ismael Cáceres-Correa; Sociedad Realidad e Historia, Chile: ismaelcc@realidadehistoria.cl  
Esteban Torres Castaños; Universidad de Córdoba, Argentina: esteban.tc@gmail.com  
Hugo Biagini; Universidad de La Plata, Argentina: hbiagini@gmail.com  
Nestor Kohan; Universidad de Buenos Aires, Argentina: teoriasocial.na@gmail.com  
Luigi di Santo; Universidad de Cassino y del Lazio Meridional, Italia: disanto.luigi100@tiscali.it  
Luis González; Universidad del Zulia, Venezuela: ludwig73ve@yahoo.com  
Leonor Arfuch; Instituto Gino Germani, Argentina: larfuch@yahoo.com.ar  
Jorge Alonso; Universidad de Guadalajara, México: Jorge Alonso: jalonso@cieras.edu.mx  
José Quintero Weir; Universidad del Zulia, Venezuela: jqarostomba@gmail.com  
Sara Beatriz Guardia; Universidad San Martín de Porres, Perú: sarabeatriz.guardia@gmail.com  
Luis Garagalza; Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España: luis.garagalza@ehu.eus  
Gildardo Martínez; (Universidad del Zulia, Venezuela: gildardo1@gmail.com  
Ricardo Salas Astrain; (Universidad Católica de Chile, Chile: rsalasa@gmail.com  
Pedro Sotolongo; (Universidad de La Habana, Cuba: pedro.sotolongo@yahoo.com  
Carlos Walter Porto-Gonçalves; (Universidad Federal Fluminense, Brasil: cwpg@uol.com.br  
Edward Demenchnok; (Universidad Estatal de Fort Valley, EE.UU: demenche@usa.net

---

### **Comité Científico**

Víctor MARTÍN FIORINO, Universidad Católica de Colombia (Colombia); Flor ÁVILA HERNÁNDEZ; Universidad Católica de Colombia (Colombia); Pablo GUADARRAMA GONZÁLEZ, Universidad Nacional de Colombia (Colombia); Boaventura de SOUSA SANTOS (Portugal), Friz WALLNER (Austria), Constança MARCONDES CESAR (Brasil), Didier Le LEGALL (Francia), Weinne KARLSSON (Suecia), Adela CORTINA (España), José Javier CAPERA FIGUEROA (México), Jesús MARTÍN-BARBERO (Colombia), Paolo FABBRI (Italia), Henrich BECK (Alemania), Angel LOMBARDI (Venezuela), Miguel Angel HERRERA ZGAIB (Colombia), Daniel MATO (Argentina), José Manuel GUTIÉRREZ (España), Helio GALLARDO (Costa Rica), Paula Cristina PEREIRA (Portugal), Javier ROIZ (España), Flavio QUARANTOTTO (Italia), Leonor ARFUCH (Argentina), Juan Luis PINTOS CEA NAHARRO (España), Alberto BUELA (Argentina), Alessandro SERPE (Italia), Carlos DELGADO (Cuba), Eduardo Andrés SANDOVAL FORERO (México), Yamandú ACOSTA (Uruguay), Jorge VERGARA (Chile), Miguel Eduardo CÁRDENAS (Colombia), Orlando ALBORNOZ (Venezuela), Adalberto SANTANA (México), Dorando MICHELLINI (Argentina), Edgar CÓRDOVA JAIMES, Universidad del Sinú. Elías Bechara Zainúm (Colombia), José Carlos Luque Brazán, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, (México)

---

### **Comité Editorial Asesor**

Esteban MATE (Anthropos, España), Robinson SALAZAR (Insumisos Latinoamericanos, México), José Luis GÓMEZ MARTÍNEZ (Repertorio Iberoamericano, USA), Jesús E. CALDERA YNFAnte (Universidad Católica de Colombia, Colombia), Altieres DE OLIVEIRA SILVA (Escuela de Publicidad y marketing-ESPM, Brasil)

---

### **Comité de Ética**

Jaime NUBIOLA (España), Francisco HIDALGO (Ecuador), Yohanka LEÓN DEL RÍO (La Habana, Cuba), Francois HOUTART (Bélgica).

---

### **Traductores/as**

Sirio L. PILETTI RINCÓN (Venezuela)

---

### **Asistente Web Site**

Efraím J. MÁRQUEZ-ARREAZA (Canadá)

---

# Utopía y Praxis Latinoamericana

Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social  
Centro de Estudios Sociológicos y Antropológicos (CESA)  
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.  
Universidad del Zulia-Venezuela

Año: 31. n°. 113, abril-junio, 2026

**Dossier:** Educación, cultura y sociedad, en el entramado de voces polifónicas y desafíos de la diversidad  
(abril-junio de 2026).

## ÍNDICE DE CONTENIDO

### EDITORAS INVITADAS

**Bárbara Maricely FIERRO CHONG. Haydeé ACOSTA MORALES**

### PRESENTACIÓN

**Bárbara Maricely FIERRO CHONG. Haydeé ACOSTA MORALES**

Educación, cultura y sociedad, en el entramado de voces polifónicas y desafíos de la diversidad.  
/ Education, culture and society, in the network of polyphonic voices and challenges of diversity  
e868469

10

### ESTUDIOS

**Edith A. GONZÁLEZ PALMIRA. Judith ACOSTA GONZÁLEZ. Yaimara VÁZQUEZ MOLINA**

Paradigmas críticos para una didáctica de las ciencias sociales renovada en la educación superior cubana: aportes y propuestas innovadoras. / *Critical paradigms for a renewed didactics of social sciences in higher education in Cuba: contributions and innovative proposals.*  
e979889

13

**Romano PONCE DÍAZ. Ximena DÍAZ SANTILLÁN. Iván ÁVILA GONZÁLEZ**

Mujeres dentro de refrigeradores [WIR]: Violencia contra las mujeres en la cinematografía occidental contemporánea. / *Women in refrigerators [WIR]: violence against women in contemporary western cinema.*  
e195586

27

**Manuel Martín ORAMAS DÍAZ. Tsiue CHÁVEZ GALLEGOS. Ivanka GUTIÉRREZ GONZÁLEZ**

Léxico de violencia en los centros de interés: narcotráfico, indigenismo y política en estudiantes morelianos. / *Lexicon of violence in the centers of interest: drug trafficking, indigenism, and politics among students from Morelia.*  
e310456

38

## ARTÍCULOS

**Antonio RODRÍGUEZ FUENTES. Dorka Isarel SOSA MEDRANO. Tamara Beatriz HERNÁNDEZ ORTEGA**

52

Una cita pedagógica con la neurociencia: surgimiento de la neuroeducación y superación de neuromitos. / *A pedagogical appointment with neuroscience: emergence of neuroeducation and overcoming neuromyth.*  
e781280

**Lenin MASSÓ SALAZAR. Omara Eugenia FERNÁNDEZ ARTILES. Ivis Nancy PIEDRA NAVARRO**

71

La atención educativa a la diversidad en la formación profesional pedagógica. / *The educational attention to diversity in the professional pedagogical training.*  
e152936

**Yasna YILORM BARRIENTOS. Maite NAUTO VILO**

86

*Rethinking children's socioemotional learning in vulnerable contexts: What about EFL pre-service teachers' perceptions?* / Repensando el aprendizaje socioemocional infantil en contextos de vulnerabilidad: ¿Qué ocurre con las percepciones de las y los docentes de inglés en formación?  
e644794

**Olguer José BETANCOURT GARCIA**

101

Sociolingüística en la era digital: El caso de Punto Fijo en redes sociales. / *Sociolinguistics in the digital age: The case of Punto Fijo on social media.*  
e308501

**Haydeé ACOSTA MORALES. Concepción Lucia ROMERO PÉREZ**

116

La participación social del estudiante universitario: un derecho educativo. / *The university student's social participation: an educational right.*  
e573405

**Alina JIMENEZ MOREJÓN. Marlén SILVA LÓPEZ. Alejandra RODRÍGUEZ JIMENEZ**

127

El Patrimonio cultural universitario como eje integrador en la formación humanística de los futuros profesionales. / *University cultural heritage as an integrating axis in the humanistic training of future professionals.*  
e750699

**Taysé OSUNA TORRIENTE. Lissette JIMÉNEZ SÁNCHEZ**

138

Contribución de la Inteligencia Artificial a la educación patrimonial del guía de turismo. / *Contribution of Artificial Intelligence to the heritage education of on tour guides.*  
e728791

## INTERLOCUCIONES

152

**Liette GÁMEZ RODRÍGUEZ. Yusmila FELIPE PUEBLA**

Adolescentes y lectura literaria en plataformas digitales: un enfoque sociocultural. / *Adolescents and literary reading on digital platforms: a sociocultural approach.*  
e851651

## ENSAYOS

### **Elmys ESCRIBANO HERVIS. Ruhadmi BOULET MARTÍNEZ**

El desempeño docente frente a los desafíos de la educación contemporánea. / *Teacher performance in the face of the challenges of contemporary education.*  
e468027

159

### **Raquel Zoraya LAMUS GARCÍA DE MORA. Tibisay Milene LAMUS DE RODRÍGUEZ**

Del sapiens al cybersapiens: Un homo evolucionado mediante la inteligencia artificial en el metaverso de la sociedad digital. / *From sapiens to cybersapiens: A homo evolved through artificial intelligence in the metaverse of digital society.*  
e237554

180

## NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

### **Guillermo Alfredo JIMÉNEZ PÉREZ. Ania MÉNDEZ RODRÍGUEZ. Carlos Eerlandys LEÓN RUBIO**

La educación patrimonial para el desarrollo de las economías creativas. El Centro Histórico Urbano de Matanzas. / *Heritage education for the development of creative economies. The Matanzas's Urban Historical Center.*  
e978094

190

## LIBRARIUS

**Sánchez Castellón, Emilce B. Iguarán Montiel, Gabriel S. Amaya López, Nicolás T.** (2024). *Hablemos de salud mental: Una mirada intercultural y digital al bienestar emocional.* Colombia. Editorial Universidad de Matanzas (UM) & Universidad de La Guajira (Uniguajira). (Ana Laura Matos Guerrero)  
e030464

199

**Martínez De León, Ramón.** (2025). *La mejora del desempeño profesional docente de educación básica en función de la reforma educativa: "la nueva escuela mexicana" en el estado san luis potosí,* s.l.p. México. Editorial Convenio Andrés Bello/ Universidad de Panamá. (Elmys Escribano Hervis).  
e873491

201

**Alonso Reynoso, C. Alonso J.** (2026). *Indagaciones entre asombros.* México. Catedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS- Jorge Alonso. (Moisés Garduño).  
e014520

203

<b><i>DIRECTORIO DE AUTORES/AS</i></b>	206
<b><i>DIRECTRICES Y NORMAS DE ENVÍO</i></b>	208
<b><i>GUIDELINES FOR PUBLICATION</i></b>	211
<b><i>INSTRUCCIONES PARA LOS ÁRBITROS</i></b>	214
<b><i>GUIDELINES FOR REFEREES</i></b>	216
<b><i>REGISTRO TESTIGO «evidentia ✓»</i></b>	218



## PRESENTACIÓN

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 86 84 69  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:/43441/e868469>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19285579>



# Educación, cultura y sociedad, en el entramado de voces polifónicas y desafíos de la diversidad

*Education, culture and society, in the network of polyphonic voices and challenges of diversity*

**Barbara Maricely FIERRO CHONG**

<https://orcid.org/0000-0002-7177-1860>

[barbara.fierro@umcc.cu](mailto:barbara.fierro@umcc.cu)

[humanisticas2013@gmail.com](mailto:humanisticas2013@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Haydeé ACOSTA MORALES**

<https://orcid.org/0000-0001-9869-8141>

[hamdos2014@gmail.com](mailto:hamdos2014@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

La educación, como proceso esencial de la vida humana, trasciende el aula para exigir una participación activa y transformadora de la sociedad. En la época pospandemia, enfrentamos crisis profundas que amenazan nuestra integridad como especie. Ante este escenario, la articulación de las ciencias sociales y humanísticas, ofrece una mirada aguda e interdisciplinaria, capaz de nutrir los modelos educativos actuales. En un mundo hiperconectado, donde la Inteligencia Artificial Generativa desafía nuestra capacidad crítica y ética, la educación debe reinventarse. El maestro, el docente, el pedagogo, emergen hoy como figuras vitales para salvaguardar, a través del humanismo y los valores, el tesoro más grande del planeta: la humanidad.

La Catedra UNESCO de Lectura y escritura de la Universidad de Matanzas y el Comité Organizador del Taller Internacional Humanísticas 2025, agradecen a la revista Utopía y Praxis Latinoamericana de la Universidad del Zulia, Venezuela, la posibilidad de organizar este dossier con el título: **Educación, cultura y sociedad, en el entramado de voces polifónicas y desafíos de la diversidad**; en él, confluyen las construcciones y elaboraciones de sentido con un carácter humanista de investigadores participantes en la edición de este evento 2025 en el que se reunieron bajo la idea de Alfonso Reyes, el gran mexicano “...Y quiero las humanidades como el vehículo natural para todo lo autóctono”, para intercambiar ideas y reflexionar sobre los aportes a las Ciencias Sociales y Humanísticas desde el hacer práctico que enriquece la teoría.

En la sección **ESTUDIOS** se presentan tres resultados de investigaciones relacionadas con las ingentes problemáticas del ámbito de la educación superior en Cuba y México: los paradigmas críticos para una didáctica de las ciencias sociales renovada en la educación superior cubana, la perspectiva de la violencia contra las mujeres en la cinematografía occidental contemporánea y los estudios de Léxico de violencia en estudiantes morelianos.

En la sección **ARTÍCULOS**, se reúnen siete textos de autores de Chile, Cuba, España, y Venezuela, que recorren problemáticas de crucial importancia para la educación en un contexto signado por los Objetivos de Desarrollo Sostenibles consagrados por la UNESCO: los trabajos aquí reunidos versan sobre propuestas

derivadas del trabajo de equipos de investigadores bajo el prisma de repensar la educación en general y la didáctica en particular: una perspectiva de la neuroeducación y los neuromitos, de la autoría de investigadores de España y Cuba, la atención educativa a la diversidad, en una contribución de autores cubanos, mientras que el desarrollo socioemocional en contextos vulnerables, se ofrece a partir de los resultados de docentes chilenas. Una mirada sociolingüística a las redes sociales, es la propuesta autoral que se realiza desde Venezuela, mientras que un acercamiento al valor participación social en estudiantes universitarios, es el resultado de la labor investigativa de autoras cubanas, y como cierre dos artículos dedicados al patrimonio al interior de las universidades y su conexión con unos de los sectores económicos más dinámicos en la conjunción con la inteligencia artificial, escritos por autores cubanos.

Se destaca en la sección **INTERLOCUCIONES** un trabajo que versa sobre “Adolescentes y lectura literaria en plataformas digitales”, que nos pone frente al desafío de leer literatura ante el incremento exponencial de las plataformas digitales. El desafío que entraña para la educación el incremento acelerado de las tecnologías de la información y las comunicaciones constituyen la idea dinamizadora que se presenta en la sección **ENSAYOS**; lo relativo al desempeño docente frente a los desafíos de la educación contemporánea, como resultado de una profunda sistematización derivada de la pluma de dos autores cubanos, acompañada de una sagaz indagación sobre el salto de la evolución humana mediante la inteligencia artificial en el metaverso de la sociedad digital, de autores cubanos y venezolanos.

Mientras que en la sección **NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD**, se presenta una perspectiva de la educación patrimonial para el desarrollo de las economías creativas, lo que amplía la visión de las Humanidades en su pluralidad de ideas y enfoques.

Por último, la sección **LIBRARIUS**, trae de la mano, la propuesta de tres reseñas de textos de reciente factura editorial, que reactualizan los saberes en torno a la educación y las ciencias sociales críticas; se destacan en esta sección. El libro escrito por Emilce Sánchez, Gabriel Iguarán y Nicolás Amaya, que en su proceso editorial ha sido fruto de dos universidades en su afán de contribución a la divulgación de saberes científicos, “*Hablemos de salud mental*” surgido de mentes y corazones colombianos, que adquirió su sello editorial en la Universidad de Matanzas y la Universidad de La Guajira, reseñado por Ana Laura Matos Guerrero. El libro “*La mejora del desempeño profesional docente de educación básica en función de la Reforma Educativa: “La Nueva Escuela Mexicana” en el Estado San Luis Potosí, S.L.P. México*”, del Dr. Ramón Martínez De León, reseñado por el Dr. Elmys Escribano Hervis, y, por último, se presenta la reseña del libro “*Indagaciones entre asombros*” de Carlos Alonso Reynoso y Jorge Alonso, que aborda críticamente la capacidad de asombro que diversos movimientos populares han transitado como formas de cuidar y reproducir la vida. Reseñado por Moisés Garduño.

Reiteramos agradecer a la Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, por la posibilidad de abrir sus páginas al crisol de las identidades en la cultura científica de los países que abordan problemáticas comunes y construyen sueños para la educación.

## **BIODATA**

**Bárbara Maricely FIERRO CHONG:** Lda. en Educación. Español- Literatura (1987) y Dr. en Ciencias Pedagógicas (2006). Profesor Titular de la Universidad de Matanzas (Cuba) (2008), acreditada como Investigadora Titular (2023), Presidenta de la Cátedra UNESCO de Lectura y escritura, Universidad de Matanzas (2004) y Coordinadora del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, acreditado de excelencia (2021). Coordinadora general del Capítulo Matanzas de la Red UNITUIWN, de Redipe y de la red de investigadores de Lenguas, Literatura y educación (UNACH, México), además miembro de la red iberoamericana de investigadores sobre Neuroeducación y Diseño Universal para el Aprendizaje (Neuro-DUA). Además, Profesora Invitada de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde 2018. Autora y/o coautora de libros o capítulos de libros, y más de cuarenta artículos en diversas revistas científicas nacionales internacionales y de impacto. Coordinadora desde 2007 del Taller Internacional Humanísticas. Ha sido miembro de diferentes comisiones y subcomisiones de trabajo a nivel nacional y arbitro de revistas en varios países de América latina. Editora invitada del número de 2024 de la revista Retos XXI de la Universidad de Granada, España, y del primer volumen de 2025 de la revista Entretextos de la Universidad La Guajira. Es la coordinadora de los libros derivados de Humanísticas en las ediciones de 2021, 2023 y 2025. Líder o miembro de varios proyectos de investigación el área de la educación y las humanidades en la Universidad de Matanzas, México, Colombia y España.

**Haydeé ACOSTA MORALES:** Profesora Titular. Doctora en Ciencias Filosóficas. Directora del Centro de Estudios Educativos. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Coautora del libro “La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas”. Directora de tesis de maestría y doctorado. Miembro del Comité Académico de los programas de Maestría en Ciencias de la Educación y de Doctorado en Ciencias de la Educación, donde representa la línea de investigación La formación profesional del estudiante universitario. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: Tejiendo valores en los ecosistemas educativos: apuestas para el cambio (2023); La formación investigativa en el doctorado de Ciencias de la Educación: fomento de la cultura científica (2024); La identidad: reto a la formación de la juventud universitaria (2024); El valor participación social, contribución al comportamiento ético de los estudiantes universitarios (2024); La formación de valores para la ciudadanía en la educación universitaria (2025); Proyectos de vida y responsabilidad profesional en jóvenes: una experiencia en la Universidad de Matanzas (2025).



## ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e979889  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e979889>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19289325>



# Paradigmas críticos para una didáctica de las ciencias sociales renovada en la educación superior cubana: aportes y propuestas innovadoras<sup>1</sup>

*Critical paradigms for renewed didactics of social sciences in higher education in Cuba: contributions and innovative proposals*

**Edith A. GONZÁLEZ PALMIRA**

<https://orcid.org/0000-0002-0541-3192>

[palmiraedith2016@gmail.com](mailto:palmiraedith2016@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Judith ACOSTA GONZÁLEZ**

<https://orcid.org/0000-0001-8842-8228>

[judyacostagonzalez@gmail.com](mailto:judyacostagonzalez@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Yaimara VÁZQUEZ MOLINA**

<https://orcid.org/0000-0002-5212-3120>

[yaimara.molina14@gmail.com](mailto:yaimara.molina14@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

### RESUMEN

La educación superior cubana enfrenta desafíos en la enseñanza de las ciencias sociales, para el desarrollo del pensamiento crítico con estrategias didácticas pertinentes para la formación competente y comprometida de los estudiantes universitarios. El presente trabajo tiene como objetivo fundamentar la necesidad de integrar paradigmas pedagógicos críticos y de las ciencias sociales —como el pensamiento complejo, las pedagogías críticas, el marxismo, la filosofía de la praxis y los enfoques colonizadores— en la formación en ciencias sociales en la educación superior cubana. Mediante un enfoque teórico-crítico, se analizan los fundamentos epistemológicos que sugieren su aplicación en asignaturas como Filosofía, Economía Política y Teoría Política. La propuesta destaca la importancia de transitar desde modelos tradicionales hacia enfoques pedagógicos transformadores que fomenten la reflexión crítica y la praxis social.

**Palabras clave:** ciencias sociales; didáctica; educación; pensamiento crítico.

### ABSTRACT

Cuban higher education faces challenges in the teaching of social sciences, aimed at the development of critical thinking with relevant didactic strategies for the competent and committed training of university students. The present work aims to substantiate the need to integrate critical pedagogical paradigms and social sciences — such as complex thinking, critical pedagogies, Marxism, the philosophy of praxis, and colonizing approaches— into social science education in Cuban higher education. Through a theoretical-critical approach, the epistemological foundations suggest their application in subjects such as Philosophy, Political Economy, and Political Theory. The proposal emphasizes the importance of transitioning from traditional models to transformative pedagogical approaches that promote critical reflection and social praxis.

**Keywords:** social sciences; didactics; education; critical thinking

Recibido: 01-12-2025 • Aceptado: 10-02-2026

<sup>1</sup> El trabajo expone resultados del proyecto "La dimensión axiológica de la socialización política de los universitarios cubanos", que tributa al Programa Nacional de Ciencia y Tecnología: Teoría marxista y procesos ideológicos de la sociedad cubana actual.

## **INTRODUCCIÓN**

El desarrollo de la sociedad cubana, guiado por un Modelo de desarrollo económico y social socialista, requiere la formación de ciudadanos con competencias profesionales, cualidades morales y principios ideológicos que estén en consonancia con las premisas y objetivos de dicho modelo.

Este proceso implica su contribución al desarrollo del país, a través de una participación comprometida. Como profesionales, deben estar preparados para afrontar procesos pedagógicos y tareas de dirección; resaltar por la inquietud por investigar e innovar ante los problemas en su medio de acción; tener competencias digitales, comunicacionales, idiomáticas y de ciencia e innovación para enfrentar los retos del mundo en que vivimos y aportar en lo que necesita el país. Además, deben manejar habilidades como saber explicar, convencer, enseñar; tener capacidad para asumir tareas de dirección; enfrentar los problemas complejos de la actualidad de manera intersectorial y multidisciplinaria; y contribuir al desarrollo de una economía del conocimiento, en la que la ciencia se convierta en una fuerza productiva del país.

La Educación Superior cubana, a través de sus instituciones, desempeña un papel crucial como agente socializador en la consecución de estos objetivos. Estas instituciones deben contribuir a formar estudiantes con competencias reconocidas internacionalmente, entre las que destacan: (Villarini: 2006)

- Interpretar críticamente la realidad, basada en criterios: lógicos, sustantivos, contextuales, pragmáticos y dialógicos.
- Desarrollar una indagación social interdisciplinaria, que implica adoptar un marco conceptual histórico-socio-político, plantear problemas, recopilar y analizar información, sintetizar datos y construir interpretaciones sobre la realidad social.
- Realizar una deliberación político-ética, que consiste en clarificar valores, intereses y metas, identificar temas en controversia, establecer un conocimiento común, argumentar desde premisas correctas y llegar a conclusiones válidas
- Practicar una acción ciudadana a partir de destrezas y actitudes de comunicación, organización, colaboración, voluntad política, construcción de estrategias y práctica de la autocrítica.

La literatura pedagógica contempla diversos paradigmas corrientes, concepciones y enfoques, para explicar las características de la práctica educativa en su evolución histórica (Mejía: 2011). Entre los enfoques se destaca el denominado "Enfoque crítico", fundamental para los objetivos de la educación superior cubana, ya que incide intencionalmente en formar de una conciencia crítica y promover la transformación social.

No obstante, deben considerarse también otros enfoques que comparten premisas y principios afines. Entre ellos se destacan los enfoques pedagógicos: conductista, cognitivista, constructivista, socio-constructivista, humanista, sociocultural, socioformativo, ecológico, tecnológico, experiencial y postmodernista (Sucari, 2024).

En el mismo sentido, deben reconocerse las contribuciones de paradigmas y teorías de las ciencias sociales. Sus aportes ofrecen aplicaciones prácticas, fomentan la crítica, el diálogo, el desarrollo integral, la formación humanista y la interacción social.

Por las razones apuntadas, el presente trabajo se propone fundamentar la necesidad de integrar paradigmas pedagógicos críticos y de las ciencias sociales, como el pensamiento complejo, las pedagogías críticas, el marxismo, la filosofía de la praxis y los enfoques decolonizadores, para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior cubana.

Para ello, desde una perspectiva crítica, se examinan los fundamentos epistemológicos que sugieren su aplicación en asignaturas como Filosofía, Economía Política y Teoría Política.

En tal sentido, se destaca la importancia de transitar hacia enfoques pedagógicos que transformen valores, actitudes y comportamientos; en contraposición a los modelos tradicionales, que se basan en metodologías con las que “los estudiantes son receptores pasivos” y no garantizan un “aprendizaje efectivo y acorde a la realidad científica y social” (Imberón, Rué, Turull, 2020).

## **DESARROLLO**

El contexto normativo y los desafíos de la enseñanza de las ciencias sociales en la universidad cubana

La filosofía, la economía política y la teoría política en el diseño curricular de la educación superior cubana

Los currículos de cada especialidad que se estudia en la educación superior cubana incluyen varias disciplinas que abordan contenidos de ciencias sociales. Entre estas, se destaca la que proporciona los fundamentos filosóficos, de economía política y teoría política. Esta disciplina se rige por la Resolución Ministerial 83-2020 (RM 83-2020), que define su estructura lógica y organiza los contenidos considerando tanto las invariantes aprobadas por el Ministerio de Educación Superior (MES) como otros elementos esenciales para la formación de los futuros graduados. Cada carrera adapta este programa según las especificidades de su Modelo del Profesional (MES, 2020).

Según los documentos normativos, busca fortalecer una preparación con enfoque marxista y tiene como objetivos: dotar al estudiantes de un fundamento cosmovisión científico del mundo, dialéctico materialista, universal, latinoamericano y cubano para interpretar de manera crítica y creadora el contexto histórico social y su propia práctica profesional, desde los valores de la ideología de la Revolución Cubana; comprender la naturaleza explotadora, antagónica y enajenante de las relaciones de producción capitalistas agudizadas en su fase imperialista, así como el proceso de transición del capitalismo al socialismo, tanto en el ámbito internacional como en Cuba.

Asimismo, esta disciplina favorece la comprensión del papel de los profesionales ante los desafíos del medio ambiente, la ciencia y la tecnología, en el desarrollo del modelo cubano, y contribuye al entendimiento científico y clasista de las complejidades de la subjetividad revolucionaria, los mecanismos de dominación y hegemonía del capitalismo contemporáneo, el pensamiento emancipador y la defensa del sistema político cubano.

Para su implementación, se establecen varias premisas fundamentales:

- La organización del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la articulación de los componentes académico, laboral e investigativo, bajo un enfoque inter y transdisciplinario, inherente a la doctrina marxista.
- La motivación elevada, la preparación científico-metodológica y la solidez político-ideológica de los docentes, con dominio del Modelo del Desarrollo Socialista cubano.
- La utilización de estrategias pedagógicas que promuevan el uso de tecnologías, el rigor conceptual, el enfoque en problemas reales y el compromiso revolucionario ante los desafíos sociales.
- La realización de las actividades docentes como espacios de debate reflexivo, abierto y responsable.
- La conexión permanente con la disciplina integradora de cada especialidad, que desarrolla los modos de actuación profesional.

Estos elementos demuestran las potencialidades de esta disciplina para influir en la socialización política de los futuros profesionales. Sin embargo, los resultados no siempre reflejan la eficacia deseada en su implementación, como disciplina pedagógica, en la formación de un pensamiento crítico, ni en el logro de sus objetivos ideológicos educativos.

Dicha problemática sugiere atender las debilidades identificadas, considerando los aportes de reconocidos autores, que pueden servir como referentes para actualizar los presupuestos teórico-metodológicos de la enseñanza del marxismo en Cuba.

Entre ellos prima el reconocimiento de este sistema de conocimientos y método para analizar y transformar la realidad, considerándolo una "nueva concepción del mundo y de la vida", "filosofía de la praxis", "teoría de la pregunta", "teoría crítica de la sociedad capitalista", "concepción materialista de la historia", una "teoría de la Revolución", basada en la creación de hombres y mujeres nuevos, cuya máxima aspiración debe ser la emancipación humana y la superación de la alienación. (Kohan: 2007, p.64).

En el contexto cubano, se han formulado propuestas de perfeccionamiento curricular de esta disciplina. La dirección del MES, en particular desde una perspectiva metodológica, ha promovido la reflexión en torno al tema, además de realizar acciones de superación y trabajo metodológico sistemático.

De manera paralela, tras la actualización normativa del MES, académicos especializados están trabajando en proyectos de investigación sobre la enseñanza del marxismo, con propuestas pedagógicas innovadoras y la actualización de los contenidos desde la teoría marxista. Según Delgado (2022), estas iniciativas deben abordar "asuntos teóricos y prácticos" que deben integrarse en una agenda transversal, articulando todas las tareas educativas y enfocándose en la solución estructural del problema didáctico.

En correspondencia con estas propuestas, es importante identificar los elementos del contexto que condicionan el tratamiento de las ciencias sociales en Cuba y los retos que enfrentan.

### **Los desafíos actuales de la enseñanza de las ciencias sociales en Cuba**

Las ciencias sociales en Cuba enfrentan desafíos estructurales y contextuales. Ello se manifiesta de forma particular la enseñanza de la filosofía, la economía política y la teoría política. Los mismos se generan como resultado de la compleja interacción entre su contenido de connotación ideológica, las demandas de actualización pedagógica, las difíciles condiciones socioeconómicas en las que vive el país, y la incidencia de factores externos.

Entre los factores principales que inciden en estos desafíos están las consecuencias de la guerra económica ejercida de forma agravada por el gobierno de EE. UU., así como la subversión ideológica que este promueve. También influyen los errores y distorsiones en la implementación del Modelo de desarrollo socialista.

Como resultado de ello, han surgido e intensificado problemas sociales complejos, como la vulnerabilidad de las personas, la escasez, las desigualdades sociales, la crisis de valores, la migración de recursos humanos necesarios para el desarrollo del país y la universidad, lo cual tiene su reflejo en las posiciones ideológicas que se asumen para explicar y enfrentar los desafíos que genera la difícil situación material y financiera.

En consecuencia, la situación descrita influye, directa o indirectamente, en la representación social desfavorable sobre el Modelo de desarrollo social que se implementa, sus principios, valores y los medios a emplear para alcanzarlo. También afecta la legitimación de la teoría e ideología que sustentan el modelo y se transmite en las universidades cubanas, las cuales, como en otros contextos, cumplen funciones político-éticas y deben contribuir a la construcción de hegemonía socialista.

Ante este contexto, resulta imprescindible actualizar los contenidos curriculares y la didáctica de las asignaturas y disciplinas relacionadas con estas ciencias. La renovación debe superar —a través de propuestas innovadoras— las debilidades existentes, con el fin de formar profesionales competentes y comprometidos el desarrollo próspero, justo, democrático, soberano e independiente de la sociedad cubana.

En dicho proceso de actualización, es necesario renovar la concepción teórico-metodológica que sustenta y orienta las transformaciones integrales a realizar. Ello incluye los aspectos de actualización epistemológica, la transformación de las estructuras organizativas y las prácticas pedagógicas. En este caso, priorizando lo relacionado con la didáctica de las ciencias sociales a las que se refiere el presente texto.

Dicha concepción debe definir varios elementos: su nuevo punto de vista o los elementos novedosos que la caractericen; los conceptos esenciales y la relación sistémica entre ellos; los enfoques, paradigmas, principios, premisas, métodos, que sustentan su implementación; y los rasgos más generales que definen el proceso de enseñanza aprendizaje en el que se aplicarán las propuestas innovadoras. Todo ello para responder a las demandas de actualización curricular, la renovación didáctica y la transformación de las prácticas educativas.

Entre estos elementos, destacan especialmente los relacionados con los paradigmas críticos, los cuales deben ser considerados y que condicionan todos los demás componentes de la nueva concepción.

Relevancia de los paradigmas críticos para actualizar la didáctica de las ciencias sociales en la universidad cubana.

Como referentes para elaborar una concepción teórico-metodológica con las características descritas anteriormente, destacamos el pensamiento complejo, las pedagogías críticas y la educación popular, el marxismo y la filosofía de la praxis, y los enfoques decolonizadores.

Los mismos brindan presupuestos y premisas esenciales para el análisis de los problemas de la realidad cubana, la propuesta de soluciones y la transformación de la didáctica de las ciencias sociales en un pilar de la formación de sus profesionales.

Una caracterización de los rasgos y premisas de estos paradigmas, enfoques y teorías, permite destacar los siguientes elementos:

El pensamiento complejo:

El pensamiento complejo, que se fundamenta en la Teoría de la Complejidad, se destaca como un paradigma que “desafía al pensamiento tradicional y revela una forma de pensar que permite comprender la realidad desde un enfoque integrado y sistémico” (Morin, 1999).

Como enfoque orienta no solo analizar grandes volúmenes de información, sino también cuestionar lo establecido con una visión matizada, contextualizada y holística de la realidad.

Su aplicación en la educación contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y críticas para abordar los problemas actuales, a partir del reconocimiento de los múltiples elementos interconectados que componen los sistemas sociales.

Asimismo, propone promover la flexibilidad y la innovación en el sistema educativo, actualizar los contenidos curriculares, y mantener un diálogo constante entre la teoría y la práctica, así como entre las diversas disciplinas.

Desde la epistemología del Sur, se destaca su importancia para promover un aprendizaje ajustado a las necesidades y características de cada estudiante como sujeto con una subjetividad compleja, situada en su contexto y que comprende su responsabilidad en las acciones transformadoras. De igual forma, se reconoce que favorece un entorno que estimule la colaboración y el pensamiento crítico, capacitando a los estudiantes para enfrentar problemas complejos en la vida real (Delgado, 2016; D’Angelo, 2004; Morin, 1995, 1999, 2007; Osorio, 2012).

En virtud de lo anterior, los procesos educativos en la educación superior cubana deben ser dinámicos, reflejando las tensiones y posibilidades de un sistema en constante cambio. Estos procesos deben involucrar los múltiples factores que interactúan en el contexto social, las dinámicas grupales, y otros actores y procesos institucionales. La formación de ciudadanos críticos y comprometidos es fundamental para el futuro del país.

La perspectiva interdisciplinaria y la capacidad de analizar emergencias y adaptaciones en sistemas que promueve este pensamiento son esenciales para abordar problemas multidimensionales, como el bloqueo económico y financiero, la transición socialista, las contradicciones del modelo, así como fenómenos globales como la globalización o las crisis migratorias.

La Pedagogía crítica:

La Pedagogía Crítica es un enfoque pedagógico que ha evolucionado en el tiempo, adaptándose a los diferentes contextos educativos y sociales. Los autores que la proponen aportan contenidos y perspectivas pedagógicas e ideológicas que varían según dichas circunstancias. Sin embargo, su gran mérito radica en que recuperan la confianza en la educación y en los educadores y educadoras como agentes capaces de transformar la sociedad. Muchas de sus ideas forman la base de una concepción de la pedagogía centrada en la capacidad de las personas para cambiar la realidad mediante el diálogo y la organización de acciones sociales (Aubert, Duque, Valls, 2004).

Uno de sus fundamentos principales lo aporta la Educación Popular, que tiene su origen en la lucha contra la opresión en los sistemas capitalistas. Sin embargo, aunque nació en ese contexto, su enfoque emancipador, que busca formar individuos críticos y activos, se puede aplicar en cualquier escenario donde existan desigualdades o se necesite fortalecer la participación democrática. Por tales razones, sus premisas teóricas y metodológicas tienen gran importancia para la sociedad cubana, que enfrenta desafíos sociales como las diferencias socioeconómicas, los rezagos y prácticas que reproducen relaciones sociales capitalistas hegemónicas en determinadas prácticas sociales y la necesidad de fortalecer la participación y el control ciudadano.

En palabras de Henry Giroux, esta pedagogía se destaca porque “en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social”. (Giroux: 2008, p.17). También subraya la importancia de evitar la reproducción de dogmas y promover una actitud activa y responsable social y políticamente.

En correspondencia con ello, el trabajo educativo debe fundarse en el respeto absoluto al ser humano, educar y no adoctrinar, “buscar inquietar a los educandos, desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado” (Freire: 1989, p. 95). La práctica pedagógica, en su sentido más profundo, debe concebir al diálogo como su factor esencial para la comunicación, fortaleciendo la relación dialéctica entre lo político y lo pedagógico (CEAAI, 1987).

En tal sentido, se comprende que las instituciones educativas tienen la responsabilidad no solo de buscar la verdad, sino también de formar a los estudiantes para que hagan que la autoridad y el poder sean responsables tanto política como moralmente. La educación debe ser un espacio que fomente la creación de identidades, valores y deseos democráticos (Giroux, 2011).

En resumen, la Pedagogía Crítica y la Educación Popular aportan enfoques fundamentales para la socialización política en las universidades cubanas, particularmente en su dimensión axiológica, y para la construcción de una ciudadanía activa, consciente y comprometida con los principios del socialismo.

Para lograrlo, es necesario capacitar a los docentes en metodologías que promuevan el diálogo horizontal y eviten las formas autoritarias de enseñanza. Así, podrán discutir temas sensibles sin imposiciones dogmáticas, fomentando una reflexión crítica en las ciencias sociales y en la educación en general.

El paradigma marxista y la filosofía de la praxis:

El marxismo ocupa un lugar esencial entre los fundamentos para perfeccionar la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior cubana. No se limita a ser una teoría científica, sino que también funciona como un enfoque metodológico y una ideología de transformación social. Este enfoque privilegia la filosofía de la praxis y conduce a una "concepción superior de la vida" (Gramsci, 1986, p. 252).

Como paradigma de ciencia social no neutral, se caracteriza por su enfoque de totalidad, el reconocimiento de la interconexión de los fenómenos sociales, económicos y políticos y la importancia del condicionamiento material del desarrollo social, así como del carácter activo de la conciencia social e individual. Se fundamenta en la crítica; la unidad de lo lógico e histórico; la unidad de objeto y método; la subversión de la realidad; el papel de la lucha de clases; la relación teoría práctica. (Pérez: 2021)

En tanto teoría científica y enfoque metodológico, se expresa como teoría social, filosófica, política y económica, que permite entender las dinámicas de poder y las relaciones de clase en la sociedad. Se distingue por su análisis de la historia a través de la lucha de clases y su crítica a las estructuras capitalistas, proponiendo la construcción de una nueva sociedad, vista como un "movimiento real que anula y supera el estado de cosas actual" (Marx, 1987). Por ello, es una herramienta poderosa para estudiar la realidad social y promover su transformación hacia la emancipación social, enfocándose en la socialización del poder y la propiedad (Sánchez, 2006).

Por todo ello, se manifiesta como ideología de la transformación social, también como una ideología de transformación social, una utopía revolucionaria que defiende los intereses de la mayoría de la sociedad cubana y asume una posición de clase.

Por su parte, la filosofía de la praxis constituye el fundamento teórico-metodológico de estos enfoques y de la visión del papel de la escuela en la formación de la personalidad. Esta filosofía sostiene que "la centralidad del pensamiento y la formación de la conciencia está en la praxis," ya que esta categoría expresa que los procesos de la realidad que enfrentan las personas son producciones sociales, y que también el propio sujeto es producto de esas condiciones (Gramsci, 1977, pp. 32-38). Es decir, el hombre (o estudiante) es resultado de su entorno, pero también es un sujeto capaz de transformar esas condiciones.

En consecuencia, la actividad educativa no debe limitarse a la simple transmisión de ideas "desde arriba," sino que debe ser una práctica crítica y activa, en estrecha relación con la acción política. La enseñanza de la filosofía, por ejemplo, no debe centrarse solo en informar sobre el desarrollo histórico de las ideas pasadas, sino en formar culturalmente a los estudiantes, ayudándolos a elaborar críticamente su propio pensamiento y a participar activamente en su comunidad ideológica y cultural (Gramsci, 1986).

Para Cuba, la crítica marxista a los sistemas de dominación y la filosofía de la praxis ofrecen un marco teórico y metodológico imprescindible para comprender críticamente el proyecto socialista, participar en él, e identificar y enfrentar los desafíos concretos de la Revolución.

La orientación dialéctica y materialista del pensamiento marxista permite dirigir la educación superior hacia la formación de "intelectuales", que se constituirán en parte de esa "masa social que ejerce funciones organizativas en sentido lato, tanto en el campo de la producción como en el de la cultura y en el político-administrativo" (Gramsci: 1981, p. 412). Un profesional que no solo conozca la realidad y analice las contradicciones sociales, con fundamento en los condicionamientos económicos y materiales; sino que también contribuya a cambiarla en dirección emancipatoria, con un sentido de la responsabilidad social de sujetos actuando en dichas condiciones.

En este contexto, el educador debe cumplir un papel central como "funcionario de la superestructura" y "representante de la conciencia crítica de la sociedad." Para ello, necesita una formación especial, que le permita alcanzar altos niveles de conciencia, interpretar las fuerzas en pugna por la hegemonía, valorar la correspondencia entre discursos, ideologías y realidades, y fortalecer la relación entre instrucción y

educación. Además, debe ser un agente transformador, promoviendo la elevación de la conciencia social, ética y política de sus estudiantes (González, 2024)

Las teorías decolonizadoras:

Las teorías que promueven un enfoque decolonizador, como base de pedagogías críticas y proyectos civilizatorios alternativos, son fundamentales para enriquecer diferentes ámbitos en Cuba. Estas teorías deben incorporarse en los procesos pedagógicos, la investigación, la comunicación política universitaria y en las acciones extensionistas que realizan los estudiantes universitarios cubanos.

Estas teorías constituyen un conjunto de enfoques críticos, multidimensionales e interculturales. Su objetivo es cuestionar y desafiar las estructuras de poder y de conocimiento que fueron establecidas durante el colonialismo y que, en muchas formas, aún persisten y se reproducen.

Por ello, no solo abordan la independencia política de las naciones colonizadas, sino que también llaman a dismantlar las jerarquías culturales y epistemológicas impuestas con el desarrollo del imperialismo neoliberal globalizado, que mantienen y reproducen formas modernas de colonialismo territorial y cultural.

La decolonización se considera, en este contexto, como un proyecto de carácter universal y de liberación. Este proyecto busca emplear un lenguaje común que sea anticapitalista, antipatriarcal, antimperialista y que tenga como objetivo acabar con la colonialidad del poder” (Grosfoguel, 2007, p. 73).

Por estas características, las teorías decolonizadoras son esenciales para enfrentar los desafíos actuales de la sociedad cubana. Entre estos desafíos se encuentran la despolitización, el conservadurismo y la tendencia a aceptar prácticas, ideas y valores no socialistas, que generan tensiones tanto internas como externas (Martínez, 2022, p. 125).

En Cuba estas ideas se relacionan, entre otros elementos, con la necesidad de “fomentar un pensamiento crítico en torno a los discursos hegemónicos que manipulan opiniones y emociones, provocan amnesia cultural e histórica, desfiguran o borran la memoria colectiva de los pueblos del Sur y promueven el complejo de inferioridad típico del colonizado ante la cultura «superior» de las metrópolis” (MINCULT: 2021)

El aporte práctico de las teorías decolonizadoras en ámbitos como la educación, la política y la cultura, consiste en promover la reforma del currículo universitario. Esto implica reconocer y valorar la diversidad epistemológica, así como validar saberes y prácticas que han sido marginados, silenciados o subordinados en la historia, y que aún permanecen en la sombra bajo conocimientos globalizados

Para asumirlas de manera efectiva, es necesario contar con una adecuada preparación de los docentes y difundir el pensamiento de los principales exponentes, legitimados en el medio académico y por la cultura política cubana. En Cuba, se destacan figuras como José Martí, Fidel Castro, Ernesto Guevara, Roberto Fernández Retamar, Fernando Martínez Heredia y Abel Prieto. A nivel latinoamericano, nombres como Alejandro Grimson, Ramón Grosfoguel, Anibal Quijano, Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon, Walter Dignolo y María Lugones, son también referentes importantes.

En el ámbito de la enseñanza de la filosofía, la economía política y la teoría política, en las universidades cubanas, los fundamentos que aportan deben incorporarse en los programas de estudio. Las premisas teórico-metodológicas que proponen, pueden ayudar a: fortalecer la identidad nacional, defender los valores que caracterizan a la sociedad cubana, valorar los saberes ancestrales, fomentar un pensamiento crítico que cuestione la dependencia de las estructuras globales y las imposiciones de modelos culturales y políticos externos, así como fortalecer los procesos de gestión y apropiación soberana del conocimiento para consolidar su independencia y autodeterminación.

## Rasgos comunes y desafíos en la incorporación de los paradigmas a la didáctica de las ciencias sociales en la educación superior cubana

Si bien cada paradigma, enfoques y teorías tienen sus particularidades, pueden desatacarse rasgos comunes a materializar en las propuestas innovadoras que se utilicen en la enseñanza de la filosofía, la economía política y la teoría política. Un resumen de ellos se puede reflejar con los siguientes elementos:

Aspecto de coincidencia	Rasgos comunes
Enfoque crítico-reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuestionamiento a estructuras hegemónicas</li> <li>• Análisis multidimensional de la realidad</li> <li>• Rechazo al adoctrinamiento vertical</li> <li>• Formación de sujetos transformadores</li> </ul>
Interdisciplinariedad y pensamiento sistémico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los fenómenos sociales como procesos complejos e interconectados</li> <li>• Rechazo de visiones lineales o fragmentadas de la realidad.</li> <li>• Integración de economía, política, cultura y poder en el análisis y propuestas prácticas.</li> <li>• Propuesta de alternativas de solución radical.</li> </ul>
Acción transformadora	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eje central: praxis</li> <li>• Dialéctica teoría-práctica</li> <li>• El conocimiento debe ser traducido en una acción transformadora.</li> <li>• Aprendizaje colaborativo y dialógico</li> <li>• Acción colectiva para transformar estructuras sociales</li> </ul>
Compromiso ético y político	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura contrahegemónica</li> <li>• Promoción de proyectos de justicia social</li> <li>• Valoración de la diversidad epistemológica y cultural</li> <li>• Rechazo a la neutralidad</li> <li>• Defensa de la educación como proceso ético-político y herramienta de justicia, libertad, autonomía y descolonización del saber.</li> </ul>

En síntesis, estos paradigmas y sus enfoques se articulan desde una epistemología que ayuda a deconstruir hegemonías y construir alternativas. Promueven una praxis crítica radical, éticamente comprometida y dialógica que, desde raíces anticapitalistas y antihegemónicas, busca desmontar las estructuras de dominación para lograr una emancipación colectiva, en condiciones de existencia justas y soberanas.

## Del paradigma a la innovación pedagógica: qué hacer con el currículo y la didáctica de las ciencias sociales en la educación superior cubana

Metodológicamente, los aportes de los paradigmas analizados contribuyen a definir un marco de acción unificado para la didáctica universitaria cubana. Este marco debe enfocar la formación de sujetos críticos y capaces de intervenir en los problemas que afectan y se manifiestan en el desarrollo del socialismo cubano —como el bloqueo económico y financiero, la subversión ideológica, las desigualdades sociales, el conservadurismo, y prácticas, ideas y relaciones no socialistas—, utilizando herramientas teórico-prácticas articuladas desde estas epistemologías.

No obstante, aunque se reconoce el valor metodológico de estos enfoques, su utilización e integración deben hacerse de manera dialéctica, para evitar reduccionismos y apropiaciones acrílicas o esquemáticas. Su aplicación debe atender a las características específicas de los currículos, las prácticas pedagógicas y sociales en las que se insertan.

Es fundamental entender que estos paradigmas o enfoques son complementarios: comparten puntos en común, pero también tienen particularidades:

- El pensamiento complejo ofrece un marco analítico amplio, pero su uso no debe conducir a una abstracción desconectada de las urgencias sociales y las necesidades de análisis y transformación.
- La pedagogía crítica aporta una metodología transformadora que debe contextualizarse a la realidad cubana.
- El marxismo proporciona enfoques de totalidad, clasistas y un análisis estructural, que no deben ser tratados dogmáticamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las teorías decoloniales ofrecen herramientas para la emancipación de las jerarquías culturales y epistemológicas impuestas, lo cual demanda la superación de los docentes y la apropiación crítica por parte de los estudiantes de los aportes del conocimiento universal y el reconocimiento de la legitimidad de los saberes populares, nacionales y de los pueblos del Sur Global.

En consecuencia, la materialización de estos presupuestos, en la práctica pedagógica de las ciencias sociales (especialmente en las asignaturas tratadas en este texto), requiere acciones que promuevan la transformación curricular, la diversificación metodológica, el uso de tecnologías digitales y la formación continua de los docentes. Entre los aspectos principales a considerar, se encuentran:

- Actualizar el currículo disciplinar e interdisciplinario, fundamentado en enfoques de totalidad para el análisis social, pensamiento complejo, dialéctico materialista, crítico y decolonial.
- Integrar conocimientos, temas, teorías, enfoques y conceptos que potencien el análisis crítico de problemáticas sociales contemporáneas, tanto nacionales como internacionales, y de las experiencias cotidianas de los estudiantes. Este proceso debe basarse en marcos teórico-metodológicos diversos e interdisciplinarios. Los objetivos de las actividades docentes deben priorizar el análisis de causas y la propuesta de soluciones fundamentadas, fomentando un compromiso social consciente con el proyecto socialista y las prácticas emancipatorias globales.
- Diversificar las metodologías educativas para superar la transmisión unidireccional de información, favoreciendo la construcción conjunta del conocimiento, habilidades, valores y actitudes. Ello sugiere promover pedagogías activas que sean significativas y personalizadas, que se basen en el aprendizaje dialógico, cooperativo, estratégico, experiencial y en retos o proyectos (López, Gómez, Ramos, 2022).
- Incorporar las nuevas tecnologías de información y comunicación en la docencia, para utilizar recursos digitales, software educativo, plataformas interactivas y suscripciones a revistas internacionales, para potenciar un aprendizaje más dinámico, actualizado e interactivo.
- Lograr una preparación continua de los docentes para profundizar y actualizar su formación teórico-metodológica. Ello incluye, adquirir un pensamiento epistemológico crítico y una proyección humanista, política, ética, científica, pedagógica; pensar la humildad cognoscitiva como principio ético y epistemológico en la labor educativa y cognoscitiva; replantear la actual disyunción entre ciencia, ética y política; pensar la política y lo político en su vínculo con la educación, la vida y la cognición, de manera que permita recolocar al ciudadano en el lugar que le corresponde en la política; abrir caminos a la democracia cognoscitiva y comunicacional; orientar la investigación y la acción educativa hacia formas no disciplinarias y transdisciplinarias. (Delgado, C.J., 2016)

## CONCLUSIONES

La reflexión compartida sobre el aporte teóricos y metodológicos de los paradigmas pedagógicos crítico y de las ciencias sociales, ha puesto de manifiesto la urgente necesidad de redefinir la enseñanza de las ciencias sociales en la educación superior cubana, especialmente en áreas como la filosofía, la economía política y la teoría política.

Los paradigmas analizados, que contienen diversas teorías, corrientes, enfoques y métodos, comparten una raíz epistemológica común. Esta se sustenta en una visión crítica, ética, multidimensional y dialógica, que rechaza el reduccionismo y promueve una praxis que conecta la teoría y la práctica en un proceso dinámico y transformador.

La importancia de su articulación reside en su capacidad de fortalecer una enseñanza que fomente el pensamiento crítico, el análisis complejo y dialéctico, y la acción emancipadora, en un contexto social caracterizado por sus propias contradicciones y desafíos.

Estos enfoques subrayan y fundamentan la necesidad de abordar en la práctica de la educación superior cubana tanto los desafíos históricos como los contemporáneos, partiendo de los principios que proponen. Además, su utilización debe promover metodologías participativas, responsables y abiertas a la innovación tecnológica y a la formación continua de los docentes, con el fin de desarrollar sus habilidades de pensamiento crítico y potenciar la implementación de propuestas pedagógicas con dichas características.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A, DUQUE, E, VALLS, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Editorial GRAÓ. De IRIF, S.L. Barcelona, pp. 47-48. <https://www.ganz1912.com>
- CEAAL (1987). Entrevista: Paulo Freire en Buenos Aires. <http://ceaal.org>
- DELGADO, C. J. (2016). "La enseñanza del marxismo-leninismo en la universidad cubana actual: reflexiones y propuestas". En: Santana Pérez, Jorge Luis; Nieves Ayús, Concepción (Compiladores) (2016). El ideal socialista en la sociedad cubana: ayer y hoy (pp. 239-260). La Habana: Filosofí@.cu
- DELGADO, C. J. (21 de 3 de 2022). La enseñanza del marxismo: ¿Tarea o problema? <https://medium.com/la-tisa/la-ense%C3%Blanza-del-marxismo-tarea-o-problema-5e7dc791816>
- DÍAZ-CANEL, M. M. (2024). Reunión de trabajo del Primer secretario del Comité Central del Partido y presidente de la República, Miguel Díaz-Canel Bermúdez, para análisis de la labor del Ministerio de Educación Superior, así como las proyecciones de trabajo. <http://www.presidencia.gob.cu>
- FREIRE, P. (1989) La educación como práctica de la libertad. Madrid, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2000). Pedagogía de la Indignación. Siglo XXI Editores
- GIROUX, H. (2008). "Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica". En P. McLaren & J. L. Kincheloe (Eds.), Pedagogía crítica. De qué estamos hablando, dónde estamos. Editorial GRAÓ. De IRIF, S.L. Barcelona, pp. 17-22
- GIROUX, H. (2011). Más allá del fraude de la universidad corporativa: La educación superior al servicio de la democracia. <http://www.rebellion.org>

- GONZÁLEZ, E., et al. (2024). Presupuestos teórico-metodológicos para una Concepción sobre el desarrollo de la dimensión axiológica de la socialización política de los jóvenes universitarios cubanos, para contribuir al logro de la hegemonía socialista. Informe de investigación del Proyecto (PN223LH015-002), del Programa Nacional de Teoría marxista y procesos ideológicos de la sociedad cubana. (Versión digital en Fondos del Programa)
- GRAMSCI, A. (2013). Hegemonía cultural y políticas de la diferencia. <http://biblioteca.clacso.org.ar/clacso/gt/20130712125933/introduccion.pdf>
- GRAMSCI, A. (1977). Política y sociedad. Barcelona: Ediciones Península.
- GRAMSCI, A. (1986). Cuadernos de la cárcel. Ciudad de México: Ediciones Era, Tomo 4.
- GRIMSON, A. (2011). Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GROSFUGUEL, R. (2019). De la crítica poscolonial a la crítica decolonial: similitudes y diferencias entre las dos perspectivas. En: Lasso, J. (2019). Diversidad epistémica y pensamiento crítico. Universidad del Cauca
- GROSFUGUEL, R. (2007). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. CELA, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20120718102251/descolonizacion.pdf>
- GROSFUGUEL, R. (2009). "Izquierdas e izquierdas otras: entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales". Tabula Rasa, núm. 11, julio-diciembre, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia, pp. 9-29
- GROSFUGUEL, R. (2009). Izquierdas e izquierdas otras: entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales. Tabula Rasa, núm. 11, julio-diciembre, 2009, pp. 9-29 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia
- KOHAN, N. (2007). El marxismo como pedagogía de la pregunta. En: Formar militantes, cambiar el mundo. Editorial Caminos.
- LOPEZ, A., GÓMEZ, C.E., RAMOS, G. (2022). "Procedimientos didácticos para el desarrollo del aprendizaje". Conrado, 18(86), pp. 186-197. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442022000300186&lng=es&tng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000300186&lng=es&tng=es)
- MARTÍNEZ, F. (2022). La sabrán defender todavía. En: Cuba en la encrucijada. Ruth Casa Editorial
- MARX, C. (1987). La ideología alemana. Barcelona: Laia.
- MEJÍA JIMÉNEZ, M. R. (2011). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Editorial Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. <https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/educaciones-y-pedagog-criticas-desde-el-sur-cartograf-de-la-educaci-n-popular>
- MES. (2020). Resolución No.83/20. Sobre la Modificación de los programas de las disciplinas de Marxismo-Leninismo e Historia de Cuba. Versión digital.
- MES. (2025). Proyección estratégica. Versión Digital.
- MINCULT (2021). Programa «Sembrar ideas, sembrar conciencia». Programa para enfrentar la colonización cultural. <https://sembrarideas.wordpress.com>
- MORIN, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Buenos Aires: Gedisa.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Unesco.

- MORIN, E. (2007). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- OSORIO, S. N. (2012). "El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad". *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, Bogotá, 20(1), pp. 269-291. <https://goo.gl/qqQMms>
- PACHECO, N. (2015). "Educación popular y pedagogía crítica en América Latina". *Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), pp.45-60.
- PÉREZ, O. (2021). "Los marxistas pensando el marxismo: entre la teoría y la práctica". *Econ. y Desarrollo*, 165(1). <https://doi.org/10.1234/scielo.2021.165-1>
- PNCTI. MES. (2023). Informe de investigación de proyecto "Representaciones social del ideal socialista en estudiantes y profesores de la educación superior cubana". Versión digital. Fondo del Proyecto.
- QUINTANA, A. (2018). "La pedagogía crítica y la formación de docentes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), pp. 1-15.
- SÁNCHEZ, A. (2006). *Ideal socialista y socialismo real*. En: *Entre la realidad y la utopía. Ensayo sobre política, moral y socialismo*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- SANTOS, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- SUCARI, W. G., et al. (2024). *Enfoques pedagógicos contemporáneos y posmodernos: propedéutica elemental para la cultura pedagógica (Primera edición digital)*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. <https://editorial.inudi.edu.pe/plus>
- TOBÓN, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Ecoe Ediciones. <https://www.ecoediciones.com>
- VILLARINI, A. (2006). "Subjetividad democrática y competencias ciudadanas". *Rev. Creemos OFDPI-Puerto Rico-Dominicana*, año 7 No. 2, pp. 23-32.

## **BIODATA**

**Edith Adolfiná GONZÁLEZ PALMIRA:** Profesora Titular de la Universidad de Matanzas (UM). Doctora en Ciencias Filosóficas (Instituto de Filosofía, Cuba). Master en Ciencia Filosóficas (Universidad Estatal de Kazán, URSS). Experta del Programa Nacional "Teoría Marxista y procesos ideológicos de la sociedad cubana actual". Jefa de Línea institucional de Investigación "Estudios sociales y comunitarios para el desarrollo sostenible. Jefa de 3 proyectos (de programa nacional y sectorial) sobre: las representaciones sociales del ideal socialista en estudiantes y profesores de la educación superior cubana; la dimensión axiológica de la socialización política de los jóvenes universitarios cubanos; y la evaluación de impacto social de proyectos científicos. Ha sido profesora invitada de postgrado en instituciones de educación superior de Brasil, Colombia y Venezuela. Tiene varias publicaciones en varios libros y revistas. Las más recientes: *La formación humanista y su contribución a la solución de los problemas del mundo contemporáneo*; *Los sucesos del 11 de julio: una mirada desde el contexto territorial y el papel de la cultura política*; *Enseñanza del marxismo y socialización política universitaria*.

**Judith ACOSTA GONZÁLEZ:** Profesora Auxiliar de la Universidad de Matanzas (UM). Máster en Sociología (Universidad de La Habana) y Licenciada en Sociología. Coordina el colectivo de Estudios en Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), la Cátedra CTS+, e integra el claustro de la Maestría en Estudios Sociales y Comunitarios. Sus líneas de investigación abordan la socialización política en la educación superior cubana, la evaluación de impactos sociales de plataformas tecnológicas gubernamentales, y el perfeccionamiento de modelos de gestión para el desarrollo socialista. Entre sus publicaciones recientes destacan: *El logro de la*

prosperidad, como necesidad social y cualidad del Modelo cubano de desarrollo socialista. Los sucesos del 11 de julio: una mirada desde el contexto territorial y el papel de la cultura política. Enseñanza del marxismo y socialización política universitaria.

**Yaimara VÁZQUEZ MOLINA:** Profesora Auxiliar de la Universidad de Matanzas (UM). Master en Administración de Empresa (UM). Miembro de dos proyectos de investigación (de programa nacional y sectorial), sobre: Las representaciones sociales del ideal socialista en estudiantes y profesores de la educación superior cubana; La dimensión axiológica de la socialización política de los jóvenes universitarios cubanos. Investiga sobre temas de Economía Política y Marxismo. Publicaciones recientes Las cooperativas y su papel en el modelo económico cubano. Estrategia de superación en los contenidos Históricos del profesor de la disciplina Historia de Cuba en la universidad de Matanzas. Formación profesional para la socialización política de los jóvenes universitarios, en la sociedad cubana.



## ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 195586  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:43441/e195586>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19289938>



# Mujeres dentro de refrigeradores [WiR]: violencia contra las mujeres en la cinematografía occidental contemporánea

*Women In Refrigerators [WiR]: violence against women in contemporary western cinema*

**Romano PONCE DÍAZ**

<https://orcid.org/0000-0002-5209-8535>

romano.ponce@umich.mx

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

**Ximena DÍAZ SANTILLÁN**

1543752d@umich.mx

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

**Iván ÁVILA GONZÁLEZ**

<https://orcid.org/0000-0003-1792-8844>

ivan.avila@umich.mx

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, Michoacán, México

### RESUMEN

El término, "Mujeres dentro de los refrigeradores" (WiR) fue acuñado por la escritora Gail Simone en 1999, para designar al hecho o evento en que un personaje femenino -en los medios narrativos- es asesinada, violentada, abusada, eliminada o desempoderada como "plot device" o artilugio narrativo para detonar, justificar, sostener o acelerar la trama de un personaje masculino. Tal artilugio narrativo o estereotipo lo podemos encontrar en reiteradas ocasiones en narrativas en diversos medios: literatura, dramaturgia, televisión, comics, videojuegos y ampliamente recurrente en la cinematografía, la cual al ser el medio narrativo más potente dentro de las costumbres de consumo contemporáneos, sus estereotipos, arquetipos y formas de representación impactan y transforman la realidad social.

**Palabras clave:** arquetipos, artilugios narrativos, representación visual.

### ABSTRACT

The concept of "Women in Refrigerators" (WiR), coined by Gail Simone in 1999, refers to the narrative practice in which female characters are killed, harmed, abused, or stripped of agency to advance a male character's storyline. This trope appears recurrently across literature, theater, television, comics, video games, and especially cinema. As cinema constitutes a dominant narrative medium in contemporary cultural consumption, its patterns of representation significantly influence and reshape social reality.

**Keywords:** archetypes, narrative devices, visual representation.

Recibido: 04-12-2025 • Aceptado: 02-02-2026



## LOS RELATOS Y LA CONFIGURACIÓN DE LA REALIDAD

La historia humana puede comprenderse como una serie de desplazamientos en las formas de conocer, procesos mediante los cuales no solo se redefine el saber, sino que se reconstituye el mundo y sus relaciones. La imagen, en tanto dispositivo de producción y de consumo, participa activamente en esta reconfiguración, articulando formas de subjetividad y prácticas culturales que delinean una cultura visual en perpetua transmutación. Esta dinámica de transformación constituye el entramado de la visualidad contemporánea, engranaje donde los regímenes escópicos de representación y percepción se actualizan de manera continua, en la que somos imagen y como tal podemos transformar y transformarnos en todo momento; esto es a lo que podemos calificar como cultura visual. La cultura visual y sus productos comprenden todos aquellos objetos visuales que estructuran la narrativa o narración social contemporánea; entendiendo como un objeto a toda forma en que podemos materializar una idea o imagen mental. Y la forma más potente en que como sociedad hemos buscado generar y apropiarnos de la imagen, ha sido por medio de la narración; Pablo Fernández Christlieb señala que escuchar una narración no es enterarse de un suceso sino ver pasar la manera en que somos y de lo que estamos hechos (Fernández Christlieb: 94, 2011). De la misma forma, una narración se encuentra conformada por aquello que se cuenta y por aquello que no se cuenta, lo que se nos otorga y no se nos otorga, lo que se connota y no se connota, lo que se responde y lo que no se responderá.

Ninguna actividad humana es un evento fortuito aislado de la cultura, ni la cultura se puede mantener ajena a los productos que ella misma genera. De esta forma, tecnología, arte, ciencia, creencias, sociedad e individuos se encuentran interconectados en un metasisistema rizomático de finos hilos imperceptibles que conectan millones de engranajes del complejo mecanismo que llamamos cultura; configurando y reconfigurando el gran consenso al que llamamos realidad. Desde la actividad más frívola e insignificante en apariencia, se reconfigura el comportamiento de la sociedad. Cabe señalar que el enfoque de "cultura" que utilizo es el presentado por Pablo Fernández Christlieb en *Lo que se siente pensar o la cultura como psicología* donde sostiene que las culturas son modos de interpretación y significación de la realidad, por lo que la cultura no se puede formalizar ni formular, sino solamente narrar o contar debido a que no es la suma de todos los capítulos más bien es la incapacidad de que aparezcan separados; la cultura es todo aquello que no separa el pensar del sentir, es decir, los individuos no dejamos de pensar lo que sentimos ni de sentir lo que pensamos. Por eso las actividades humanas son parte de la cultura, producto de la cultura y generadoras de la cultura. Así, en una cultura en que los personajes ficcionales presentados en la cinematografía son mucho más reconocidos y admirados que los "héroes" que las estructuras políticas han elaborado para las narrativas históricas, cobran relevancia las palabras de Sami Järvi en voz de *Alan Wake* en *Alan Wake: american nightmare*:

Las historias no vienen solas. No lo podemos evitar. Hay muchos mundos diferentes, muchas realidades que compiten en nuestra cabeza, alimentadas por los libros, la televisión o incluso las ligeramente olvidadas fábulas de la niñez. Hay un suministro inacabable de conceptos ficcionales más familiares que nada o nadie real. Tenemos una conexión mucho mayor con los personajes ficticios que conocemos y amamos que con la gente que nos cruzamos en la calle. Nuestros destinos e inspiraciones son productos de las mentiras, mitos y fábulas. (Sam Lake & Mikko Rautalahti, 2012)

## Women in Refrigerators: WIR

Comprendiendo que no podemos escapar de la cultura, dado a que somos producto y productores de la misma, es importante mantener una mirada crítica a los objetos que son materializados y masificados para el consumo social, lo que nos lleva a las formas de representación de los componentes sociales dentro de medios tan potentes como la cinematografía. Medio audiovisual, que desde sus comienzos ha recurrido a artilugios, tropos y diferentes convencionalismos para generar secuencias visuales narrativas de fácil acceso que permeen sin mayor dificultad en los consumidores, quienes eventualmente se convirtieron en productores de imágenes, y generaron el concepto de Lenguaje Cinematográfico; tal repetición de artilugios, tropos y convencionalismos, eventualmente se convirtieron en clichés que difunden y perpetúan los estereotipos

ofensivos contra determinados grupos sociales, connotando y denotando las imágenes mentales de las estructuras sociales, generando lo que podemos calificar como representación visual supeditada; para expandir tal concepto, en el presente texto centraré mi artilingio en el artilingio narrativo convertido en cliché: “Mujeres dentro de los refrigeradores”.

El término, “Mujeres dentro de los refrigeradores” (WiR) fue acuñado por la escritora Gail Simone en 1999 para designar al hecho o evento en los medios narrativos, en que un personaje femenino es asesinada, violentada, abusada, eliminada, desempoderada, desmembrada y “colocada dentro de un refrigerador” (Simone, 1999) bajo la lógica de ser un plot device o artilingio narrativo que detone, justifique, sostenga o acelere la trama de un personaje masculino. Simone generó el término tras la lectura de *Green Lantern #54* escrito por Ron Marz en 1994, en el cual Kyle Rayner, el protagonista titular de la narrativa, regresa a su departamento encontrando que su pareja, Alex DeWitt, ha sido asesinada y su cadáver ha sido colocado dentro del refrigerador. Tal evento fue utilizado como artilingio narrativo para generar una trama de venganza ejecutada por el personaje masculino; es decir, el propósito de la existencia Alex DeWitt fue ser asesinada para dar una premisa y arco narrativo a Kyle Rayner.

Tal artilingio narrativo, tropo o estereotipo lo podemos encontrar en reiteradas ocasiones dentro de narrativas en diversos medios: literatura, dramaturgia, televisión, comics, videojuegos y ampliamente recurrente en la cinematografía, la cual, al ser el medio narrativo más potente dentro de las costumbres de consumo contemporáneos, sus estereotipos, arquetipos y formas de representación impactan y transforman la realidad social. La plataforma homogeneizante de producción cinematográfica, ha convertido a “las mujeres dentro de los refrigeradores” en un objeto visual sistemático, promoviendo y perpetuando estereotipos de representación visual contra la mujer. Tropos y estereotipos en los que pareciera que la única función de la mujer es: el ser el interés romántico del protagonista, objeto sexual, o simplemente un plot device que cataliza la trama de un personaje, generalmente masculino. En 1984 uno de los lectores de *Between Friends* (Starsky and Hutch zine) parodió este artilingio narrativo escribiendo:

Recuerda que lo más pronto que “ella” sea eliminada de la trama, lo más pronto que la “relación” entre tus héroes masculinos crecerá. Por lo tanto, planea asesinarla en un lapso no mayor a tres páginas en tu historia. Esta situación será auto referencial a los métodos en que su presencia es suprimida, de forma rápida, irreparable y permanentemente. Las enfermedades incurables **siempre** son una buena elección para situaciones como esta. Estas enfermedades permiten un lindo y estéril melodrama en un lindo escenario de hospital inmaculado. Las enfermedades permitirán eliminar a tu estorboso personaje femenino presentándola impotente, pero de alto espíritu, suprimida, pero impávida, gravemente enferma, pero con un sentido del humor intacto, en agonía, pero aceptando su “destino”, o simplemente en estado de coma (mi artilingio dramático favorito para lidiar con este tipo de personajes, dado a que no me debo preocupar por escribir un dialogo que la involucre). Las heridas por arma de fuego accidental en la cabeza funcionan bien en el trazado de su “desaparición”. Estos permiten que la muchacha, alegre pero paralizada, aparezca en una cama de hospital, rodeada por los personajes masculinos por un par de párrafos, mientras que una de las parejas masculinas sostiene su mano, mientras que la otra pareja masculina sostiene la otra mano. (*Between Friends #9*, 1985)

Podemos hablar de diversos filmes que perpetúan tales arquetipos: “*Se7en*” (1995) de David Fincher, en que el personaje de Gwneth Patrow existe con el propósito de ser asesinado, “*Irreversible*” (2012) de Gaspar Noé, “*Gladiator*” (2002) de Ridley Scott, “*Braveheart*” (1995) de Mel Gibson, “*Bambi*” (1942) de James Algar, junto a la siguiente lista de filmes que no corresponde a ningún orden jerárquico particular y sin importar el género, en todos ellos contienen mujeres dentro de los refrigeradores:

Tabla 1. Filmes WIR

2 Guns	Max Payne
A Walk among the tombstones A.I.	Psycho
After Earth	Real Steel
Autumn in New York	Reign of fire
Bambi Blade Trinity	Revenge of the sith
Blue Beard	Road House
Bond films	Robocop 3 Sabotage se7en Shocker
Brave hearth	Signs
Brotherhood of the wolf	Sin City
Children of men	Sleepy Hollow
Cliffhanger	Star Wars
Coppola's Dracula	StarTrek (2006)
Daredevil	The Amazing Spiderman 2
Dark Blue	The Black Dahlia
Donnie Darko	The Clone Wars
entrevista con el vampiro Equilibrium	The Crow
Evil Dead	The dark knight the Fountain The Fugitive
Finding Nemo	The Godfather
Fracture From Hell	The last king of scotland the mothman chronicles
Gladiator	The prestidge
Guardians of the Galaxy Harry Potter Saga	The Punisher
HellRaiser inferno	The Raven
I am legend	The road
I Robot	The Woman in black
I saw the devil Irreversible John Wick ....? Kick ass 2	Thor: The Dark World
Kingdom of Heaven	Tombstone
Knowing	Up
L.A. Confidential	X-Files the movie
	X-men Origins

(Elaboración Propia)

## Refrigeradores y roles de género

El tropo de mujeres dentro de refrigeradores es relativamente reciente, sin embargo, es una muestra de la evolución que han tenido los roles de género a lo largo del tiempo. Como señala Verceli Flores:

[...] cuando se habla de construcciones sociales y simbólicas (sic) a partir de la diferencia sexual, también se habla de estructuras de relaciones de poder, donde impera el dominio masculino. Al hablar de género, también hablamos de un proceso de construcción donde las mujeres han sido las menos favorecidas en las relaciones sociales, detrás del género existen símbolos y una ideología que establece el orden social, que instaura el patriarcado. (2019, p. 292)

Dicha construcción simbólica se presenta como los mandatos de género, es decir, aquellas conductas que debe cumplir cada uno en función del género que se le ha asignado y que se normaliza a tal grado que resulta extraño cuestionar por qué determinados comportamientos se asocian a uno u otro. En la antigua Roma, sociedad patriarcal de la que hemos heredado bastante, las mujeres eran aisladas e invisibilizadas al considerarlas como un mecanismo de reproducción del hombre, siendo su deber la subordinación a los hombres de la familia (Flores, 2019); aunado a ello, en los sistemas religiosos patriarcales las diosas se sacrifican por la comunidad, regularmente a través de la función reproductora, por lo que estas se ven privadas de su erotismo (Pastor, 2010), lo que ha derivado en el modelo ideal de la mujer sumisa que se sacrifica por el bien de otros. En términos narrativos, las mujeres dentro de refrigeradores son sacrificadas con la finalidad de provocar un crecimiento personal en el personaje masculino —o, en su defecto, un

descenso a la locura— que propicia el avance de la trama, por lo que cumplen con el mismo papel que las diosas sacrificadas de los mitos antiguos, cuyo único propósito de vida es el dejar de estarlo.

La muerte de las mujeres en la narrativa, por tanto, suele cumplir una función que se transforma de acuerdo al contexto social. En *Hamlet*, de William Shakespeare, se presenta la muerte de Ofelia como consecuencia de su pérdida de la cordura al descubrir la muerte de su padre; el personaje cumple con los estándares patriarcales, es decir, los mandatos de género:

She is the ideal woman—beautiful, gentle, submissive, controlled, fulfilling her feminine duties in life with no thought of rebellion, no hint of reaching for traditionally masculine traits—and Shakespeare has her fall to madness for seemingly nothing but her own femininity. (Haralu, 2021, p. 22)

Debido a ello, la muerte de Ofelia se presenta como un recurso para mostrar los daños colaterales que ha causado el actuar de Hamlet, protagonista masculino y asesino de su padre. La manera en que se describe su muerte accidental, en el agua y rodeada de flores, ha sido inspiración para diversos pintores que presentan una visión estilizada de su ahogamiento, dejando de lado la tragedia que constituye. Al igual que las mujeres dentro de refrigeradores, la vida y muerte de Ofelia gira en torno a los hombres: Hamlet, el hombre del que está enamorada, y su padre.

¿Por qué a muchos hombres les resulta complejo ver a las mujeres más allá del papel que cumplen en su vida, a pesar de los cambios sociales que han ocurrido desde la publicación de *Hamlet*? Flores señala que con el ascenso de las mujeres en el plano educativo y su incorporación al campo laboral surge el modelo del amor romántico, cuya práctica social mantiene las desigualdades entre los sexos (2019). Este modelo presenta la idea del amor de pareja como fin último de la vida, por lo que no es de extrañar que las narrativas presenten la muerte de alguno o ambos miembros de la pareja como la máxima prueba de amor. Sin embargo, el amor que presenta este modelo es sumamente individualista: a través de los celos se asegura una intimidad exclusiva con el ser amado, al tiempo que, en el caso de los hombres, se asegura la posesión de la amada —como si de un objeto se tratase—. Al impedir la creación de una comunidad de apoyo mutuo, el amor romántico constituye una herramienta útil en el capitalismo tardío que se caracteriza por un fomento del individualismo y la aparente libertad en el actuar, pero que requiere la deshumanización del otro para lograr su objetivo.

Nos encontramos entonces ante una manifestación de los mandatos de género, que a través de la narrativa, sitúa a la mujer al nivel de un objeto de devoción o de una santa que se sacrifica, dejando de lado las cualidades humanas que carecen de relevancia cuando no cumplen una función para el héroe; a su vez, el modelo del amor romántico crea una coyuntura que permite *usar* a las mujeres como un recurso narrativo más sin ahondar en sus motivaciones. Además de la aparente necesidad de brevedad en determinados medios, como los cómics, la vida de las mujeres se ve reducida, paradójicamente, al momento de su muerte debido a que de esta manera es más sencillo mantenerla en el ideal de la mujer amorosa, prudente —es decir, callada— y, como su muerte siempre es prematura, con una belleza juvenil “intemporal”. De esta manera, la *mirada masculina* se hace presente a través de la nostalgia del protagonista, que recuerda a *su* mujer como un ser perfecto lleno de bondades, como ya lo señalaban Sandra Gilbert y Susan Gubar:

Ya se convierta en un objeto de arte o en una santa es la entrega de su yo —de su comodidad personal, sus deseos personales o ambos— el acto clave de la bella mujer-ángel, mientras que es precisamente este sacrificio el que la condena a la muerte y al cielo. Porque ser abnegada no es sólo ser noble, es estar muerta. (Gilbert y Gubar, 1998, como se citó en Viñas, 2002, p. 558).

Tomando en cuenta que los contenidos manifiestan una perspectiva de la realidad, y que a su vez lo que consumimos moldea nuestra propia visión, es sumamente relevante analizar de manera crítica dichas representaciones, que pueden derivar en una banalización del feminicidio, al presentarlo como un daño colateral o, incluso, como una cuestión estética; retomando a Gilbert y Gubar, estas hablaban de “la muerte de una misma para convertirse en un objeto de arte” (Viñas, 2002), como sucede en el caso de Ofelia. Lo anterior, sumado a la presión por ajustarse al modelo del amor romántico, se manifiesta en el deseo de las

mujeres jóvenes por ser ese objeto de amor que sufra hasta las últimas consecuencias para motivar la acción de su pareja.

Aún cuando se trata de historias ficticias, la reiteración del tropo de mujeres dentro de refrigeradores demuestra que aún tenemos mucho que avanzar como sociedad, y es nuestra responsabilidad cuestionar la manera en que se representa a las mujeres en los contenidos cuyo público objetivo es el sector masculino, aunque, como se mencionó, también impacta en el ideario de las mujeres.

Esto lleva a plantear diferentes cuestionamientos, ¿qué propicia el uso sistemático de un recurso narrativo que perpetua y promueve condiciones de opresión contra la mujer?, ¿su constante uso responde a la pereza y falta de pericia de los cineastas por estructurar y sostener una trama o corresponde a un problema sociocultural mucho más profundo?, ¿estamos ante una relación rizomática en que el síntoma también es la causa de lo que podríamos denominar un problema en la representación visual de la mujer?, preguntas que es pertinente tener siempre presentes en nuestra condición de consumidores y productores de imagen.

### **El monopolio de la mirada: La representación visual supeditada**

Si consideramos a la perpetuación de clichés ofensivos en la representación visual como un síntoma de una problemática mayor, originada en nuestras costumbres de consumo y producción visual, centrada en lo que como sociedad elegimos promover y perpetuar, es decir, el poder que atribuimos a la mirada social o propiamente en *La mirada masculina* como productora de imagen. *La mirada masculina* o *male gaze* (Mulvey 1973), concepto que ha tenido un importante rol en la teoría fílmica feminista, el cual Laura Mulvey desarrolla que: debido a que nos encontramos en un mundo de disparidad sexual, el placer y la mirada ha sido segmentada en *activa/masculina* y *pasiva/femenina*. Mulvey sostiene que la *mirada masculina* proyecta su fantasía sobre la figura o personaje femenino y este es estilizado, modificado y exhibido para satisfacer ese deseo y percepción del mundo. En esta dicotomía en que el que mira modifica a quien es mirado, el rol femenino es asignado, mirado y exhibido con una apariencia codificada, produciendo el rol hegemónico del personaje femenino como una figura pasiva, determinada por la *mirada masculina* que se sujeta al arquetipo y presencia masculina, es decir, busca producir impacto erótico, la necesidad de “ser mirada”, bajo los conceptos de lo que podríamos considerar como la fantasía erótica estandarizada. Este tipo de lo que podríamos llamarle:

*Representación visual supeditada*, es la forma en que un grupo social ajeno determina el como debe ser representado, percibido, codificado y desarrollado otro colectivo social. Generalmente esta *representación visual supeditada* parte desde una posición de privilegio político. Tal privilegio puede ser de origen económico, ideológico, intelectual, religioso, racial o de diferentes circunstancias que estructuran la jerarquía social, en la que determinado grupo en posición de privilegio o poder político, determina cómo debe ser percibido el resto de la jerarquía que se encuentra supeditada a este segmento privilegiado. Las formas de narrativa y concretamente la cinematografía reflejan este fenómeno estructural por medio de la representación, o la falta de la misma, de los diversos grupos sociales (Sarkeesian 2010). Es por ello que los condescientemente denominados grupos vulnerables, son representados visualmente bajo los códigos y preceptos de aquellos que están en posición y privilegio político de generar los objetos visuales. Es por ello que no es una coincidencia que los escritores y/o directores decidan asesinar a los personajes de estos grupos sociales ajenos a los que ellos pertenecen en beneficio de la trama de un personaje que represente a la estructura social de aquellos que escriben/producen la narrativa.

Ahora bien, al seguir enfocándonos en el recurso “Mujeres dentro de los refrigeradores”, estamos hablando de la *representación visual supeditada* que ejerce el privilegio político masculino sobre la figura femenina por medio del ejercicio de la *mirada masculina*. Dando evidencia de que las mujeres siguen siendo activamente subrepresentadas en la cultura visual. Tal subrepresentación se sostiene por medio de la idea cultural de que hombres y mujeres están sujetos a ejercer roles y normas de género predeterminadas biológicamente (Johnson, 2005). Tales estereotipos de género han sido discutidos ampliamente e incluso rebatidos por los estudios de género y sus teóricos, pero aún se mantienen presentes en las formas narrativas

masificadas, tales como la cinematografía y la televisión (Sarkeesian 2010). En las formas de ficción, generalmente las mujeres de razas no-caucásicas y mujeres *queer*<sup>1</sup> tienden a morir o ser asesinadas más frecuentemente que las mujeres caucásicas. En muchos casos, las mujeres, sin importar su ascendencia racial, son frecuentemente violadas, sus cuerpos son poseídos por formas alienígenas, demoniacas o son involuntariamente embarazadas por las anteriores. Suelen ser infantilizadas y/o cubren el rol de la “damisela en peligro”. Anita Sarkeesian en su estudio “I’ll make a man out” contabilizó que de 207 personajes femeninos en diferentes series de televisión entre 2002 y 2010, 88 fueron colocadas dentro del refrigerador, es decir, el 43% de los personajes femeninos fueron suprimidos por requerimientos de la trama.

En este punto sería ingenuo considerar a las “mujeres dentro de los refrigeradores” como un evento fortuito o aislado, debemos recordar que ninguna actividad humana es un evento fortuito aislado de la cultura, ni la cultura se puede mantener ajena a los productos que ella misma genera: estos personajes y narrativas son creados por equipos transdisciplinarios de creativos, escritores, productores, directores, actores, etc. que buscan dar sentido a la imagen. Vestuarios, apariencias, elecciones de reparto, nombres y antecedentes de los personajes, guiones, iluminación, diseño de producción, edición, y todo el quehacer cinematográfico son elegidos con la intención de dar un sentido específico a lo representado por medio del encuadre: Suzanna Danuta Walters nos recuerda que todas las formas de edición, encuadre, artículos escenográficos están implicados en la generación de sentido, por lo que el uso de una edición continua de la estructura visual, en un intento de generar la sensación de continuidad en el espacio y tiempo de fácil acceso para el espectador. Estos enlaces de tiempo y espacio generados por medio de la edición nos generan una sensación de naturalidad, de realidad representada; tal sensación de realidad muchas veces sirve para reforzar los tratados ideológicos, en este caso: la supresión y violencia contra las mujeres, representados en la cinematografía como si fueran o debieran ser la norma (Walters 1995). Esta supuesta realidad normalizada de *representación visual supeditada* contra las mujeres es explorada por Jennifer Pozner en su libro *Reality Bites Back: The Troubling Truth About Guilty Pleasure TV* donde expone la estrategia del uso intencional de la edición y el encuadre con la finalidad de representar a muchas participantes de Reality Shows de acuerdo a diferentes estereotipos utilizados contra las mujeres, tales como: poco inteligentes, pretenciosas o maliciosas. Profundizando en que estas estrategias de edición y encuadre son igualmente utilizadas para reforzar estereotipos raciales y étnicos, perpetuando *representación visual supeditada*, especialmente de las mujeres no caucásicas y/o de bajos ingresos económicos (Pozner 2010).

Todo esto nos puede ayudar a vislumbrar las implicaciones políticas y sociales que connotan y denotan el uso y abuso de los artilugios narrativos, y la responsabilidad que como creadores y consumidores de imágenes tenemos en el momento de emplearlos. Debemos ser conscientes de que los arquetipos, tropos y artilugios narrativos son utilizados para ayudar a un flujo óptimo de las historias; muchos de ellos son ampliamente familiares para las audiencias (Campbell) y auxilian para evitar la saturación y las excesivas explicaciones de antecedentes y contextos tanto de personajes como de eventos. Los arquetipos, ampliamente estudiados por Joseph Campbell en *El héroe de los mil rostros*, han acompañado y moldeado el imaginario colectivo durante incontables generaciones, por lo que los arquetipos actuales poco han cambiado de aquellos utilizados en los mitos de las tradiciones orales. Ahora bien, como cualquier herramienta, el uso de los arquetipos está sujeto a una carga política, y al pasar por el filtro de *La mirada masculina* como productora de imagen, los arquetipos son escritos y aplicados específicamente para figuras masculinas e irremediablemente las figuras femeninas sujetas a una *representación visual supeditada* son escritas y estructuradas dentro de las delimitaciones de héroes y villanos masculinos.

Lo que nos lleva a una de las preguntas planteadas anteriormente, el constante uso de los artilugios narrativos, en este caso, el de las mujeres dentro de los refrigeradores, ¿responde a la pereza y falta de pericia de los cineastas por estructurar y sostener una trama?, George Gerbner, escritor de la “cultivation

---

1 Queer, es un término global para designar las minorías sexuales que no son heterosexuales, heteronormadas o de género binario. En el contexto de la identidad política occidental, la gente que se identifica como queer suele buscar situarse aparte del discurso, la ideología y el estilo de vida que tipifican las grandes corrientes en las comunidades LGBT (lesbianas, gays, bisexuales y transexuales), que consideran opresivas o con tendencia a la asimilación.

theory<sup>2</sup>”, expone que las Productoras y Distribuidoras cinematográficas utilizan formulas de mercadotecnia que son impuestas a sus empleados creativos, y que bajo cualquier plática casual con escritores y directores, en su mayoría expondrán que odian esas imposiciones de mercadotecnia y recaba uno de los siguientes testimonios:

No me hables sobre censura gubernamental, nunca he escuchado sobre ella; soy censurado todo el tiempo, pero por los directivos y productores, se me pide que ponga más acción, que elimine soluciones complicadas, que aplique esta fórmula porque funciona bien en el mercado internacional, son fórmulas que no requieren traducción y son esencialmente visuales y la acción visual habla cualquier lenguaje. Y por supuesto el elemento primordial de esta formula es la violencia. (Earp 2010)

Por su parte, un estudio de Jennifer Kesler en 2008, expone como las escuelas de filmes en Estados Unidos directamente adoctrinan a los estudiantes sobre lo que consideran que la audiencia quiere en sus protagonistas: “blancos, heterosexuales y varones” (Kesler, 2008) y el resto de etnias, razas, mujeres incluídas, pueden ser añadidas en la trama, pero no pueden ser el héroe. Kesler al cuestionar a uno de los profesores al respecto le fue argumentado que “La Audiencia no quiere escuchar un montón de mujeres hablar acerca de lo que sea que las mujeres hablen” (Kesler, 2008).

Si bien se podrían emitir resultados sumamente subjetivos del intentar obtener disecciones de la relación rizomática en que el síntoma también es la causa de un problema, no dejan de ser interesante las implicaciones de un artilugio que bajo una mirada sistemática son usadas para avanzar la trama, generar tensión o crecimiento de un personaje masculino, pero debido a su medio, son generadoras de realidad y en retroalimentación se vuelven el reflejo de una realidad que han ayudado a perpetuar; realidad ficcional a partir de la *mirada masculina*, en donde las mujeres representan un obstáculo, un lastre o un impedimento para el crecimiento de el *gran viaje del héroe* del protagonista, por lo que al ser eliminadas el hombre se puede ver como un mártir, héroe o ambos (Hernandez Zamora, 2014). Debemos ser consciente de que las representaciones nocivas de las mujeres en los medios no son únicamente dañinas para las mujeres, también son dañinas para los hombres, y en conjunto, perjudiciales para la sociedad.

La escritora Carolina Hernandez Zamora expone que “*Las mujeres dentro de los refrigeradores*” en su trasfondo promueven la idea ficcional de que para que se considere valido que un individuo se preocupe, quiera o ame a una mujer, la misma debe morir para con ello obtener el estatus de heroicidad. Una vez que la mujer ha sido colocada en el refrigerador, el protagonista no se ve obligado a actuar o hacer algo al respecto, simplemente sufrir estóicamente al respecto. Y en el remoto caso de que la mujer no fuera violentada o asesinada, tal amor, interés o preocupación por ella, se representa como una forma de debilidad, un sentimiento inevitable e involuntario, el protagonista nunca buscó enamorarse, pero lo hizo para con ello poder alimentar la tragedia. Por lo que, en este tipo de ficciones, si el hombre, más allá de toda resistencia no pudo evitar amar a una mujer y entonces la pierde, el evento de debilidad se vuelve una tragedia, pero la tragedia no es la muerte de la mujer per se, la tragedia moral es la afrenta contra el hombre que fue débil al proteger su propiedad. Este tipo de situación es recurrente en la cinematografía debido a que se tiene la creencia de que son sentimientos que apelarán al género masculino y que son fácilmente digeridos para generar empatía -además de que son de una alta economía narrativa para poder justificar e iniciar escenas que involucran violencia o acción. Estas narrativas intentan vender la idea de que a las mujeres de alguna forma les agrada la idea de tener que ser protegidas, rescatadas o específicamente vengadas; una muestra de un amor ahora ya rodeado con un halo de eternidad, un amor que ya no se hará directamente a ella, sino por ella (Hernandez Mora, 2014).

---

2 Cultivation Theory: Teoría social que sostiene que a mayor tiempo que la sociedad toma su experiencia vivencial de la realidad televisiva, es más propensa a creer que la realidad social es la presentada en la televisión-

Todas estas ideas ficcionales no se encuentran alejadas de la realidad estandarizada de la sociedad occidental, en dónde el hombre “debe hacer cosas por la mujer” indirectamente y ella es una figura simbólica de lo que no se puede obtener. La disparidad sexual, el placer y la mirada segmentada en *activa/masculina* y *pasiva/femenina* de la que nos habla Muvley.

Y en esta constante retroalimentación de realidad ficcional cinematográfica y realidad social, la mujer es asumida y representada como un “algo” que se obtiene, se protege y desea conservarse. Las necesidades del hombre y sus tragedias son asumidas y representadas por un camino de crecimiento, mientras las necesidades de la mujer, se asume con naturalidad que sean truncadas por la muerte, simplemente desplazadas por las necesidades masculinas. Por lo tanto, en la realidad ficcional cinematográfica, las necesidades, pensamientos de la mujer, se ven reducidos y limitados a lo que el hombre recuerda de ella, sin profundizar en representar a la misma como un personaje completo y complejo, denotando y connotando que la percepción de parte la figura masculina es solamente la parte que trasciende de ella, volviendo a la mujer, un mero reflejo del deseo del hombre.

Si lo anterior no fuera parte del pensamiento de la realidad social, representaciones como las “mujeres dentro de los refrigeradores” nos resultarían ajenas, inaccesibles o sobre todo incomprensibles; pero en cambio, imagen tras imagen, secuencia tras secuencia, como sociedad, como cultura, como realidad, idealizamos las ideas presentadas en el encuadre cinematográfico.

Si bien todo lo anterior puede parecer alarmante, la ruptura con la herencia clásica nos ha llevado a que gradualmente nos encontramos con obras teóricas y de ficción que buscan alejarse de el uso tradicional de esos artilugios nocivos, y probablemente el primer paso para un cambio positivo en el quehacer del escritor es ser conscientes de las implicaciones tanto narrativas como sociales de la construcción ficcional que se tiene de los personajes, situaciones y narrativas.

Me gustaría finalizar el presente texto con palabras alentadoras, con formulas, respuestas y soluciones al existente problema de *representación visual supeditada*, con frases que nos devuelvan la fe en la inteligencia de las audiencias y nos proporcionen ese entusiasmo, fervor e idealismo que solo los escritores neófitos tienen, pero aún existen innumerables barreras, paradigmas, tendencias y pensamientos que nos gustaría que fueran superados, pero como monolitos inamovibles siguen proyectando su sombra. No busco caer en la visión simplista de asegurar que existen cábalas o agendas secretas con la intención de oprimir y mantener sojuzgados a determinados grupos sociales; grupos patriarcales que controlan los medios narrativos en un intento de mantener su status quo y atentar contra los derechos de los otros por el simple hecho de mantener su privilegio. El mantener esa postura además de simplista, exime a la cultura, a la sociedad de sus propias acciones; es muy sencillo y adecuado para nuestra conciencia culpar a un “gran Otro” que nos determina de manera exterior (Lacan 1955), a asumir nuestra responsabilidad en la producción, promoción y perpetuación de los estereotipos nocivos, pero si asumimos todo lo anterior como parte de un proceso histórico, no estaría fuera de lugar mantener una postura cautelosamente optimista; los estudios de genero cuentan con menos de cien años y poco a poco ganan terreno y relevancia en el pensamiento masificado; el desvincularse de los paradigmas mentales de la *representación visual supeditada*, el patriarcado, la discriminación, es un proceso largo, pero estamos en un proceso de cambio, y es ideal esperar que en varias décadas mirarán lo absurdo de nuestras expresiones machistas contemporáneas (Arriaga 2014), todo es un proceso lento, más lento de lo que nos gustaría, pero estamos liberándonos de esas cadenas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ARRIAGA, P. V. (2004), "DaFridge", Colectivo Causal-loop.
- CAMPBELL, J. (1998), El héroe de las mil caras: Psicoanálisis del mito, Fondo de Cultura
- EARP, J. (2010). The Mean World Syndrome: Media Violence & the Cultivation of Fear. United States, Media Education Foundation. Económica.
- FANTASY TELEVISION, Graduate Program in Social and Political Thought York University, Toronto, Ontario.
- FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, P. (2011), Lo que se siente pensar o la cultura como psicología, Santillana.
- FLORES, V. (2019). "Mecanismos en la construcción del Amor Romántico". *La ventana. Revista de Estudios de Género*. Vol. 6, Núm. 50, pp. 282-305. ISSN: 1405-9436.  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362019000200282](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000200282)
- HARALU, L. (2021). *Madwomen and mad women: an analysis of the use of female insanity and anger in narrative fiction, from vilification to validation*. (Tesis de licenciatura. University of Louisville). The University of Louisville's Institutional Repository.  
<https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1360&context=honors>
- KESLER, J. (2008). "Why film schools teach screenwriters not to pass the Bechdel test." The Hather Legacy. Consultado en octubre de 2014 de <http://thehatherlegacy.com/why-film-schools-teach-screenwriters-not-to-pass-the-bechdel-test>.
- LACAN, J. (1955) The Seminar Of Jacques Lacan lii: The Psychoses, Karnac Books.
- MULVEY, L. (1975). "Visual Pleasure and Narrative Cinema." *Screen* 16(3): 6-18.
- PASTOR, M. (2010). "El marianismo en México: una mirada a su larga duración". *Cuicuilco*, núm. 18, pp. 257-277. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a13.pdf>
- PONCE-DÍAZ, R. (2013) [El Artefacto] Ergonarrativas y la construcción ficcional a partir de lo ausente. UAEMEX.
- POZNER, J. (2010) Reality Bites Back: The Troubling Truth About Guilty Pleasure TV. Seal Press.
- SARKEESIAN, A. (2010). "I'll Make a Man Out of You": Strong Women in Science Fiction and
- SIMONE, G. (1999). "Women in Refrigerators." Consultado en octubre de 2014 de <http://www.unheardtaunts.com/wir>.
- VAN DIJK, T. A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10 (29), abril-junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.
- VIÑAS, D. (2002, enero). Historia de la Crítica Literaria. 1a Edición. Editorial Ariel, S.A.
- WALTERS, S. D. (1995). Material girls: making sense of feminist cultural theory. Berkeley, Regents of the University of California.

## **BIODATA**

**Romano PONCE DÍAZ:** Es prófugo del Diseño Gráfico y Doctor en Arte y Cultura por parte de la Universidad de Guadalajara. En su Maestría en Estudios Visuales de la Facultad de Artes de la UAEMEX, se enfocó en el diseño y producción artística de videojuegos. Es investigador posdoctoral en la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, actualmente efectúa investigación del discurso ideológico de videojuegos. Ha realizado exploración académica en torno a la restauración y preservación digital de videojuegos. Es Investigador Estatal Honorífico por parte del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Michoacán e Investigador Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [CONAHCyT]. México Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

**Ximena DÍAZ SANTILLÁN:** Es Licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas por la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; obtuvo Mención Honorífica por la tesis titulada "Ser deseo. El deseo femenino como abyecto en el filme Thelma". Ha publicado diversos artículos en revistas académicas y colabora como autora de un capítulo en el libro "Procesamiento de la información a través de la inteligencia artificial. Una solución a problemas reales, perspectivas desde la educación.", así como en la revisión y cuidado editorial del mismo. Cuenta con ponencias en coloquios de investigación académica en los que se abordan temas del área de las humanidades tales como la lingüística, la literatura y los estudios visuales, además de colaborar en la organización y gestión de eventos culturales.

**Iván ÁVILA GONZÁLEZ:** Es Doctor en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara. Profesor de la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Su línea de investigación es el análisis de los fenómenos culturales desde la semiótica. Es Investigador Estatal Honorífico por parte del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Michoacán e Investigador Nacional Nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología [CONAHCyT].



## ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e310456  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA, MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:/43441/e310456>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19290324>



# Léxico de violencia en los centros de interés: narcotráfico, indigenismo y política en estudiantes morelianos<sup>1</sup>

*Lexicon of violence in the centers of interest: drug trafficking, indigenism, and politics among students from Morelia*

**Manuel Martín ORAMAS DÍAZ**

<https://orcid.org/0000-0003-2829-2212>

[manuel.oramas@umich.mx](mailto:manuel.oramas@umich.mx),

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

**Tsiue CHÁVEZ GALLEGOS**

<https://orcid.org/0000-0002-4292-5357>,

[tsiue.chavez@umich.mx](mailto:tsiue.chavez@umich.mx),

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

**Ivanka GUTIÉRREZ GONZÁLEZ**

<https://orcid.org/0009-0006-3892-9298>

[1615824e@umich.mx](mailto:1615824e@umich.mx)

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia, México

### RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio comparado tanto cuantitativo como cualitativo de un corpus de unidades léxicas relacionadas con la violencia en estudiantes de sexto año de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Morelia, Michoacán, México. Las palabras que integran este tipo de texto son el resultado de una investigación de disponibilidad léxica a partir de los centros de interés: narcotráfico, indigenismo y política. El corpus recogido permite inferir las concepciones y puntos de vista del imaginario colectivo de esta muestra de estudiantes sobre la problemática de la violencia que hoy vive México. De este estudio se pudo inferir que no hay diferencias significativas entre los diferentes subsistemas de educación. Esta investigación evidencia que existe una resemantización en ciertos vocablos en los centros de interés de indigenismo y narcotráfico. Desde la semántica y la sociolingüística, el mismo puede coadyuvar a diferentes acercamientos y debates sobre la violencia desde diferentes implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que constituye uno de los grandes retos durante el siglo XXI.

**Palabras clave:** indigenismo; narcotráfico; política; resemantización; violencia.

### ABSTRACT

This paper presents a quantitative and qualitative comparative study of a corpus of lexical units related to violence in students of the sixth year of primary, third year of secondary school and third year of high school of public and private schools in the city of Morelia, Michoacán, Mexico. The words that make up this type of text are the result of research on lexical availability based on the centers of interest: drug trafficking, indigenism and politics. The collected corpus allows to infer the conceptions and points of view of the collective imaginary of this sample of students on the problem of violence that today lives in Mexico. A comparative study of the lexical corpus used led to the conclusion that there were no significant differences between the different subsystems of education. This research shows that there is a similarity in certain words in the interest centers of indigenism and drug trafficking. The work done from semantics and sociolinguistics can contribute to different approaches and debates on violence from different implications social, economic, political and cultural development, which is one of the great challenges of the 21st century.

**Keywords:** drug trafficking; indigenism; politics; resemantization; violence.

Recibido: 17-12-2025 • Aceptado: 05-02-2026

<sup>1</sup> Derivado del Proyecto Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de sexto año de primaria, tercero de secundaria y tercer año de bachillerato tanto de escuelas públicas y privadas de las ciudades de Matanzas, Cuba; Santa Ana de Coro, Venezuela; Portoviejo, Ecuador; Panamá, Panamá; Medellín, Colombia y Morelia, México. Proyecto DL6. Latinoamérica Bartol Hernández aprobado por la Coordinación de la Investigación Científica (CIC) de Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios de disponibilidad léxica se han ido sistematizando desde diferentes miradas en todo el mundo hispano: psicolingüística, dialectología, sociolingüística, didáctica de la lengua, entre otras; y se han constituido como un pivote en todos los procesos de las investigaciones de carácter lexical. Hoy la disponibilidad léxica no solo se mira desde la léxico-estadística, ya que muchos investigadores han ido incursionando desde una mirada plural este tipo de estudios.

En España existe un grupo importante de investigadores distribuido en distintas regiones de la nación, quienes han hecho aportes significativos en torno a los estudios de léxico. Cabe señalar en Madrid, Benítez (1992), en las Palmas de Gran Canaria, Samper y Hernández (1997), en el país vasco, Azurmendi (1983). En Castilla hacen sus aportes, León y Galoso, (1998) y Bartol Hernández en Salamanca en el (2000) quien ha señalado lo siguiente: “en la actualidad se cuenta con el mayor banco de datos que existe para el léxico disponible de España. Acoge las 39 provincias, más las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Los informantes suman 4271” (Oramas y García: 2020).

América Latina también se sumó a los estudios de disponibilidad léxica desde los primeros años. En esta etapa sobresalen en México: Canizal Arévalo (1987), López Chávez y Strassburguer Frías (1983). Del resto de países latinoamericanos se destacan también los trabajos en Chile de Valencia (1977), Mena (1986) y Echeverría (1987). En el caso de Costa Rica es destacable el trabajo de Murillo (1998) y en República Dominicana el de Orlando Alba (1995), entre otros.

En México hay antecedentes de investigaciones de este tipo, tal como se expone en el libro *Los estudios de disponibilidad léxica desde el año 2000 al 2014*, de López y Pérez (2014). En este texto se comentan los siguientes trabajos, *La variación léxica en estudiantes de primaria y secundaria*, de Hernández Solís (2013); *La determinación del vocabulario usual desde el primer grado de primaria hasta el tercer año de bachillerato en el estado de Colima*, de López (2013); *El léxico de estudiantes universitarios a partir de expresiones altisonantes como corpus cultural y representacional*, de Barragán y Luis (2011), entre otros. Desde 2017 a 2020, se realizó una investigación de estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de tercero de bachillerato de escuelas públicas y privadas de las ciudades de Matanzas, Cuba y Morelia, México. En esta investigación se hicieron acercamientos y debates sobre la relación dialéctica entre didáctica del léxico y los estudios de disponibilidad léxica en la región.

## DESARROLLO

Desde el año 2023 hasta la fecha se está llevando a cabo en la Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en Morelia, Michoacán un proyecto: *Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de sexto año de primaria, tercer año de secundaria y tercer año de bachillerato tanto de escuelas públicas como privadas de las ciudades de Matanzas, Cuba; Santa Ana de Coro, Venezuela; Portoviejo, Ecuador, Panamá, Panamá; Medellín, Colombia y Morelia, México. Proyecto DL6 Latinoamérica Bartol Hernández*, coordinado por el Doctor Manuel Martín Oramas Díaz de la Facultad de Letras de la UMSNH y con la asesoría permanente y coordinación general del Doctor José Antonio Bartol Hernández quien es el Coordinador principal del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica en la Universidad de Salamanca. Este grupo está integrado por investigadores de las distintas universidades de los países miembros del Proyecto con un total de 18 profesores investigadores.

En este artículo se presentan resultados parciales del proyecto de investigación DL6. Los autores de este trabajo han considerado importante seleccionar tres centros de interés de los veintitrés que conforman el Proyecto DL6 Latinoamérica Bartol Hernández: indigenismo, narcotráfico y política. La selección de estos tres centros de interés se fundamentan en la hipótesis siguiente: el corpus que se puede recoger en las encuestas aplicadas a estudiantes de sexto año de primaria, tercero de secundaria básica y tercero de bachillerato con los centros de interés seleccionados, puede permitir un acercamiento y debate sobre las

concepciones de violencia relacionadas con indigenismo, narcotráfico y política en el imaginario colectivo de los estudiantes de los distintos subsistemas de educación.

### **Centros de interés: indigenismo, narcotráfico y política. Justificación**

Como bien se ha señalado, en esta investigación los centros de interés seleccionados responden no solo a fundamentos lingüísticos y cognitivos, sino también socioculturales; de ahí que el empleo de estos centros de interés se justifique de la siguiente forma:

#### **Centro de interés: indigenismo**

Los autores de este trabajo han considerado tener en cuenta la importancia capital que tiene el indigenismo como nodo de la identidad cultural del mexicano. Hoy permanece un desconocimiento general sobre el mundo indígena desde los indicadores: cultura, economía, educación, político, ideología, lengua; lo que hace que se mantenga un abismo entre la sociedad moreliana y el mundo indígena de la región. Ya se sabe, por mencionar un caso, que el purépecha es una lengua en peligro de extinción debido a la discriminación que se da hacia sus hablantes. Es importante señalar que, durante el proceso de la aplicación de las encuestas a los estudiantes, muchos de ellos desconocían el término "indigenismo". Este racismo sobre el indígena ya sea en prácticas sociales concretas o formas muy vedadas ha generado en la región actitudes y comportamientos violentos contra los indígenas.

#### **Centro de interés: narcotráfico**

El problema multifactorial del narcotráfico en México también ha afectado a la ciudad de Morelia. Durante todos estos años se han sentido los estragos de prácticas violentas que originan este fenómeno que azota no solo a Morelia y México sino al mundo. La violencia en sus distintas percepciones es una forma de ser, de hacer y de construir desde el narcotráfico. Este problema sociocultural se llega a convertir en una forma de convivencia. Muchos jóvenes lo viven muy de cerca, niños y familias lo experimentan de distintas formas. En todo este proceso, la violencia se convierte en condición *sine qua non*. Esta investigación ha considerado valorar el léxico que genera la violencia desde lo sociolingüístico, problema que no solo es económico y político, sino también sociocultural.

#### **Centro de interés: política**

La sociedad moreliana también ha experimentado los distintos procesos sociales relacionados con la política. Hoy en la región se viven las problemáticas económicas, políticas y sociales que los gobiernos en turno han ido dejando. Todavía hay diferencia social significativa, hay pobreza y miseria. Su desarrollo económico es insuficiente y tampoco es una ciudad industrializada. En esta investigación se considera necesario desde lo sociolingüístico rescatar el léxico del imaginario colectivo relacionado con las prácticas gubernamentales en la ciudad.

Este acercamiento y debate a partir de la mirada de la disponibilidad léxica reconoce este tipo de estudio como una herramienta, tanto teórica como metodológica, para el análisis de este tipo de discursos. Los estudios de disponibilidad léxica no son listados de palabras aisladas. Al estimular el *lexicón mental* de los hablantes encuestados se recuperan palabras, frases, colocaciones, sintagmas que constituyen sistemas tanto desde lo cognitivo como de lo lingüístico, un tipo de discurso.

Los autores de este trabajo consideran necesario hacer un análisis tanto cuantitativo como cualitativo de los corpus recogidos donde se evidencian palabras relacionadas con la violencia en la región.

En este capítulo se presentan resultados parciales. Para ello se seleccionaron las diez primeras palabras de cada centro de interés ya mencionados.

## ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentan las diez primeras palabras relacionadas con el centro de interés indigenismo de estudiantes de sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato.

### Análisis del centro de interés Indigenismo

Como se observa en la tabla 1, solo se muestran las primeras diez palabras por subsistema del total del corpus obtenido. Haciendo un breve acercamiento a las palabras obtenidas podemos inferir a partir del siguiente análisis que se muestra a continuación, que los alumnos encuestados reflejan en las palabras que usan en su disponibilidad léxica.

A pesar de que entre las diez primeras palabras se recupera un léxico que reconoce la identidad cultural de los pueblos indígenas, así como su tipo de comida, costumbres y vestimentas, también reconocen que son pueblos marginados, maltratados, discriminados que viven en la ignorancia, que no forman parte de los proyectos políticos del Estado; y son caracterizados desde una mirada discriminante, en este acercamiento se recuperan en primaria palabras como: *esclavitud*, *canibalismo*, y otras construcciones como *maltratar indígenas*, *falta de oportunidad*, *no querer indígenas*, entre otras. En el caso de secundaria se recuperan: *pelo sucio*, *mendigos*, *mono*, *ignorancia*, y expresiones como: *no los toman en cuenta*, *más pobreza*. Y en bachillerato: *opresión*, *suciedad*, *sin educación avanzada*, *pobre*, entre otras.

Tabla 1. Primeras diez palabras del centro de interés indigenismo de cada subsistema

<b>Primaria Privada</b>					
Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	maya	0.29194288	0.05087209	0.32407407	0.05087209
2	indígena	0.19256453	0.03343023	0.21296296	0.08430233
3	azteca	0.15034844	0.02906977	0.18518519	0.11337209
4	purépecha	0.11766143	0.02180233	0.13888889	0.13517442
5	cultura	0.08035429	0.01889535	0.12037037	0.15406977
6	dios	0.07142782	0.01598837	0.10185185	0.17005814
7	mamut	0.06103337	0.01162791	0.07407407	0.18168605
8	lanza	0.05696571	0.01162791	0.07407407	0.19331395
9	idioma	0.05547483	0.01017442	0.06481481	0.20348837
10	indio	0.05388831	0.01017442	0.06481481	0.21366279
<b>Primaria Pública</b>					
Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	maya	0.23747395	0.09570957	0.29	0.09570957
2	purépecha	0.15631284	0.05280528	0.16	0.14851485
3	indígena	0.1194543	0.04950495	0.15	0.1980198
4	olmeca	0.1145761	0.04620462	0.14	0.24422442
5	cultura	0.07589067	0.02640264	0.08	0.27062706

6	mexica	0.07047195	0.03960396	0.12	0.31023102
7	tolteca	0.06725079	0.02970297	0.09	0.33993399
8	náhuatl	0.05482918	0.02310231	0.07	0.3630363
9	azteca	0.04492314	0.02310231	0.07	0.38613861
10	zapoteca	0.04176854	0.02310231	0.07	0.40924092

#### Secundaria Privada

<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	cultura	0.46104481	0.06974249	0.56521739	0.06974249
2	indígena	0.32941995	0.04399142	0.35652174	0.11373391
3	lengua	0.24739815	0.03755365	0.30434783	0.15128755
4	tradición	0.21667477	0.03862661	0.31304348	0.18991416
5	purépecha	0.18172551	0.02682403	0.2	0.2167382
6	comida	0.12410239	0.02467811	0.19130435	0.24141631
7	pueblo	0.12249981	0.01716738	0.13913043	0.25858369
8	vestimenta	0.11942896	0.02467811	0.2	0.2832618
9	tribu	0.11874238	0.01716738	0.13913043	0.30042918
10	maya	0.11347078	0.01716738	0.13913043	0.31759657

#### Secundaria Pública

<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	droga	0.52752697	0.07863696	0.60606061	0.07863696
2	El Chapo Guzmán	0.31782944	0.04849279	0.37373737	0.12712975
3	arma	0.2968201	0.05373526	0.41414141	0.18086501
4	cocaína	0.22853053	0.03931848	0.3030303	0.22018349
5	marihuana	0.18847129	0.0327654	0.25252525	0.25294889
6	dinero	0.13866016	0.0327654	0.25252525	0.28571429
7	muerte	0.1259464	0.02883355	0.22222222	0.31454784
8	camioneta	0.10141853	0.02096986	0.16161616	0.33551769
9	narco tráfico	0.08455237	0.01441678	0.11111111	0.34993447
10	pistola	0.08276528	0.01572739	0.12121212	0.36566186

#### Bachillerato Privado

<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	cultura	0.23024739	0.03341584	0.31395349	0.03341584
2	lengua	0.21944417	0.02722772	0.25581395	0.06064356

3	tradición	0.20588862	0.02970297	0.27906977	0.09034653
4	vestimenta	0.20357368	0.02846535	0.26744186	0.11881188
5	costumbre	0.17774259	0.02722772	0.25581395	0.1460396
6	maya	0.16351457	0.0210396	0.19767442	0.16707921
7	purépecha	0.15778179	0.0210396	0.19767442	0.18811881
8	lenguaje	0.10376559	0.01361386	0.12790698	0.20173267
9	huaraches	0.08336036	0.01113861	0.10465116	0.21287129
10	pueblo	0.07947797	0.01361386	0.12790698	0.22648515

#### Bachillerato Público

Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	cultura	0.3192408	0.05333333	0.38613861	0.05333333
2	vestimenta	0.26613241	0.04933333	0.36633663	0.10266667
3	lengua	0.22674025	0.03866667	0.28712871	0.14133333
4	tradición	0.21524247	0.03733333	0.27722772	0.17866667
5	costumbre	0.14297058	0.024	0.17821782	0.20266667
6	maya	0.12986156	0.02	0.14851485	0.22266667
7	purépecha	0.12974609	0.02133333	0.15841584	0.244
8	comida	0.12421312	0.02133333	0.15841584	0.26533333
9	creencia	0.09342837	0.02133333	0.15841584	0.28666667
10	náhuatl	0.09291119	0.01466667	0.10891089	0.30133333

Fuente: elaboración propia

En este centro de interés las palabras recuperadas permiten organizarse a partir de los siguientes campos semánticos: costumbres, vestimenta, comida, lengua, prácticas sociales, grupos étnicos y violencia.

En el primer campo semántico: "costumbres", aparecen las palabras: *sacrificios, juegos de pelota, baile de los viejitos, bailes y religiones*; en el campo semántico "vestimentas" se recuperan: *formas de vestir, reboso, huaraches y faldas*; en el campo semántico "comida" aparecen: *maíz, frijol, aguacate y nixtamal*; en el campo semántico "lengua" aparecen las siguientes palabras: *purépecha, nahuatl, maya, olmecas, aztecas*; en el campo semántico "prácticas sociales" se recuperan las palabras: *lanza, armas, guerras, calendarios, cazar, artesanías, construcciones de pirámides y agricultura*; el campo semántico "grupos étnicos" recupera: *purépecha, olmecas, mayas, aztecas, Moctezuma, incas, zapoteca, mexicas, mixteca, tolteca*. Llama la atención que aparecen palabras tales como: *indios, indígenas, Janitzio, egipcios y mamut*.

En cuanto a las palabras que se conectan con el campo semántico violencia están: *discriminación, pobreza, migración, racismo*. En este mismo campo semántico también se pudieron agrupar una serie de campos semánticos que denotan un grado de violencia al referirse a palabras como: "prejuicios peyorativos" hacia indígenas: *indio, mugre, sucio, no tan buena educación, excremento, animales*, entre otras. Denuncia de violencia contra indígenas: *racismo, discriminación, denigración, pobreza, opresión*, entre otras.

Reconocimiento de cualidades positivas de indígenas podemos encontrar palabras como: *respeto, higiene, felicidad, cultura, evolución, solidaridad, comida saludable, equidad, amables, inteligencia*, entre otras.

Al analizar este corpus se observa que en el imaginario colectivo de estudiantes encuestados hay poco conocimiento sobre la historia de los pueblos indígenas en México y la situación actual de discriminación, abandono y pobreza, fenómeno que es una muestra de la violencia a los pueblos indígenas. La mayoría de los encuestados repiten las mismas palabras y no reconocen el término "indigenismo". También es importante señalar que no se recuperan palabras del náhuatl, purépecha y maya.

Entre las diez primeras palabras es importante destacar que no aparecen vocablos que se refieran a los procesos de discriminación y olvido que sufren los pueblos indígenas en México. Estos resultados permiten un acercamiento y debate sobre el tratamiento a los indígenas en México y sobre las concepciones y conocimientos que tienen los estudiantes tanto de primarias como secundarias y bachilleratos encuestados.

### Análisis del centro de interés Narcotráfico

En la tabla 2 se reflejan las primeras diez palabras de cada subsistema de educación.

Tabla 2. Primeras diez palabras del centro de interés narcotráfico de cada subsistema

Primaria Privada					
Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	droga	0.6120999	0.09565217	0.7037037	0.09565217
2	arma	0.21175853	0.04099379	0.30555556	0.13664596
3	marihuana	0.20029871	0.03726708	0.27777778	0.17391304
4	cocaína	0.14867304	0.02981366	0.22222222	0.20372671
5	El Chapo Guzmán	0.12467416	0.02111801	0.15740741	0.22484472
6	dinero	0.10175453	0.02360248	0.17592593	0.2484472
7	narcotraficante	0.09107921	0.01490683	0.11111111	0.26335404
8	pistola	0.08998148	0.01863354	0.13888889	0.28198758
9	narcotráfico	0.07637455	0.01118012	0.08333333	0.2931677
10	heroína	0.06737415	0.0136646	0.10185185	0.3068323
Primaria Pública					
Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	droga	0.51905334	0.1091954	0.57	0.1091954
2	arma	0.18922872	0.04789272	0.25	0.15708812
3	El Chapo Guzmán	0.15502451	0.04022989	0.21	0.19731801
4	cocaína	0.15329853	0.04214559	0.22	0.2394636
5	marihuana	0.14944315	0.04022989	0.21	0.27969349
6	secuestro	0.14412578	0.03639847	0.19	0.31609195
7	pistola	0.09672241	0.0210728	0.11	0.33716475
8	narcotraficante	0.08174995	0.01915709	0.1	0.35632184
9	dinero	0.06617203	0.02490421	0.13	0.38122605
10	crimen	0.06439633	0.01532567	0.08	0.39655172

<b>Secundaria Privada</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	droga	0.70086831	0.06133701	0.77391304	0.06133701
2	arma	0.39940987	0.04203997	0.52173913	0.10337698
3	dinero	0.3148784	0.03721571	0.46956522	0.14059269
4	muerte	0.24063978	0.02894555	0.36521739	0.16953825
5	cocaína	0.23769679	0.0275672	0.34782609	0.19710544
6	ilegal	0.20855036	0.02136458	0.26956522	0.21847002
7	marihuana	0.19488247	0.02343212	0.28695652	0.24190214
8	El Chapo Guzmán	0.12277701	0.01309442	0.16521739	0.25499655
9	México	0.09422156	0.01309442	0.16521739	0.26809097
10	cártel	0.0934926	0.01171606	0.13913043	0.27980703

<b>Secundaria Pública</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	droga	0.52752697	0.07863696	0.60606061	0.07863696
2	El Chapo Guzmán	0.31782944	0.04849279	0.37373737	0.12712975
3	arma	0.2968201	0.05373526	0.41414141	0.18086501
4	cocaína	0.22853053	0.03931848	0.3030303	0.22018349
5	marihuana	0.18847129	0.0327654	0.25252525	0.25294889
6	dinero	0.13866016	0.0327654	0.25252525	0.28571429
7	muerte	0.1259464	0.02883355	0.22222222	0.31454784
8	camioneta	0.10141853	0.02096986	0.16161616	0.33551769
9	narcotráfico	0.08455237	0.01441678	0.11111111	0.34993447
10	pistola	0.08276528	0.01572739	0.12121212	0.36566186

<b>Bachillerato Privado</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	droga	0.62247346	0.05090312	0.70930233	0.05090312
2	arma	0.41824429	0.04187192	0.59302326	0.09277504
3	dinero	0.33765483	0.04022989	0.54651163	0.13300493
4	cocaína	0.30515099	0.02791461	0.39534884	0.16091954
5	muerte	0.26382969	0.03119869	0.43023256	0.19211823
6	marihuana	0.22515115	0.02052545	0.29069767	0.21264368
7	El Chapo Guzmán	0.16057586	0.01477833	0.20930233	0.227422
8	secuestro	0.16000258	0.0180624	0.25581395	0.2454844
9	pistola	0.14615787	0.01559934	0.22093023	0.26108374
10	corrupción	0.12550783	0.01642036	0.23255814	0.27750411

Bachillerato Público					
Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	droga	0.66955385	0.0706422	0.76237624	0.0706422
2	arma	0.41643266	0.04954128	0.53465347	0.12018349
3	dinero	0.28994412	0.04311927	0.45544554	0.16330275
4	cocaína	0.21152843	0.02477064	0.26732673	0.18807339
5	muerte	0.21089868	0.03394495	0.36633663	0.22201835
6	marihuana	0.18183585	0.02201835	0.23762376	0.2440367
7	El Chapo Guzmán	0.16354274	0.02201835	0.23762376	0.26605505
8	pistola	0.11077962	0.01376147	0.14851485	0.27981651
9	camioneta	0.10982006	0.01559633	0.16831683	0.29541284
10	secuestro	0.10169992	0.01834862	0.1980198	0.31376147

Fuente: elaboración propia

En este centro de interés las palabras recuperadas se agruparon en distintos grupos semánticos: tipos de drogas, tipos de transporte, nombres de personajes, armas, formas de organización, violencia, países y economía; en el primer campo semántico, “tipo de droga” se recuperan: *drogas, cocaína, marihuana, cristal, alcohol*; en el segundo campo semántico se recuperan: *camionetas chidas*, entre otras; en el tercer campo semántico se recuperan: *Chapo, Pablo Escobar, Vicente Fox, Benito Juárez, Peña Nieto*; en el cuarto campo semántico “armas” se recuperan: *armas, pistolas, balas, balazos*, entre otras; en el campo semántico “formas de organización” se encuentran: *cárteles, pandillas, calle, cárcel, gobierno y aeropuerto*; en el campo semántico “violencia” se recuperan las palabras: *muertes, secuestros, asesinatos, poder, delincuencia, trata de blancas y crimen*; en el campo semántico “países” aparecen las palabras: *México y Colombia*; en el campo semántico economía aparecen: *dinero, vender, lavado de dinero, tráfico de drogas, lujos*.

También aparecen en este campo semántico un número considerable de sustantivos y adjetivos que nombran y califican a las acciones negativas del narcotráfico, y aparecen otras construcciones sintácticas como: *armas de fuego, mercado negro, tráfico de drogas, trata de blancas, lavado de dinero*.

Como se puede apreciar, los alumnos encuestados tienen un conocimiento profundo sobre el fenómeno del narcotráfico en la región, y no solo reconocen los daños morales y económicos de este, sino que también, hacen valoraciones positivas sobre las prácticas del narcotráfico, recuperando palabras como: *dinero fácil, lujo, mansión, joya, lotería, ropa cara, fiesta, gobernar*, entre otras.

### Análisis del centro de interés Política

En la tabla 3 se muestran las primeras diez palabras de este centro de interés por cada subsistema encuestado.

Tabla 3. Primeras diez palabras del centro de interés Política de cada subsistema

<b>Primaria Privada</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	presidente	0.33412539	0.06207827	0.42592593	0.06207827
2	AMLO	0.33412379	0.05802969	0.38888889	0.12010796
3	gobierno	0.18267849	0.03238866	0.22222222	0.15249663
4	corrupción	0.18047545	0.03643725	0.25	0.18893387
5	dinero	0.12786604	0.02834008	0.19444444	0.21727395
6	gobernador	0.11898661	0.02294197	0.15740741	0.24021592
7	diputado	0.10902421	0.0242915	0.16666667	0.26450742
8	ley	0.09234957	0.01889339	0.12962963	0.28340081
9	Donald Trump	0.08926289	0.02159244	0.14814815	0.30499325
10	PRI	0.08127654	0.01619433	0.11111111	0.32118758

<b>Primaria Pública</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	presidente	0.30640984	0.09887006	0.35	0.09887006
2	AMLO	0.120094	0.04237288	0.15	0.14124294
3	gobernador	0.11611736	0.03954802	0.14	0.18079096
4	gobierno	0.09667442	0.03672316	0.13	0.21751412
5	Andrés Manuel López Obrador	0.06865033	0.02259887	0.08	0.24011299
6	mentira	0.05878332	0.02542373	0.09	0.26553672
7	Vladimir Putin	0.05275745	0.01977401	0.07	0.28531073
8	policía	0.05239355	0.02259887	0.08	0.3079096
9	diputado	0.05031019	0.01977401	0.06	0.32768362
10	Donald Trump	0.04950992	0.01694915	0.06	0.34463277

<b>Secundaria Privada</b>					
<i>Nº</i>	<i>Token</i>	<i>Disponibilidad</i>	<i>Frecuencia Relativa</i>	<i>% Aparición</i>	<i>Frecuencia Acumulada</i>
1	presidente	0.44955252	0.05211726	0.55652174	0.05211726
2	corrupción	0.36998184	0.03990228	0.42608696	0.09201954
3	dinero	0.21805273	0.03257329	0.33043478	0.12459283
4	ley	0.19055024	0.02687296	0.28695652	0.1514658
5	diputado	0.16556102	0.0228013	0.23478261	0.1742671
6	gobierno	0.16333734	0.01954397	0.20869565	0.19381107

7	robo	0.16200792	0.01954397	0.20869565	0.21335505
8	elección	0.15184386	0.02117264	0.22608696	0.23452769
9	gobernador	0.14040044	0.01791531	0.19130435	0.252443
10	AMLO	0.13966341	0.01710098	0.1826087	0.26954397

#### Secundaria Pública

Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	presidente	0.26406885	0.05545927	0.32323232	0.05545927
2	corrupción	0.26285055	0.05545927	0.31313131	0.11091854
3	AMLO	0.18360033	0.04506066	0.26262626	0.1559792
4	gobierno	0.13863463	0.02599653	0.15151515	0.18197574
5	Enrique Peña Nieto	0.11132217	0.02599653	0.15151515	0.20797227
6	robo	0.10947992	0.02599653	0.14141414	0.2339688
7	dinero	0.08341924	0.02079723	0.12121212	0.25476603
8	gobernador	0.07145653	0.02079723	0.11111111	0.27556326
9	PAN	0.06496664	0.02079723	0.12121212	0.29636049
10	PRI	0.06302038	0.01906412	0.11111111	0.31542461

#### Bachillerato Privado

Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	corrupción	0.50128602	0.05159475	0.63953488	0.05159475
2	presidente	0.39120935	0.04409006	0.54651163	0.0956848
3	dinero	0.25723904	0.03377111	0.41860465	0.12945591
4	gobernador	0.20606083	0.02532833	0.31395349	0.15478424
5	diputado	0.17949302	0.02345216	0.29069767	0.1782364
6	gobierno	0.17060686	0.01688555	0.20930233	0.19512195
7	poder	0.16138091	0.01969981	0.23255814	0.21482176
8	senador	0.15215685	0.01876173	0.23255814	0.23358349
9	AMLO	0.1495035	0.01407129	0.1744186	0.24765478
10	PRI	0.1283863	0.01313321	0.1627907	0.26078799

#### Bachillerato Público

Nº	Token	Disponibilidad	Frecuencia Relativa	% Aparición	Frecuencia Acumulada
1	corrupción	0.49959908	0.06593407	0.59405941	0.06593407
2	presidente	0.41141164	0.05384615	0.48514851	0.11978022
3	dinero	0.22670718	0.03516484	0.31683168	0.15494505

4	senador	0.21075604	0.03076923	0.27722772	0.18571429
5	robo	0.13873122	0.02087912	0.17821782	0.20659341
6	gobernador	0.13357929	0.02197802	0.1980198	0.22857143
7	gobierno	0.1239446	0.01758242	0.15841584	0.24615385
8	Andrés Manuel López Obrador	0.12339439	0.01758242	0.15841584	0.26373626
9	diputado	0.11372179	0.01758242	0.15841584	0.28131868
10	político	0.09158538	0.01208791	0.10891089	0.29340659

En este centro las palabras se agruparon a partir de los siguientes campos semánticos: sistemas políticos, personajes de la política, cargos políticos, partidos políticos, instituciones y violencia. En el primer campo semántico: “sistemas políticos” aparecen palabras tales como: *capitalismo, socialismo, monarquía e imperialismo*; en el segundo campo semántico podemos encontrar: *AMLO, Peña Nieto, Bedolla, López Obrador, Silvano*, entre otros; en el tercer campo semántico se recuperan las palabras: *presidentes, diputados, gobierno, senadores, abogados, policías, gobernadores*; en el cuarto campo semántico se encuentran: *PAN, PRI, Morena, Partido Verde*; en el quinto campo semántico se encuentran: *ONU, INE, gobierno*; en el último campo semántico aparecen diferentes palabras que caracterizan acciones violentas relacionadas con este campo tales como: *robo, corrupción, mentiras, guerras, narcotráfico, dinero, muertes, poder*. Aparecen además frases y colocaciones tales como: *forma de violencia, mucho dinero, desaparición de periodistas, posibles conspiraciones, abusos de poder, libertad de expresión*, entre otras.

Este análisis y valoración al tratamiento de corpus léxicos recogidos en este estudio de disponibilidad léxica provocan un debate y acercamiento en torno a la investigación de disponibilidad léxica y sus aplicaciones en los estudios del discurso.

En este trabajo se ha considerado rescatar el campo semántico “violencia” que se infiere a partir de los corpus recogidos de los tres centros de interés: “indigenismo”, “narcotráfico” y “política”. Los estudiantes encuestados no solo caracterizaron y conceptualizaron estos aspectos de la realidad que forman parte de la cultura, sino también señalaron su descontento y sus críticas con respecto a estos temas. En los tres centros de interés se observan palabras relacionadas con la violencia que vivimos en México, la violencia que también está presente en el tratamiento a los pueblos indígenas y la violencia que también forma parte del día a día tanto en la política como en el narcotráfico. Los estudios de léxico disponible presentados demuestran que estos corpus de unidades léxicas no son listas de palabras aisladas.

En estos corpus obtenidos en el proceso de la investigación, los encuestados parecen vincular una condena moral entre política y narcotráfico, mientras que parece ocurrir cierta idealización y reconocimiento del modo de vida indígena.

Esto resulta muy notable si se considera la efectiva circunstancia del estado de Michoacán, pues en nueve de sus diez regiones hay registro de actividades del crimen organizado, lo cual involucra a funcionarios públicos en convivencia con grupos delictivos y altos índices de violencia.

La violencia en este Estado también se refleja en el léxico de los hablantes encuestados. El léxico es un componente transversal de las lenguas. Refleja el conocimiento del mundo, las relaciones entre las palabras, las fortalezas del léxico mental o lexicón de los hablantes. El léxico es eje conducente en cualquier tipología textual.

## CONCLUSIONES

Los estudios de disponibilidad léxica, como se ha visto, nos brindan un acercamiento al lexicón mental de los hablantes, y por consiguiente permiten realizar inferencias sobre la concepción de la violencia en el imaginario colectivo de los alumnos encuestados a partir de los corpus recogidos los cuales constituyen discursos.

El léxico recuperado refleja que en el imaginario colectivo la política y el narcotráfico están más vinculados con el tema de la violencia. Aparecen abundantes palabras comunes en ambos centros de interés tales como: *corrupción, gente mala, inseguridad, secuestros, matanzas, amenazas, abuso sexual, explotación, guerra, armas y dinero*, entre otras. Y que de alguna manera reflejan una censura moral de este fenómeno vinculado a estos centros de interés.

En la investigación presentada se observa una gran correspondencia entre la situación compleja que vive actualmente el estado de Michoacán en lo político, en lo social y económico con respecto a las palabras obtenidas de estos corpus. Palabras que denotan de alguna manera la situación violenta por la que pasa Michoacán.

La investigación realizada sobre estudios comparados de disponibilidad léxica a partir de los centros de interés: indigenismo, narcotráfico y política, puede coadyuvar desde los estudios del discurso de la violencia a diferentes acercamientos y debates sobre este tema polémico.

## BIBLIOGRAFÍA

- AABIDI, L. (2019). "La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica". *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (28). <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/521782>
- LÓPEZ CHÁVEZ, J. y PÉREZ DURÁN, M. A. (2014). "Los estudios de la disponibilidad léxica en México desde el año 2000". *Tonos digital Revista de estudios filológicos*, (26) pp. 14-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4708813>
- LÓPEZ MORALEZ, H. (1995). "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente". *Revista Boletín de filología*, (35) 1 pp. 245-259. <https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/19231/20354>
- ORAMAS DÍAZ, M. M. y CHÁVEZ GALLEGOS, T. (2022). El léxico eje conducente desde lo inter y transdisciplinar. Acercamientos y debates. Morevalladolid
- ORAMAS DÍAZ, M. M. Y GARCÍA CABALLERO, Á. M. (coords.) (2020). *Estudios de léxico*. Morevalladolid
- PAREDES GARCÍA, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada en la Enseñanza de las Lenguas*. España: Universidad de Alcalá.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.<sup>a</sup> ed.

## **BIODATA**

**Manuel Martín ORAMAS DÍAZ:** Doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad de Ciencias Pedagógicas, La Habana, Cuba. Actualmente profesor-investigador asociado "C" de la UMSNH. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Miembro del proyecto de investigación: La enseñanza de lengua y literatura, entre la Universidad Michoacana y la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE). Miembro de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED). Coordinador del proyecto de investigación: "Estudios comparados de disponibilidad léxica DL6 Latinoamérica. Bartol Hernández". Miembro del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Líneas de investigación: Estudios de léxico, Didáctica de la lengua y la literatura. Ha publicado artículos en diferentes revistas indexadas. Recientemente tiene publicado tres libros: Cultura y discursos. Debates transdisciplinarios (2019) y Estudios de Léxico (2020), Estudios de Léxico. Una mirada plural (2025). Integrante del Cuerpo Académico de Comunicación y Discurso. Dictaminador de DICERE, Revista de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes de la UMSNH. Ha recibido diferentes reconocimientos por su trayectoria, entre ellas: Investigador Estatal Honorífico por el Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación; Colaborador de Honor de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas; y Sello 50 Aniversario de la Educación Superior, por su contribución a enaltecer la educación superior cubana-matancera.

**Tsiue CHÁVEZ GALLEGOS:** Estudiante en la Maestría en Educación en el Área de Docencia e Investigación. Licenciado por la Facultad de Letras en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UMSNH. Profesor de la Facultad de Letras. Cuenta con publicaciones en diferentes libros y revistas. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Su última publicación fue en la Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe (Entretextos), titulada: Enseñar y aprender léxico: fundamentos desde la neuroeducación, en enero 2025. Asesor permanente del taller de Estudios de Disponibilidad Léxica 2018-2025, coordinado por el Dr. Manuel Martín Oramas Díaz de la Facultad de Letras. Miembro del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. Miembro de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas.

**Ivanka GUTIÉRREZ GONZÁLEZ:** Licenciada por la Facultad de Letras en Lengua y Literaturas Hispánicas por la UMSNH. Miembro del Proyecto Estudios comparados de disponibilidad léxica de estudiantes de sexto año de primaria, tercero de secundaria y tercer año de bachillerato tanto de escuelas públicas y privadas de las ciudades de Matanzas, Cuba; Santa Ana de Coro, Venezuela; Portoviejo, Ecuador; Panamá, Panamá; Medellín, Colombia y Morelia, México. Proyecto DL6. Latinoamérica Bartol Hernández. Es Miembro de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura de la Universidad de Matanzas, ha participado como ponente en congresos internacionales, intervenciones como moderadora en programas de radio y ha sido presentadora de eventos culturales. A su vez, cuenta con publicaciones de capítulos de libro y revistas.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e781280  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA, MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e781280>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19290839>



# Una cita pedagógica con la neurociencia: surgimiento de la neuroeducación y superación de neuromitos<sup>1</sup>

*A pedagogical appointment with neuroscience: emergence of neuroeducation and overcoming neuromyth*

**Antonio RODRÍGUEZ FUENTES**

<https://orcid.org/0000-0002-8036-9902>  
arfuente@ugr.es

Universidad de Granada, Granada, España

**Dorka Isarel SOSA MEDRANO**

<https://orcid.org/0009-0009-0342-8620>  
isarel52@correo.ugr.es

Universidad de Granada, Granada, España

**Tamara Beatriz HERNÁNDEZ ORTEGA**

<https://orcid.org/0000-0002-2643-673X>  
thortega@uclv.cu

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Cuba

### RESUMEN

Desde hace más de un siglo, contamos con la Neurociencia como disciplina científica consolidada en su concepción moderna, de manos del premio Nobel de Medicina Santiago Ramón y Cajal, quien nos ha legado grandes avances sobre el desarrollo y sobre todo funcionamiento del cerebro. Se remonta, mucho antes, hasta la época histórica griega, si la concebimos como doctrina tradicional de conocimiento, exaltada y transmitida por nuestros padres de la Ciencia. Apenas a finales del siglo pasado, esta disciplina ha irrumpido e impactado, por derecho y por fortuna, en el terreno de la Educación. De manos del profesor Gerhard Preiss, fue concebida la Neuroeducación en 1988 como la aplicación de la Neurociencia a la Educación, para enriquecerla y no para contravenirla. Con ella, ha surgido el fenómeno conocido como neuromitos o mitos sobre el cerebro, término acuñado por el neurocirujano Alan Crockard en 1986 y refrendado en el terreno educativo por el profesor John T. Bruner, una década después, en 1997. Este artículo recopila el recorrido e impacto de cada una de las pertinentes disciplinas anteriores, así como del desafortunado fenómeno de los neuromitos; por supuesto, también, su superación en tanto que amenazas para el buen quehacer docente.

**Palabras clave:** Neurociencia; Neuroeducación; Neuromitos; Historia; Impacto.

### ABSTRACT

For over a century, neuroscience has stood as a consolidated scientific discipline in its modern conception, thanks to Nobel Prize laureate in Medicine Santiago Ramón y Cajal, who left us significant advances in the development—and especially the functioning—of the brain. If we consider it as a traditional doctrine of knowledge, its origins go much further back, to ancient Greek times, exalted and passed down by the forefathers of science. It was only at the end of the last century that this discipline broke into and impacted the field of education—rightfully and fortunately. Neuroeducation was coined by Professor Gerhard Preiss in 1988 as the application of neuroscience to education, meant to enrich rather than oppose it. With it came the phenomenon known as neuromyths—or myths about the brain—a term introduced by neurosurgeon Alan Crockard in 1986 and later reinforced in the educational field by Professor John T. Bruner in 1997. This article traces the evolution and impact of each of these disciplines, as well as the unfortunate phenomenon of neuromyths—and, of course, their overcoming as threats to sound teaching practices.

**Keywords:** Neuroscience; Neuroeducation; Neuromyths; History; Impact.

Recibido: 12-11-2025 • Aceptado: 28-01-2026

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la pesquisa inicial llevada a cabo en el marco del proyecto internacional "Medición de la brecha entre las "neurociencias" y la "educación", mediante una escala de neuromitos, en estudiantes para docentes", con sede en la Universidad de Granada (España), y del proyecto de transferencia también internacional, titulado "Creación de la plataforma e-formativa "neuroeducate", ambos liderados por el grupo de Investigación en Comunicación Educativa (ICE) de la Universidad de Granada (<https://grupoice.ugr.es/>), auspiciados en convocatorias públicas competitivas (IP.: Antonio Rodríguez Fuentes), desarrollados desde enero de 2022 hasta junio de 2025.

## **INTRODUCCIÓN**

En la sociedad moderna y globalizada de cambio vertiginoso, la comprensión profunda de procesos fundamentales, como el aprendizaje humano, se vuelve imperativa, dando un rol central a disciplinas como la Neurociencia. Nótese, por ejemplo, el caso del cambio que estamos experimentado con la emergencia de la Inteligencia Artificial, que si bien ha surgido en muy contados contextos (EE.UU. y China) ha cambiado el mundo y seguirá haciéndolo. Otros contextos diferentes a los creadores pugnan por unirse a ese mérito de la creación y todos a su regulación normativa, ética, etc. La Ciencia es el motor de cambio por excelencia, aunque requiera de políticas decididas de formación y apoyo.

En este escenario creador, ha surgido una Ciencia que por su relevancia e impacto ha cambiado al resto de ellas. Se trata de la Neurociencia cuyo objeto de estudio es el cerebro. Su impacto expandido y expansivo ha llegado al terreno de la Educación, emergiendo la disciplina o paradigma de la Neuroeducación. Con ella se han “colado” sin permiso los neuromitos o mitos sobre el cerebro. La primera, Neurociencia, es una disciplina consolidada y avanzada en nuestros tiempos. La segunda, Neuroeducación, es mucho más reciente, apenas está comenzando su andadura científica.

La Neuroeducación adquiere una importancia capital por su impacto esperado, al punto que hasta se reclama la figura del neuroeducador (Mora, 2022). En efecto, es una gran esperanza de mejora de la Educación, de tal suerte que ha sido denominada como Pedagogía del futuro (Hernández y De Barros, 2021). Son frecuentes las críticas vertidas sobre la Educación y sus praxis basadas en el ensayo-error y otras experiencias, sin la pertinente verificación ni fundamento científico, como es el caso de ciertas buenas prácticas que no solo no han sido probadas empíricamente y generalizadas, cuando debieran serlo mediante, por ejemplo, investigación (cuasi)experimental o al menos mediante Investigación-Acción. Con tal motivo, se viene reclamado insistentemente prácticas y propuestas basadas en la evidencia científica (también conocido como evidencia basada en la Ciencia). Para cubrir esta necesidad, la Neurociencia adquiere un papel fundamental en el campo educativo.

Por otro lado, igualmente, para evitar y superar los mitos cerebrales que se tornan amenazas severas para el buen quehacer pedagógico-didáctico del docente y las prácticas educativas institucionales en general. De hecho, desde principios de siglo, se viene advirtiendo de la reproducción incesante de neuromitos y de la aparición de nuevos. Advertencia que proviene de organismos internacionales como la OCDE, desde 2002 en adelante. Y ha encontrado eco en múltiples y variados contextos internacionales (Rodríguez et al., 2024). Se apuesta por la detección y superación de los mismos no solo con formación general en Neurociencias, sino específica en sus mitos, dado su gran arraigo, y por mejorar la comunicación y trabajo interdisciplinar entre científicos para que no surjan ni se propaguen más. Si a la anterior se conocía como Pedagogía del futuro, los neuromitos pueden concebirse como pseudo-neuroeducación.

Ante el panorama dibujado, este trabajo se preocupa y ocupa de ofrecer un recorrido histórico por el nacimiento y desarrollo de las deseadas disciplinas anteriores, así como del execrable fenómeno de los neuromitos, resaltando los vínculos existentes entre ellos y su relevancia e impacto. Pretende arrojar luz sobre cómo, por qué y para qué ha surgido la Neurociencia y de ella la Neuroeducación, así como por qué y cómo han venido unidos a ellas los neuromitos.

## **METODOLOGÍA**

Para el propósito anterior, se ha realizado un estudio retrospectivo de sistematización basado en el análisis documental de la literatura especializada, que presta atención a las variables de su interés, afines al objetivo: génesis, interrelación, progreso, reconocimiento e impacto de la Neurociencia, Neuroeducación y neuromitos. En este sentido, puede concebirse como un estudio epistemológico. El objetivo fue, en definitiva, dilucidar vínculos y justificaciones sobre sus apariciones, y determinar el máximo potencial y provecho de las disciplinas, Neurociencia y Neuroeducación, así como mitigar la propagación y efectos de los neuromitos. Sus objetivos secundarios u operativos han sido:

- Repasar y exaltar el nacimiento, recorrido y desarrollo de la Neurociencia hasta la actualidad, tomando nota de su reconocimiento, expansión, consolidación e impacto en otras disciplinas derivadas de ella.
- Conocer y justificar la aparición de la Neuroeducación como Neurociencia aplicada a la Educación, enriquecida con otras como la Psicología del Aprendizaje, la Química o la Biología, y su concreción/diferenciación con otras, como la Neuropedagogía, Neuroenseñanza y Neurodidáctica.
- Advertir y condenar la reproducción de neuromitos pasados y presentes, como amenazadas para el óptimo impacto de la Neuroeducación, que pueden afectar su impacto educativo, y proponer su freno y superación mediante investigación sobre su identificación individual y formación específica.

Para obtener respuesta a los objetivos anteriores, se ha acudido a la revisión retrospectiva del corpus de conocimientos disciplinares neurocientífico y neuroeducativos contenidos en la literatura especializada en diferentes formatos y medios y de múltiples contextos y momentos. Se ha recurrido a bases de datos especializadas y de reconocido prestigio nacional, como Web of Science, Scopus, Google Académico, etc. Y para el registro de documentos, a bases de datos bibliográficos. Además de las palabras clave sobre las tres dimensiones del estudio: Neurociencia, Neuroeducación y neuromitos, se han contemplado las variables de estudio arriba aludidas, que han actuado como categorías de análisis. Así pues, se ha acometido el análisis de contenido sobre los documentos encontrados. Adicionalmente, para responder a la última parte del último objetivo, se ha recurrido a la investigación basada en el diseño (IBD), mediante la cual se han creado la escala de identificación de neuromitos *ALFANED* y la plataforma online *neuroedúcate* de autoformación para superar neuromitos, que se describen en resultados.

## **RESULTADOS**

Este apartado se ha estructurado de acuerdo con las dimensiones del estudio de sistematización que a su vez han actuado como metacategorías del análisis de contenido.

### **Neurociencia**

La neurociencia es una disciplina científica hoy en día consolidada que estudia los distintos aspectos del Sistema Nervioso Central (SNC), en relación con el entorno, con el objetivo de comprender su anatomía, desarrollo y fisiología, especialmente focalizada en la conducta humana y cómo funciona. A pesar de estar bien consolidada y contar con un corpus de conocimientos y canales específicos de difusión científica, así como instrumentos y técnicas de investigación particulares, probablemente se desconoce más sobre el cerebro de lo que se conoce. Y ello también a pesar de que cuenta ya con una trayectoria que como ciencia moderna puede remontarse al siglo pasado y como interés general desde mucho antes. Véase un breve repaso histórico de la misma.

Probablemente, las primeras preguntas acerca del cerebro surgieron hacia el siglo V a.C., con Alcmeón de Crotona quien describió los nervios ópticos, a partir de sus disecciones, postulando que en el cerebro se asentaban los pensamientos y sensaciones. Hipócrates ya declaró que del cerebro provienen todas las emociones que nos mueven en la vida, aquellas que nos traen felicidad y las emociones más tristes; sin embargo, la sociedad de la época no aceptó del todo esta visión (Kandel, 1982). Aristóteles se aferró a la idea de que el raciocinio humano provenía de la capacidad del cerebro de enfriar la sangre sobrecalentada por el corazón. Galeno siguió la hipótesis de Hipócrates, la cual sugería que el cerebelo actuaba sobre los músculos. Por su parte, el cerebro era el receptor de las sensaciones y memorias. Esto se basaba en que el cerebro y el cerebelo tenían diferentes durezas.

Aunque Vesalio aportó más adelante detalles anatómicos del cerebro, la idea de la localización ventricular de las funciones cerebrales persistió durante el Renacimiento, posiblemente reforzada por la invención de máquinas hidráulicas. René Descartes (1596-1650) defendió una teoría mecanicista para explicar la conducta animal, pero la consideró insuficiente para la complejidad humana, atribuyendo el intelecto y el alma a una entidad externa, la mente ("l'esprit"). De esta manera, Descartes sentó las bases tanto para la filosofía mecanicista, que busca comprender el mundo a través del conocimiento de lo físico, incluido el cuerpo y el cerebro, como para el duradero y debatido problema mente-cerebro en la neurociencia actual (Hepp, 2020).

Pero la neurociencia moderna estableció sus cimientos en la comprensión del funcionamiento del sistema nervioso. Paul Broca descubrió el área de Broca ubicado en el hemisferio izquierdo, un área fundamental para el desarrollo del lenguaje. Ramon y Cajal, considerado padre de la neurociencia, proporcionó una visión detallada de las funciones de las neuronas y de su mecanismo, y gracias a ese descubrimiento hoy podemos entender mejor cómo funciona nuestro cerebro (Ivanovic-Zivic, 2004). Desde esta neurociencia moderna emergieron diversas disciplinas científicas pues el desarrollo del microscopio y las técnicas de fijación y tinción de tejidos revolucionaron la anatomía del sistema nervioso. La obra de Santiago Ramón y Cajal (1852-1934) fue fundamental y de hecho reconocido con el Premio Nobel de medicina. Utilizando la técnica de impregnación argéntica de Camillo Golgi, formuló la "doctrina neuronal", que establece que el sistema nervioso está compuesto por células individuales, las neuronas, que se contactan en puntos específicos. Cajal fue un científico innovador que no solo describió estructuras, sino que también investigó sus mecanismos de desarrollo, degeneración y regeneración, siendo llamado comúnmente el "padre de la neurociencia moderna". Su legado incluye numerosos dibujos científicos detallados que ilustran la microorganización del sistema nervioso y su capacidad para la plasticidad, concepto que contribuyó a popularizar (Bentivoglio et al., 2011).

La doctrina neuronal fue respaldada por Ross Harrison, quien, en 1935, mediante el cultivo de tejidos, demostró que las prolongaciones neuronales (dendritas y axones) se desarrollan a partir del cuerpo neuronal y que los conos de crecimiento de los axones guían su trayectoria hacia sus destinos. A finales del siglo XIX, Claude Bernard, Paul Ehrlich y John Langley demostraron que los fármacos interactúan con receptores específicos en las células, lo que marcó el inicio de la farmacología moderna y la neurofarmacología. En los años sesenta del siglo XX, la Bioquímica hizo una aportación fundamental a la Neurología cuando Hornykiewicz observó una disminución de dopamina en el cerebro de pacientes con enfermedad de Parkinson, siendo la primera correlación fisiopatológica entre un déficit de neurotransmisor y un trastorno neurológico. Este descubrimiento llevó al desarrollo de un tratamiento eficaz para el Parkinson (Andermann, 2000).

Con una larga tradición filosófica en el estudio de la mente y el comportamiento, la Psicología inició su estudio científico de la conducta en la segunda mitad del siglo XIX. Charles Darwin, con sus investigaciones sobre la evolución de las especies, sentó las bases para la Psicología Experimental y la Etología, al incluir la conducta como un rasgo heredado y evolutivo. Sus observaciones sobre reacciones similares al estrés en diferentes especies implicaron la posibilidad de relacionar los estudios del sistema nervioso y la conducta animal con los humanos (Kandel, 1982).

Las contribuciones de John Hughlings Jackson (1835-1911) apoyaron la idea de centros especializados, deduciendo una región motora somatotómicamente organizada en la corteza cerebral a partir de sus observaciones en pacientes epilépticos. Gustav Fritsch y Eduard Hitzig demostraron experimentalmente en 1870 que la estimulación eléctrica de una región cerebral en perros producía movimientos en las extremidades. A principios del siglo XX, la escuela alemana (liderada por Vladimir Betz, Theodore Meynert, Oskar Vogt y Korbinian Brodmann) distinguió áreas funcionales corticales basándose en su citoarquitectura. Brodmann describió cincuenta y dos áreas en la corteza cerebral humana, sugiriendo una función específica para cada una (Andermann, 2000).

En 1874, Carl Wernicke (1848-1904) publicó un trabajo sobre pacientes que podían hablar, pero no comprender, con lesiones en la parte posterior del lóbulo temporal izquierdo. Wernicke propuso el "conectivismo", sugiriendo que las funciones mentales elementales están localizadas, pero las complejas se hacen posibles por las conexiones entre áreas. Esta noción, conocida hoy como procesamiento distribuido, es uno de los conceptos más fructíferos de la neurociencia moderna. Actualmente, el lenguaje se estudia desde la Neurología, Neuropsicología, Neuroanatomía y Neurofisiología, con la ayuda de técnicas modernas de exploración funcional cerebral.

A pesar de estas evidencias, las concepciones unitarias de la función cerebral dominaron la primera mitad del siglo XX. Karl Lashley (1890-1958) observó en ratas que los trastornos del aprendizaje dependían más de la extensión del daño cerebral que de su localización, concluyendo que el aprendizaje y otras funciones mentales no tenían una localización específica. Actualmente, se interpreta que las tareas utilizadas por Lashley eran inadecuadas, ya que incluían múltiples procesos sensoriales y motores que podían compensar un déficit. En las últimas décadas, la evidencia a favor de la localización de funciones se ha multiplicado. Investigadores como Edgar Adrian, Wade Marshall, Clinton Woolsey y Philip Bard descubrieron que estímulos táctiles producían respuestas registradas en regiones específicas de la corteza cerebral. Posteriormente, Jerzy Rose y Clinton Woolsey reexaminaron el concepto de área arquitectónica, concluyendo que las áreas corticales pueden definirse por criterios cito-arquitectónicos, conectivos y fisiológicos (Hepp, 2020).

Michael Gazzaniga es también una figura central y cofundador de la Neurociencia Cognitiva en 1978. Esta disciplina integra el estudio del cerebro con la psicología y la ciencia cognitiva para entender cómo los procesos mentales surgen de la actividad neuronal. Sus investigaciones con pacientes de cerebro dividido fueron cruciales para comprender la especialización de los hemisferios cerebrales. También fundó la Cognitive Neuroscience Society en 1993 y el *Journal of Cognitive Neuroscience* (Burn, 2015).

Los años 90 del siglo XX fueron claves para el estudio del cerebro, dando lugar a la década del cerebro, neuroboom, neurocentrismo o neurofilia. Se realizó un estudio profundo del cerebro y su funcionamiento, originando la neurociencia cognitiva, mostrando gran interés por la participación de la memoria, atención o cognición. Eric Kandel, galardonado con el Premio Nobel de Fisiología o Medicina en el año 2000, esclareció la función de los neurotransmisores en los complejos procesos de la memoria y el aprendizaje. Demostró que la memoria implica modificaciones directas en los millones de sinapsis que constituyen los puntos de contacto entre neuronas. Su investigación pionera, llevada a cabo con la babosa marina *Aplysia californica*, reveló cómo las formas sencillas de aprendizaje alteran las conexiones sinápticas. Además, Kandel (1982) distinguió que la memoria a corto plazo se basa en una modulación funcional de las sinapsis, mientras que la memoria a largo plazo requiere la activación de genes y la síntesis de proteínas para el establecimiento de nuevas conexiones sinápticas.

Desde hace más de cincuenta años se estudia cómo podemos aplicar los hallazgos del cerebro a distintas disciplinas como las ingenierías, la filosofía, economía, matemáticas... dando lugar, en ocasiones, a pseudociencias (Corredor y Cárdenas, 2017). La sociedad ha considerado que incorporar "neuro" a las distintas áreas, profesiones aporta una mayor fiabilidad y captará la atención de los usuarios. La comunidad científica precisa de investigaciones rigurosas, replicables, con evidencias científicas, y aplicables a contextos reales como el neuromarketing, la neuroeducación, entre otros (Corredor y Cárdenas, 2017). La Neurociencia, como campo de saber, ha surgido y evolucionado para desentrañar la estructura y función del sistema nervioso, así como la naturaleza de fenómenos como las sensaciones, el movimiento, el habla, la risa o el llanto, interrogantes que han acompañado al ser humano a lo largo de la historia. Actualmente, se encuentra en una fase de "revolución" debido a su carácter intrínsecamente interdisciplinario, que la distingue de otras ciencias y es la base de su dinamismo y atractivo (Ballesta-Claver et al., 2024a).

## Neuroeducación

Al realizar una mirada retrospectiva a la educación, se advierte que fue concebida como una práctica basada en la experiencia y la observación, más que en el conocimiento profundo de los mecanismos biológicos y cognitivos del aprendizaje. Sin embargo, los avances de la Neurociencia sobre cómo funciona el cerebro aprendiente abrieron nuevos horizontes y dieron lugar al nacimiento de la Neuroeducación. En sus orígenes, se reconocen los aportes del profesor Gerhard Preiss en 1988, considerado pionero en su denominación como Neuroeducación. Defendió la idea de tender puentes entre la Neurociencia y la Pedagogía, por lo que preconizaba la idea de que los docentes debían tener conocimientos básicos sobre el funcionamiento cerebral, para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades reales del alumnado.

La Neuroeducación se considera una disciplina joven (Rodríguez, 2024a), que se edifica sobre los pilares fuertes de la Neurociencia, durante la época conocida como neuroboom, neurocentrismo, neurofilia o década del cerebro. Estos pilares fueron construidos a partir de conocimientos científicos comprobados mediante pruebas médicas, para encontrar hallazgos y probar teorías acerca del funcionamiento de este importante órgano. Tal enfoque respaldaba una educación más científica, personalizada y emocionalmente consciente, sentando así las bases para una nueva forma de enseñar y aprender que sigue creciendo hasta hoy. Es decir, la reclamada educación basada en la evidencia científica, también denominada evidencia basada en la Ciencia.

En efecto, al remontarnos a sus orígenes, se hace necesario recordar que a principios de los años noventa se comenzó a realizar un estudio exhaustivo del cerebro humano y sus funciones, surgiendo así la Neurociencia cognitiva, la cual despierta el interés por el estudio de la implicación de la memoria y la atención en la cognición. Y también en el aprendizaje (Neuroaprendizaje) y la Educación. De tal suerte que la interrelación entre Neurociencia (cerebro) y Educación da como resultado la Neuroeducación, considerada en sus inicios como interdisciplina que emplea el conocimiento del cerebro para mejorar la memoria y los procesos del aprendizaje (Mora, 2024).

Investigadores como Bruer (1997, 2016) comenzaron a alertar acerca de la distancia que separaba a la Neurociencia de la educación y años más tarde ratificaron que la psicología podía constituir el puente entre ambas disciplinas, lo que dio origen a la Neurociencia cognitiva educacional, como un subcampo dentro de la Neurociencia cognitiva. Es precisamente la Neurociencia cognitiva la que se encarga de estudiar los mecanismos biológicos de la cognición (percepción, memoria, atención, pensamiento) y la conducta, acercándose más a los principios de la Psicología, generando con ello un ámbito de investigación centrado en cómo la mente y el cerebro pueden informar sobre el proceso de aprendizaje (Nieto, 2011). Con esta premisa, se dio paso a la interrelación de tres disciplinas: Psicología (mente/*mind*), Neurociencia (cerebro/*brain*) y Pedagogía (educación/*education*), que por sus siglas en inglés fue conocido como MBE.

De tal suerte que la Pedagogía puede beneficiarse de las investigaciones de la ciencia del cerebro (Neurociencia), junto con los estudios derivados del comportamiento humano y sus trastornos (Psicología), generando una nueva transdisciplina que permitirá mejorar y diseñar situaciones de aprendizaje efectivas (Neuroeducación). Y es por ello que se ha definido como una transdisciplina que pretende optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje haciendo posible la elección de metodologías y técnicas con argumentos basados en la ciencia del cerebro y el comportamiento. De esta manera, se abrieron las puertas a educadores para comprender los principios del aprendizaje con una base científica sólida y se dio paso al nuevo campo. Actualmente, no hay consenso respecto de la utilización de un solo término. Si bien el más aceptado mundialmente es MBE, aunque en países hispanohablantes se apuesta preferentemente por el término Neuroeducación para referir esta transdisciplina.

Se ha venido consolidando en el campo académico y en ello ha jugado un papel fundamental la International Mind, Brain, and Education Society (IMBES), fundada en 2004, legitimando a la Neuroeducación como una disciplina emergente, y fomentando un diálogo bidireccional entre ciencia y práctica. Le ha otorgado rigurosidad científica mediante la organización de congresos internacionales, la creación de redes de colaboración entre investigadores y docentes, y la publicación de la revista científica *Mind, Brain, and*

Education. Ello ha sido refrendado en otros contextos, como en el español, donde se ha constituido la cátedra de Neuroeducación y la edición de su *Journal of Neuroeducation* (JONED). Promueven investigaciones aplicadas que respetan tanto la complejidad del cerebro humano como los contextos educativos reales. Así, el campo se ha ido consolidando con un enfoque transdisciplinar que busca optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de evidencia empírica.

Luego esta educación basada en el estudio del cerebro o Neuroeducación es considerada una disciplina reciente, de apenas un tercio de siglo de existencia, que ha irrumpido e impactado en el terreno de la praxis. En la actualidad existe consenso al plantear que la Neuroeducación ha de constituir hoy una práctica pedagógica innovadora que contribuya al enriquecimiento de la educación al fomentar el aprendizaje desde una base científica (Hernández y De Barros, 2021). Deberá contribuir a la eliminación de falsas interpretaciones acerca de funcionamiento cerebral, y propiciará el diseño de respuestas educativas personalizadas y potenciadoras.

Al respecto, Rodríguez et al. (2024) consideran que: “La neuroeducación surge en un intento epistemológico de responder a la reacción de algunos críticos de la educación ante las escasas evidencias neurocientíficas del corpus teórico de la Pedagogía y la Didáctica” (p.236). Por tal motivo y ante tales circunstancias, emerge esta disciplina como una propuesta integradora entre Ciencia y Educación, que parte de considerar que, para enseñar bien, hay que entender el funcionamiento cerebral y su implicación en la producción del aprendizaje. Un funcionamiento cerebral que se basa en procesos cognitivos y metacognitivos, claramente, como siempre se ha apuntado, pero que no se activan y, por tanto, no es posible aprender eficazmente, sin un componente emocional que motive, conecte y de sentido a los procesos. Tal evidencia reciente prefiguró muchos de los principios que en la actualidad sustentan la Neuroeducación como disciplina.

Actualmente, constituye una necesidad enseñar desde bases científicas. En este sentido, la Neuroeducación abre excelentes oportunidades para los docentes (Nieves, 2024). En el empeño de descubrir las amplias posibilidades que brinda esta transdisciplina, el profesor deberá comprender, entre otros aspectos, cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje, qué factores motivan la adquisición de conocimientos, qué aspectos son más valorados, cómo se retiene y utiliza la información recibida (Solórzano et al., 2024). Resultan de gran valor para el docente los descubrimientos relacionados con la neuroplasticidad, emociones y atención; elementos claves contenidos en los principios básicos universales y esenciales para planificar la enseñanza desde la Neuroeducación. Al respecto, se parte de reconocer la neuroplasticidad como la capacidad que posee el cerebro humano de formar y modificar conexiones neuronales a partir de la información que recibe del medio que le rodea y la posibilidad de su reorganización durante toda la vida, de modo que se asegure un aprendizaje constante.

La Neuroeducación reconoce el papel que juega la atención, junto a los tres tipos de memoria (sensorial, trabajo y largo plazo) en el aprendizaje de cada persona. Desde su vínculo con la Psicología educativa, pondera el papel de la motivación y las emociones en la cognición en una relación bidireccional y única en cada individuo. Mientras que la atención se reconoce como un proceso complejo, que difiere en cada persona, lo que conlleva a que el docente tenga que diversificar las técnicas y recursos que garantizan su focalización. Avances y descubrimientos que sirven de fundamento para aportar a los docentes las, actuaciones o pautas a seguir para mejorar la enseñanza desde la Neuroeducación (Rodríguez, 2024a).

Se recomienda favorecer la atención en el aula limitando el tiempo de duración de la sesión a aproximadamente 50 minutos, así como tener presente durante la planificación de las actividades, los momentos de máxima y mínima audiencia. Durante la máxima audiencia se aconseja introducir los nuevos conocimientos, consolidar lo aprendido, establecer conclusiones o cierres, mientras que en la etapa de mínima audiencia se recomienda realizar actividades prácticas o relacionar los nuevos conocimientos con los anteriores (Sousa, 2018). Entre las actuaciones o directrices para favorecer estados atencionales más largos y una sensación de bienestar general, se sugiere la realización de actividades físicas antes de comenzar las sesiones de trabajo en el aula, lo cual se relaciona con un aumento en la segregación de dopamina.

Otro elemento de valor hace referencia a la potenciación de la creatividad mediante algunas manifestaciones artísticas: música, artes plásticas y la expresión corporal. Además, se propone fomentar la problematización, la investigación y la indagación, a partir de reconocer el aumento en la generación de endorfinas. Y no menos importante es la construcción del currículo educativo en función de los periodos madurativos del cerebro (periodos sensibles). Esta parcela de la Neurociencia ha tomado la denominación propia de neurodesarrollo. Unido a lo anterior, se considera que una forma certera de potenciar la atención y la memoria es ejercitar el cerebro, mejorando así la capacidad de observar y atender los estímulos del entorno. Se recomienda, a partir de la multisensorialidad, despertar emociones positivas en el aula, generando una motivación por el aprendizaje. Además, Sousa (2018) sugiere incentivar la curiosidad, la búsqueda de la novedad del contenido, emplear el cuestionamiento o favorecer experiencias discrepantes que provoquen la indagación, la reflexión y la búsqueda de soluciones, dar libertad a la hora de elegir las tareas y establecer un ambiente emocional seguro.

Como se expresado con anterioridad, en la actualidad se aspira a concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje que aplique técnicas y metodologías activas centradas en los pilares y principios de la Neuroeducación. Para ello, se considera de gran valor la realización de mapas conceptuales, actividades de comparación, realización de resúmenes, así como la aplicación de las metodologías activas para el aprendizaje. En este quehacer, es importante que el docente perfeccione el proceso evaluativo, el que deberá ser individualizado y fundamentado desde el conocimiento científico.

Los avances de la neurociencia también han impactado positivamente en la educación superior y en la formación docente, favoreciendo el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes en correspondencia con su perfil. Desde esta perspectiva, se implementan cada vez con mayor sistematicidad y científicidad las técnicas de aprendizaje activo, con actividades de enseñanza-aprendizaje de manera creativa y dinámica. Igualmente, se hace especial énfasis en la evaluación formativa del estudiantado y en los procesos de retroalimentación.

Como se ha constatado hasta aquí, la Neuroeducación ha surgido como una herramienta innovadora en la sociedad contemporánea, que capacita al docente como agente responsable del proceso educativo para mejorar su práctica profesional. Se presenta como una estrategia potenciadora del aprendizaje que abre nuevos horizontes en el plano educativo, en aras de conseguir una educación de calidad, más equitativa e inclusiva. Como conclusión de lo analizado hasta aquí, se hace necesario precisar que la Neuroeducación no es solo una disciplina emergente, sino una verdadera oportunidad para revolucionar la educación desde dentro: con ciencia para entender, con empatía para acompañar y con propósito para transformar.

Constituye una transdisciplina joven en continuo perfeccionamiento. En su evolución, se ha enriquecido con la Psicología del Aprendizaje, la Biología, y otras ciencias que han facilitado la comprensión de cómo funciona el cerebro para el aprendizaje y explican el comportamiento de cada individuo. Tiene su concreción en la Neuropedagogía, Neuroenseñanza y Neurodidáctica y ha llegado para complementar o enriquecer la Educación, no para contravenirla. Hablar de Neuroeducación es hablar de futuro, incluso se le ha denominado así, Pedagogía del futuro (Hernández y De Barros, 2021), o simplemente la Educación del futuro.

En el camino transitado por la neurociencia hacia su consolidación como disciplina científica han surgido diferentes términos que en ocasiones dan lugar a confusión, por lo que conviene su dilucidación conceptual. En todos los sectores, en general, el prefijo "neuro" se ha acompañado de múltiples terminaciones. En el terreno educativo no ha sido diferente, por lo que se hace preciso discernir entre los conceptos: Neuroeducación, Neuropedagogía, Neurodidáctica, Neuroenseñanza y Neuroaprendizaje. Ciertamente están estrechamente relacionados; sin embargo, entre ellos existen diferencias conceptuales relevantes. Comprender estas diferencias conceptuales (Tabla 1), permitirá a los docentes y profesionales de la educación adoptar estrategias más coherentes y efectivas para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre alineados con la evidencia científica acerca del funcionamiento cerebral.

Tabla 1: Dilucidación conceptual de la Neurociencia aplicada a la Educación

NEURO-EDUCACIÓN	Disciplina integradora transdisciplinar, que combina los conocimientos de la Neurociencia, la Psicología y la Educación para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en el funcionamiento cerebral (Tokuhama, 2011). Su propósito es generar un puente entre los hallazgos científicos y la práctica educativa.
NEURO-PEDAGOGÍA	Aplicación de principios neurocientíficos al diseño de estrategias pedagógicas, es decir, adapta los métodos pedagógicos tradicionales en función de cómo aprende el cerebro (Careaga et al., 2020). Se considera un enfoque más aplicado dentro del aula.
NEURO-DIDÁCTICA	Diseño e implementación de estrategias didácticas fundamentadas en la estructura y el funcionamiento cerebral, promoviendo metodologías activas y significativas que favorecen el aprendizaje (Mora, 2017). Mientras que la Neuropedagogía tiene un enfoque pedagógico más amplio, la Neurodidáctica se centra en el cómo enseñar.
NEURO-ENSEÑANZA	Refiere al proceso de enseñanza considerando explícitamente las capacidades y limitaciones cerebrales de los estudiantes, buscando potenciar el aprendizaje desde la enseñanza misma (Blakemore & Frith, 2007). Está más vinculada al rol del docente y sus prácticas concretas.
NEURO-APRENDIZAJE	Refiere al proceso mediante el cual el cerebro incorpora nuevos conocimientos y habilidades, poniendo énfasis en la neuroplasticidad, la memoria y la motivación como factores esenciales (Tokuhama, 2011). Es el concepto que sitúa el aprendizaje desde la perspectiva neurológica.

Fuente: Elaboración propia, a partir de revisiones conceptuales de diferentes autores.

## Neuromitos

Vista la conveniencia e impacto de la Neurociencia en el sector educativo, es comprensible su deseo de introducirla cuanto antes. Esto ha supuesto cierta precipitación, que no ha sido favorecida, sino todo lo contrario, por la deficiente comunicación entre neurocientíficos y docentes, la escasa colaboración de investigadores de distintas especialidades, los obsoletos programas formativos docentes inicial/ permanente, la pseudociencia en canales no científicos y sin filtros (Internet) y la difusión de buenas prácticas vs prácticas basadas en evidencia científica, entre otras.

El cúmulo de factores anteriores, ha conducido a la aparición de imprecisiones, sesgos, malinterpretaciones y hasta falacias sobre la anatomía, fisiología y desarrollo del cerebro humano. Están surgiendo prácticamente desde que surgió la Neuroeducación y han sido comunmente denominados neuromitos. Se han orientado al mundo de la Educación, de hecho, cuando son transmitidos entre educadores propiamente su denominación ha tomado la especificidad de neuroedumitos (Flecha, 2017; Racionero, 2020; Racionero et al., 2023). Pero lo cierto es que no son exclusivos de educadores y docentes, sino que acontecen en distintos terrenos, incluso en el neurocientífico. En efecto, es común leer entre tratados neurocientíficos algunas imprecisiones o desavenencias como las siguientes:

- Clasificaciones clásicas en obras tradicionales y modernas del cerebro en cuatro lóbulos cerebrales: Frontal, Parietal, Occipital y Temporal; mientras que otras obras más modernas como la de Ribas (2018) reconocen esto como inexacto o mito sobre el cerebro, puesto que a los lóbulos anteriores hay que añadirles al menos dos más: Insular, Límbico, e incluso uno más denominado Central. Luego, no hay 4 como suele leerse habitualmente, sino 6 o 7.
- Otra confusión común entre neurocientíficos es el conocido como principio de Dale que afirma que cada neurona libera un tipo único de neurotransmisor en todas sus terminaciones sinápticas. Sin embargo, el propio Henry Hallet Dale era consciente de que algunas neuronas liberan más de un neurotransmisor (Feldberg & Tansey, 2011).
- Uno más importante es el convencimiento de que la Amígdala únicamente se encarga de las emociones, de la amenaza y del miedo; cuando, en realidad, también es responsable de la consolidación de la información en la Memoria a Largo Plazo, según confirma Hector Valdés

(2020).

- Otro ejemplo actual es el convencimiento de que el cerebro tiene que actuar como agente activo en acciones determinadas para la activación de sus neuronas y conexiones. Pero, se ha evidenciado y demostrado la existencia de neuronas espejo que se activa cuando el sujeto observa acciones en sus semejantes, en cierto sentido, como si estuviera realizando la acción en primera persona.

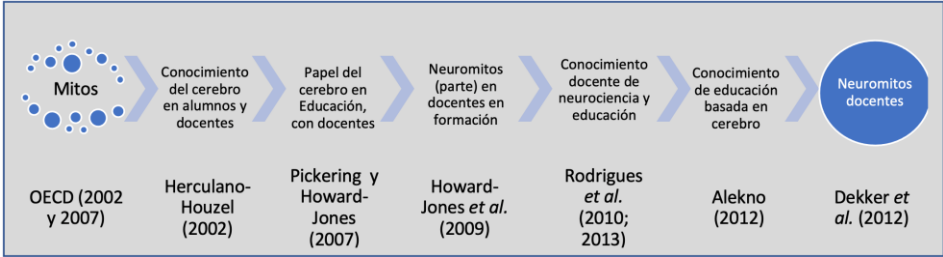
Si existen neuromitos entre los propios científicos dedicados al estudio del cerebro (neurocientíficos), puede comprenderse que surjan entre colectivos profanos a la Neurociencia. Y así se ha producido desde que el neurocirujano Alan Crockard los identificara y acuñara el nombre en el año 1986, acudiendo al sufijo latino *mytos* (cuento) tras la palabra *neuro* (nervio = cerebro). En el terreno educativo, fue usado por el profesor John T. Bruer, apenas una década después (1997) y en plena efervescencia de la Neurociencia y nacimiento de la Neuroeducación, como se ha indicado más arriba (década de cerebro).

Poco después pasaron a ser investigados rigurosamente. Su estudio pionero fue en 2002, cuando Herculano-Houzel (2002) diseñó y aplicó un cuestionario a científicos y otras personas profanas para conocer el conocimiento general sobre Neurociencia, entre las que se añadió intencionadamente una docena de afirmaciones incorrectas y neuromitos, denominadas “subjetivas” (Herculano-Houzel, 2002, p. 102). Tras esta investigación, se desarrollaron en otros contextos indagaciones similares no específicas sobre neuromitos sino sobre alfabetización neuroeducativa en general, como las de Pickering y Howard-Jones, en 2007, Howard-Jones et al., en 2009, Rodrigues et al., en 2010 y 2013, y Alenko, en 2012 (citados en Rodríguez et al., 2024a, p. 241).

A la par, fueron advertidos por la propia OCDE, por primera vez, en su reunión científica de 2002, por la amenaza que suponía y se volvió a aludir a ellos en su reunión de 2007. En su seno, se aludió a neuromitos concretos que a la postre serían considerados como clásicos. En la reunión de 2002, se alertó del peligro de los tres mitos siguientes: sobre la independencia o predominancia hemisférica cerebral (cuando ambos hemisferios trabajan de forma perfectamente armonizada y conectada, sin tal predominio, aunque estén especializados por tareas), sobre el impacto de una estimulación rica infantil en el desarrollo sináptico (cuando tal sobreestimulación no tiene ese resultado esperado sino que puede producir el contrario: desatención del infante), y sobre los periodos críticos obligatorios para culminar ciertos aprendizajes, entre 0 y 3 años (cuando, en realidad, se contemplan científicamente como ventanas de oportunidad o periodos sensibles más propicios para ciertos aprendizajes que de no culminarse se pueden adquirir perfectamente después). En su reunión de 2007 añadió a los anteriores los mitos sobre el uso exclusivo del 10% del cerebro (cuando se usa muchos más), sobre el aprendizaje de una única lengua a la vez (cuando existen cerebros totalmente bilingües desde su inicio), y la existencia de múltiples inteligencias que operan de forma separada (cuando más bien lo demostrado es la aplicación de una inteligencia general a múltiples áreas).

Tras esta primera década de principios del siglo, aparece un estudio exclusivamente sobre neuromitos y con una escala específicamente de ellos. Tanto su propósito como resultados y especialmente su escala de medición de neuromitos se convertirían en referentes para investigadores posteriores. Si los demás estudios anteriores habían contenido en torno a la decena o docena de neuromitos, este estudio actualizó y aglutinó un total de 15 neuromitos. Se trata del estudio y escala de Dekker et al. (2012). Supuso un estímulo y réplica para muchos otros estudios en otros muchos contextos. Véase este recorrido en la figura 1.

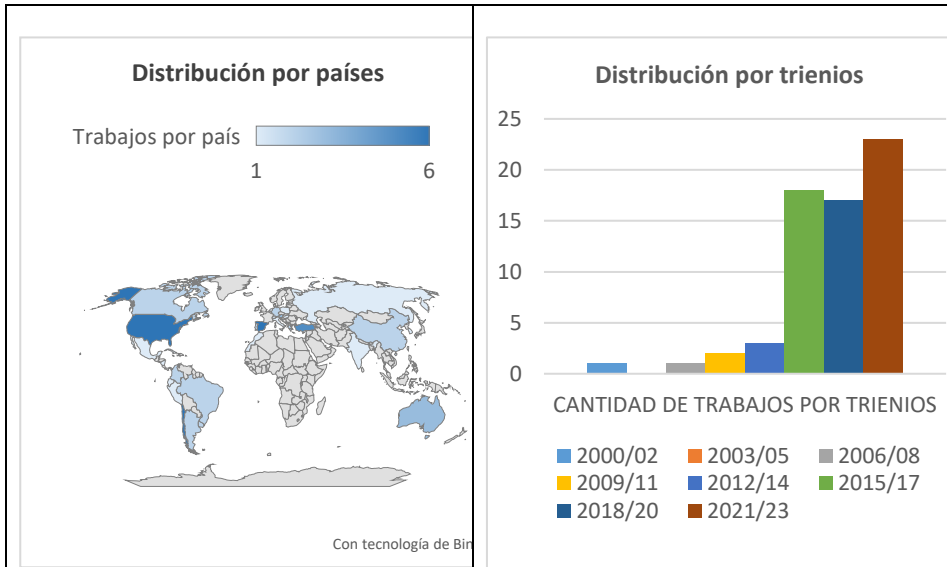
Figura 1: Evolución cronológica del inicio del interés/estudio sobre neuromitos



Fuente: extraído de Rodríguez et al. (2024a, p. 241).

En estos estudios posteriores, cuyo punto de partida fue este estudio de Dekker et al. (2012) fundamentalmente, aunque también los pioneros sobre alfabetización neuroeducativa general, se fueron añadiendo nuevos neuromitos que seguían surgiendo. Algunos estudios de metaanálisis sobre este tipo de estudios fueron publicados, como el de Torrijos et al. (2021) y el de Rodríguez et al. (2024a, b). Se presenta a continuación la figura siguiente con el propósito de visualizar al evolución temporal y expansión contextual del estudio sobre este tópico (Figura 2).

Figura 2: Evolución contextual y cronológico del estudio sobre neuromitos



Fuente: extraídos de Rodríguez et al. (2024b, 73-74).

Una de las escalas más actuales, completas e internacionales sobre el estudio de neuromitos es la registrada por el grupo ICE<sup>2</sup> en la Universidad de Granada en 2023<sup>3</sup>, denominada ALFANED (alfabetización neuroeducativa docente) (<https://neuroeducate.ugr.es/autoevaluacion-inicial/>). Consta de casi 70 ítems correspondientes cada uno con un neuromito reconocido. Ha sido aplicada y se sigue aplicando en diferentes contextos iberofónicos. Tras los estudios estadísticos oportunos para su validación (análisis factorial), ha sido vertebrada en 6 factores o dimensiones, a saber:

- Conocimiento general sobre el cerebro.
- Dominancia hemisférica cerebral (izquierdo vs derecho).
- Diversidad cerebral (neurodiversidad).
- Cerebro y aprendizaje (neuroaprendizaje y neuroenseñanza).
- Cerebro y Lenguaje (oral y escrito)
- Optimización de funcionalidad cerebral.

En todos los contextos donde ha sido aplicada, se ha detectado una notable persistencia de neuromitos (Rodríguez, 2024): en Costa Rica (Rodríguez et al., 2024, Navarrete, y Rodríguez, 2024), en Cuba (Martínez et al., 2024) así como en diferentes contextos de España (Pérez et al., 2024, García-Delgado, 2024, González y Casillas, 2024). Aún sigue indagándose otros contextos en el marco de la red iberoamericana de Neuroeducación y DUA (NeuroDUA), auspiciada por la AUIP<sup>4</sup>. No se detecta la superación si quiera de los neuromitos más antiguos, lo cual indica que están bien arraigados mundialmente, y que no van a superarse sin la intervención específica.

Para profundizar aún más en el escudriño de los neuromitos, se ha complementado la escala anterior con un instrumento también debidamente validado para realizar entrevistas en profundidad a docentes y educadores/as sobre su conocimiento de los campos contemplados en este trabajo: Neurociencia, Neuroeducación y neuromitos. Se presenta este guión de entrevista denominado neuroEDUCAmitos (Tabla 2):

Tabla 2: Guion de entrevista neuroEDUCAmitos

PREGUNTAS SOBRE ALFABETIZACIÓN NEUROEDUCATIVA	DETALLES ADICIONALES (EN CASO DE RESPUESTA AFIRMATIVA)
1. Pedagogía/Didáctica ¿son disciplinas autónomas o deben alimentarse de otras?	2. <i>(en caso afirmativo)</i> ¿Por qué? ¿qué disciplinas pueden nutrir a las anteriores?
3. ¿Conoce el término Neurociencia?	4. <i>(en caso afirmativo)</i> ¿Cómo la definiría? ¿Cómo la conoce (formación, lectura, internet, medios de comunicación, por compañeros, etc.)? ¿Cuál crees que es su aporte a la Educación? ¿Podría poner un ejemplo del impacto educativo de la Neurociencia?
5. ¿Conoce el término Neuroeducación?	6. <i>(en caso afirmativo)</i> ¿Cómo la definiría? ¿Cómo la conoce (ídem que anterior)? ¿Cuál crees que es su aporte a la enseñanza? ¿Podría poner un ejemplo del impacto educativo de la Neuroeducación?
7. ¿Conoce el término Neurodidáctica?	8. <i>(en caso afirmativo)</i> ¿Cómo la definiría? ¿Cómo la conoce? ¿Qué puede aportar a la enseñanza?

<sup>2</sup> En el marco de varios proyectos de investigaciones nacionales e internacionales, dirigidos por el grupo ICE (Investigación en Comunicación Educativa): <https://grupoice.ugr.es/>

<sup>3</sup> Registro internacional: <https://www.safecreative.org/work/2302143501559-alfaned>

<sup>4</sup> Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, concesión de la red en 2025

---

	¿Podría poner un ejemplo sobre alguna estrategia basada en neurociencia que haya aplicado en su práctica??
9. ¿Conoce el término Neuroaprendizaje?	10. (en caso afirmativo) ¿Cómo lo definiría? ¿Cómo lo conoce? ¿Qué puede aportar a la enseñanza? ¿Podría poner un ejemplo de su impacto en la enseñanza?
11. ¿Conoce el término Neurodiversidad?	12. (en caso afirmativo) ¿Cómo lo definiría? ¿Cómo lo conoce? ¿Qué puede aportar a la enseñanza? ¿Podría poner un ejemplo de su impacto en la enseñanza?
13. ¿Conoce el término neuromitos?	14. (en caso afirmativo) ¿Cómo lo definiría? ¿Cómo los conoce? ¿Cómo puede afectar a la enseñanza? ¿Podría poner un ejemplo de su impacto en la enseñanza?
15. ¿Ha escuchado alguno de ellos?, como: "Solo usamos el 10% del cerebro"; "Existen periodos críticos para el aprendizaje, de 0 a 6 años"; "Tenemos dos hemisferios cerebrales independientes y uno de ellos dominante"; "Existen diferencias cerebrales según el sexo"; "Hay que respetar los estilos de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) del cada alumno"; "La inteligencia es mayormente heredada y permanente"; "¿Cuánto antes se aprenda disciplinadamente a leer, mejor"	16. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta sobre los anteriores: ¿todos o algunos?, ¿cuáles? ¿Podría añadir alguno más...?
17. ¿Cree que los conocimientos sobre el cerebro pueden mejorar la enseñanza?	18. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta. ¿Podría poner un ejemplo?
19. ¿Considera necesaria la (in)formación anterior sobre el cerebro: anatomía, desarrollo y funcionamiento para los docentes y educadores?	20. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta. ¿Podría poner un ejemplo? ¿dónde debería proporcionarse?
21. ¿Considera necesaria la (in)formación anterior sobre el cerebro: anatomía, desarrollo y funcionamiento para padres y madres y otros agentes educativos?	22. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta. ¿Podría poner un ejemplo? ¿dónde debería proporcionarse?
23. Le ha parecido interesante esta temática de la entrevista	24. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta: le ha hecho reflexionar sobre sus conocimientos y estilo de enseñanza. ¿Podría poner un ejemplo?
25. Desea añadir algo más sobre este tema que no haya hecho anteriormente o enfatizar algo referido	26. (en caso afirmativo) Detalle su respuesta

---

Fuente: extraído de <https://neuroeducate.ugr.es/neuroeducamitos/>

Con fundamento en lo anterior, desde el grupo antes citado (ICE), (pre)ocupado por la superación de los neuromitos y su amenaza, ha diseñado y validado una plataforma de acceso libre, abierto accesible y gratuito que ofrece autoformación para la superación de los neuromitos. Han participado profesionales de distintas especialidades, en su mayoría doctores, investigadores y docentes universitarios de casi una treintena de países de tres continentes (<https://neuroeducate.ugr.es/equipo/>), con una premisa o lema común: *¡superar neuromitos a través de las píldoras formativas contenidas en esta plataforma resulta demasiado fácil como aprendiente y demasiado rentable como docente como para no hacerlo!* Como aval de este producto, se cuenta con el apoyo y auspicio de la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación de la

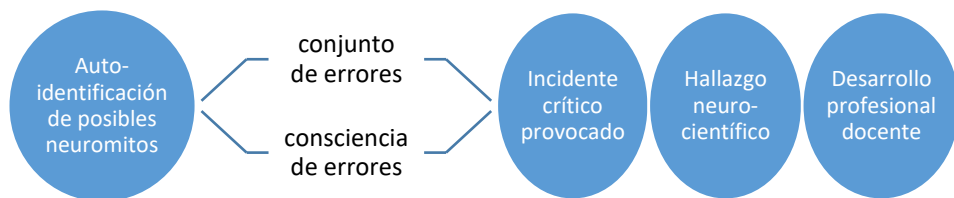
Universidad de Granada (OTRI), además de personal contratado para su realización, como puede verse en la propia Web (<https://neuroeducate.ugr.es/aval-cientifico/>).

Se trata de una herramienta apropiada para usuarios del ámbito de la educación y la formación como para cualquier otro interesado. Se basa en el modelo recientemente investigado y vinculado precisamente con la Neuroeducación del Aprendizaje Basado en el Error (ABE), como progresión del método ya consolidado y reconocido del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Macho et al., 2021). En este caso, los errores cometidos por los usuarios serían los mitos reproducidos aceptados como verdaderos en lugar de rechazarlos por falsos. El conjunto de errores cometidos o neuromitos aceptados es concebido como conflicto cognitivo en cada usuario que pueda llegar a desencadenar un incidente crítico propiamente (Figuerola et al., 2020; Otondo et al., 2021)), que le impulse a buscar una salida/solución en sus esquemas cognitivos cerebrales, en forma de progreso y evolución, y en aprendizaje de calidad y desarrollo profesional (Contreras, 2014).

Se basa, pues, en la teoría de los incidentes críticos como episodios profesionales que viven en este caso los docentes, y que no les dejan indiferentes, sino que contrariamente impactan tanto que se erigen hitos en su desarrollo profesional (Bilbao y Monereo, 2011), de los que salen reforzados y mejorados. Nótese el título de la publicación de Almendro y Costa (2006): "Alerta roja: incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores" (p. 1). Esta metodología ya ha sido empleada en otros sectores profesionales no docentes e incluso en otras competencias incluso docente, como es el caso de la competencia docente cultural (Ramos et al., 2011) o digital (Padilla et al., 2020).

Elo es posible puesto que al acceder a la plataforma se parte de una autoevaluación inicial individual sobre la reproducción de neuromitos por cada usuario. Es decir, parte de la escala ALFANED que emite un informe de resultados sobre su apego a neuromitos, para ofrecer, a continuación y en función de su resultado, la visualización de vídeos o lectura de textos (<https://neuroeducate.ugr.es/pildoras-formativas/>), contemplados como píldoras o vacunas formativas para desmitificar y superar los neuromitos reproducidos con los hallazgos científicos correctos. Finalmente, la plataforma ofrece una nueva oportunidad de evaluación para verificar el progreso obtenido del "curso" o "programa formativo" ofrecido. En suma, como se presenta en la figura 3 se pretende partir de la auto-identificación individual de errores (neuromitos), con el propósito de que el informe de resultados provoque un incidente crítico profesional que requiera una resolución que impulse el desarrollo profesional docente de cada usuario.

Figura 3: Algoritmo pedagógico de la e-formación a través de la plataforma *neuroeducate*



Fuente: elaboración propia

Termina el "curso" con un conjunto interactivo de *tips neuroeducativos* interesantes que todo usuario puede leer y puntuar para su contemplación en el ranking de *top 10 tips neuroeducativos*, e incluso podrá interactuar proponiendo alguno más para su incorporación. También, por supuesto, con una valoración de la plataforma para la mejora constante de la misma y la posibilidad de contactar vía formulario electrónico con el equipo responsable.

La labor anterior se complementa con otro producto creado, denominado Observatorio Iberoamericano de Neuroeducación Superior (ONSI) NeurObseva (<https://neuroobserva.ugr.es/>). Pretende velar y estimular la implantación de la Neuroeducación en este caso en el ámbito de enseñanza superior, trasladando directrices prácticas sobre Neuroeducación, Neuropedagogía, Neuroenseñanza, neurodiversidad y superación de neuromitos con nociones básicas preliminares sobre Neurociencia y Neuroaprendizaje. Se apuesta por la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como transmetodología innovadora para garantizar la accesibilidad al aprendizaje para todo el estudiantado. Todo lo anterior se va a garantizar mediante investigación de necesidades y prácticas verificadas y apoyo formativo y colaborativo para su implantación en programas e instituciones a través de la Red de Investigación Iberoamericana de Neuroeducación y DUA NeuroDUA (<https://auiop.org/es/redes-de-investigacion/relacion-redes>).

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

La Neurociencia es una ciencia consolidada en avance constante, desde su inicio como disciplina moderna. De ella han surgido otras disciplinas, en su aplicación a campos específicos, y con ellas algunas pseudociencias. Entre las primeras, y con gran auge y prospectiva, se encuentra la Neuroeducación, concebida como enriquecimiento de la Educación con los avances de las Neurociencias en su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Fruto de su gran relevancia, impacto y expectativas puestas en ella, así como de la precipitación y falta de interdisciplinaridad y comunicación efectiva entre científicos, se han “colado” un conjunto de imprecisiones, sesgos y falacias sobre el cerebro, su desarrollo, ejecución y aprendizaje, que han tomado la denominación de neuromitos. Existe consenso, incluso entre profesionales de organismos internacionales, en que suponen una verdadera amenaza para el buen quehacer docente. Al punto de que han sido advertidos por la OCDE, desde 2002, e investigados sin cesar desde esa fecha igualmente, aunque fueron identificados tres quinquenios antes.

Se han propuesto medidas para su superación, como la colaboración entre profesionales de los campos de la Neurociencia y la Educación, la comunicación eficaz entre ellos por canales fidedignos, la difusión de avances cerebrales de forma inteligible para audiencia profana en la Neurociencia y hasta la creación de la figura del neuroeducador en centros educativos. No obstante, una de las vías más plausible es la formación permanente de docentes e inicial de los futuros docentes no solo en Neuroeducación sino en la superación propia de neuromitos. A este loable objetivo contribuye este artículo, con la presentación de una plataforma e-formativa *neuroedúcate* para la erradicación de neuromitos con la explicación de su impresión u equivoco acompañada para su refutación de hallazgos científicos correctos, por tanto, también contribuye, a la par, a la alfabetización neuroeducativa.

Basándose en el método del Aprendizaje Basado en el Error (ABE), se pretende que el seguimiento de las propuestas de la plataforma *neuroedúcate* constituya un verdadero episodio o incidente crítico para los docentes usuarios que afecte a su identidad y desarrollo profesional. Con tal propósito, se ofrece, primero la auto-cumplimentación inicial de la escala ALFANED de identificación de 69 neuromitos, que ofrece un informe individualizado de los errores cometidos o neuromitos reconocidos. A continuación, se invita a la lectura o visualización de contenido sobre los neuromitos reproducidos y su hallazgo científico correcto. Por último, se permite una nueva autoevaluación final de reproducción de neuromitos, con el deseo de que los errores/neuromitos desaparezcan o se reduzcan al punto de ser testimoniales.

Es deseable y muy recomendable que se siga luchando contra estos neuromitos, a través de distintas acciones como las que se presentan en esta ocasión: píldoras, cápsulas o vacunas (in)formativas, en forma de textos y videos cortos, así como con otras acciones no solo formativas sino también preventivas. En este último sentido, no cabe luchar solo contra los neuromitos existentes sino también contra los nuevos que puedan surgir, habida cuenta de que desde finales del siglo pasado han venido surgiendo nuevos mitos hasta la actualidad. Y tanto para los clásicos como para los más modernos no se han establecido mecanismos para su superación y desapego. Es urgente su identificación y superación, transformándolos en los esquemas conceptuales de nuestros docentes en formación y en ejercicio en la adecuada alfabetización neuroeducativa, basada en Neurociencia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCAIDE, M.J., BALLESTA-CLAVER, J., RODRÍGUEZ FUENTES, A. Y TRUJILLO, J.M. (2025). "Competencia docente universitaria en Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje, mediante una escala adaptada". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 28 (2), 43–61. <https://doi.org/10.6018/reifop.661681ç>
- ALMENDRO, C., Y COSTA, A. (2006). "Alerta roja: el incidente crítico, aprendiendo de nuestros errores". *Tribuna Docente*, 8(4), pp. 1-8.
- ANDERMANN, F. (2000). "Herbert Henri Jasper 1906-1999: an appreciation and tribute to a founder of modern neuroscience". *Epilepsia*, 41(1), pp. 113-120. [10.1111/j.1528-1157.2000.tb01515.x](https://doi.org/10.1111/j.1528-1157.2000.tb01515.x)
- BALLESTA-CLAVER, J., GÓMEZ, I. A. Y AYLLÓN, M. F. (2024a). "El paradigma innovador de la neuroeducación". En: A. Rodríguez (Ed.), *¿Ciencia o ficción en la Neuroeducación? Estudio sobre neuromitos docentes* (pp. 21-39). Pirámide. Madrid.
- BALLESTA-CLAVER, J., SOSA, I., PÉREZ, I. A. G., Y AYLLÓN, M. F. (2024b). "Propuesta neuroeducativa para un aprendizaje tecno-activo de la enseñanza de las ciencias: un cambio universitario necesario". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), pp. 35-50. <https://doi.org/10.6018/reifop.614881>
- BENTIVOGLIO, M., JONES, E. G., MAZZARELLO, P., RIBAK, C. E., SHEPHERD, G. M. Y SWANSON, L. W. (2011). "Erratum to "Camillo Golgi and modern neuroscience". *Brain Research Reviews*, 67(1-2), p. 356. <https://doi.org/10.1016/J.BRAINRESREV.2011.02.003>
- BILBAO, G., Y MONEREO, C. (2011). "Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), pp. 135-151.
- BLAKEMORE, S. J., & FRITH, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: Las claves para la educación*. Booket, Madrid.
- BRUER, J.T. (1997). "Education and the Brain: A Bridge Too Far". *Educational Researcher*, 26(8), pp. 4-16.
- BRUER, J.T. (2016). "Neuroeducación: un panorama desde el puente". *Propuesta educativa*, (46), pp. 14-25.
- BURN, S. J. (2015). "Neuroscience and Modern Fiction". *MFS Modern Fiction Studies*, 61(2), pp. 209-225. <https://doi.org/10.1353/MFS.2015.0018>
- CAREAGA, M., MONTES, M. R., & PERALTA, L. (2020). "Neuroeducación: Una perspectiva innovadora para la enseñanza y el aprendizaje". *Revista Electrónica Educare*, 24(2), pp. 1-16. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- CONTRERAS, C. (2014). "El desarrollo docente del formador de profesores: Una propuesta orientada hacia el análisis de incidentes críticos auténticos". *Estudios Pedagógicos*, 40, pp. 49-69. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200004>
- CORREDOR, K. Y CARDENAS, F. P. (2017). "Neuro-«lo que sea»: inicio y auge de una pseudociencia para el siglo XXI". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), pp. 89-90. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.04.001>
- DEKKER, S., LEE, N. C., HOWARD-JONES, P. Y JOLLES, J. (2012). "Neuromyths in education: prevalence and predictors of misconceptions among teachers". *Frontiers Psychology*, 3, 429. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>

- FIGUEROA-CÉSPEDAS, I., SEPÚLVEDA-GUAJARDO, G., SOTO-CÁRCAMO, J., Y YÁÑEZ-URBINA, C. (2020). "Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa". *Pensamiento educativo*, 57(1), pp. 1-15. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- FLECHA, R. (2017). "Neurociencia y educación, sin neuroedumitos". *Innovamos. Revista de Divulgación Educativa*. <https://revistainnovamos.com/2017/05/22/neurociencia-y-educacion-sin-neuroedumitos/>
- GARCÍA, M. A., PUENTE, P., RODRIGUEZ-CANO, S., DELGADO, V. y AUSÍN, V. (2024). Resultados obtenidos sobre la persistencia de neuromitos entre estudiantes para docentes de la Universidad de Burgos. En: En Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos* (189-200). Pirámide. Madrid.
- GONZÁLEZ, M. y CASILLAS, S. (2024): Neuromitos en educación: desvelando las creencias erróneas de los pedagogos en formación de la Universidad de Salamanca. En: Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos* (189-200). Pirámide. Madrid.
- HEPP, K. (2020). "Space, Time, Categories, Mechanics, and Consciousness: On Kant and Neuroscience". *Journal of Statistical Physics*, 180(1-6), pp. 896-909. <https://doi.org/10.1007/S10955-020-02551-X/METRICS>
- HERCULANO-HOUZEL, S. (2002). "Do you know your brain? A survey on public neuroscience literacy at the closing of the decade of the brain". *The Neuroscientist*, 8(2), 98-110. <http://dx.doi.org/10.1177/107385840200800206>
- HERNÁNDEZ, A., y DE BARROS, C. (2021). "Inclusión, atención a la diversidad y Neuroeducación en Educación Física". *Retos*, 41, pp. 555-561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- IVANOVIC-ZUVIC, F. (2004). "Consideraciones epistemológicas sobre la medicina y las enfermedades mentales en la antigua Grecia". *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 42(3). <https://doi.org/10.4067/S0717-92272004000300002>
- KANDEL, E. (1982). "The origins of modern neuroscience". *Annual review of neuroscience*, 5, pp. 299-303. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.NE.05.030182.001503/CITE/REFWORKS>
- MACHO-GONZÁLEZ, A., BASTIDA, S., SARRIÁ, B., SÁNCHEZ, F. J. (2020). "Aprendizaje basado en errores. Una propuesta como nueva estrategia didáctica". *JONNPR*, 6(8), pp. 1049-1063. 10.19230/jonnpr.4146
- MARTÍNEZ, R., FIERRO, B. M., MONDÉJAR, J. J., VÁZQUEZ, D., HERNÁNDEZ, T. B., LLOPIZ, K. Y RODRÍGUEZ, E. (2024). ¿Cómo aprecian los estudiantes para docentes los neuromitos? Un estudio en tres universidades cubanas. En: Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos* (189-200). Pirámide. Madrid.
- MORA, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial. Madrid
- MORA, F. (2022). *Neruoeducador. Una nueva profesión*. Alianza Editorial. Madrid.
- MORA, F. (2024). *Un paseo didáctico por la neuroeducación*. Alianza Editorial. Madrid.
- NAVARRETE, A.Y. Y RODRÍGUEZ, A. (2024). "Escala sobre Análisis de Neuromitos Docentes Actuales (ANDA): Un nuevo estándar en la investigación neuroeducativa". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 27(3), 105-118. <https://doi.org/10.6018/reifop.614231>
- Nieto, J. M. (2011). *Neurodidáctica*. CCS. Barcelona.
- NIEVES, I. L. (2024). "La Neuroeducación en la Práctica Pedagógica: Una Revisión Sistemática". *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 8(2), pp. 6065-6085. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11023](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11023)

- NOURI, A. (2024). "Exploring Educational Neuroscience as a Professional Practice". *Journal of Neuroeducation*, 5(1), pp. 116-123.
- OTONDO, M., MAYOR, C., y HERNÁNDEZ, E. (2021). "Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial". *Formación Universitaria*, 14(4), pp. 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- PADILLA-HERNÁNDEZ, A. L., GÁMIZ-SÁNCHEZ, V. M., Y ROMERO-LÓPEZ, M. A. (2020). "Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: Incidentes críticos a partir de relatos de vida". *Educar*, 56(1), pp. 109-127. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1088>
- PÉREZ, A. B., RODRÍGUEZ, A. Y GALLARDO, C. P. (2024). Resultados sobre el estudio del respaldo a neuromitos entre docentes en formación de la Universidad de Granada. En: A. Rodríguez (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos* (119-132). Pirámide. Madrid.
- RACIONERO, S. (2020): "Con evidencias, sin neuromitos ni adaptación". *Dossier Graó*, 5, pp. 110-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7272690>
- RACIONERO, S., Flecha, R., Carbonell, S., & Rodríguez, A. (2023). "Neuroedumyhts: A Contribution from Socioneuroscience to the Right to Education for All". *Qualitative Research in Education*, 12(1), pp. 1-24. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.10795>
- RAMOS, I., MAYA, I., y HOLGADO, D. (2011). "Entrenando la competencia cultural a través del análisis de incidentes críticos". *Psicología y Psicopedagogía*, 25(1), pp. 50-76.
- RIBAS, G.C. (2018). *Applied Cranial-Cerebral Anatomy: Brain Architecture and Anatomically Oriented Microneurosurgery*. Cambridge.
- RODRÍGUEZ, A. (2024a). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos docentes*. Pirámide. Madrid.
- RODRÍGUEZ, A. (2024b). "Neuroeducación, un desafío ante los retos educativos del siglo XXI. Entrevistado por: Juan J. Mondéjar Rodríguez", *Retos XXI*, 8, pp. 1-11
- RODRÍGUEZ, A., MONDÉJAR, J. J., FIERRO, B. M., & GALLARDO, C. D. P. (2024a). "Instrumentos de medición de neuromitos docentes para su empleo en Cuba y España". *Universidad & Sociedad*, 16(1), pp. 235-245. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/4323>
- RODRÍGUEZ, A., NAVARRETE, A. Y. Y LÓPEZ, A. M. (2024a). "Resultados obtenidos sobre la reproducción de neuromitos entre docentes en formación de varias universidades de Costa Rica". En Rodríguez, A. (coord.) (2024). *¿Ciencia o ficción en la neuroeducación? Estudio sobre neuromitos* (189-200). Pirámide. Madrid.
- SOLÓRZANO, W. L., RODRÍGUEZ, A., GARCÍA, R. Y MAR. O. (2024). "La neuroeducación en la formación docente". *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON"*, 4(1), pp. 24-36. <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/63/123>
- SOUSA, D. (2018): *El cerebro reconectado*. Biblioteca de Innovación Educativa, SM, Madrid.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, T. (2011). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of mind, brain, and education science*. Tesis Doctoral. Capella University.
- TORRIJOS-MUELAS M., GONZÁLEZ-VÍLLORA S. Y BODOQUE-OSMA, A. R. (2021). "The Persistence of Neuromyths in the Educational Settings: A Systematic Review". *Frontiers in Psychology*, 11, 591923. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591923>
- VÁLDES, H. (comp.) (2020). *Introducción a la Neurodidáctica*. Editorial Universidad Terra. Iquique.

## BIODATA

**Antonio RODRÍGUEZ FUENTES:** Ldo. En Filosofía y Ciencias de la Educación (1998) y Dr. en Pedagogía (2002). Profesor Titular de la Universidad de Granada (España) (desde 1999), acreditado para Catedrático de Universidad (2024), director del Grupo Investigación en Comunicación Educativa del gobierno español (2022) y secretario del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (2019). Coordinador general de la red iberoamericana de investigadores sobre Neuroeducación y Diseño Universal para el Aprendizaje (Neuro-DUA). Además, profesor invitado en máster y programas de doctorado con nombramiento en las Universidades españolas (Huelva, desde 2015, y Les Isles Balears, desde 2020), europeas (Catania, Italia, desde 2024) e internacionales (Tabasco, México, desde 2019, y Marta Abreu, Cuba, desde 2020). Autor de más de una veintena de libros, más de una centena de capítulos de libro, y casi dos centenas de artículos en diversas revistas científicas internacionales y de impacto.

**Isarel SOSA MEDRANO:** Licenciada en Educación Primaria, especialidad Atención a la Diversidad e investigadora de la transdisciplina Neuroeducación, aplicando TIC y pautas del DUA. En el año 2023 obtuvo una competitiva beca de Colaboración por el Ministerio en la Universidad de Granada en el grupo de Investigación ICE, desarrollando y colaborando la plataforma formativa <https://neuroeducate.ugr.es/>, que busca derribar los mitos extendidos acerca del cerebro. Actualmente disfruta de también competitiva beca de iniciación a la investigación para estudiantes de Máster asociada al proyecto Laboratorio de inclusión educativa, DiverInclusión, auspiciado por el XXXII Programa de Apoyo a la Docencia Práctica el Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado. Su publicación más relevante y reciente es "Propuesta neuroeducativa para un aprendizaje tecno-activo de la enseñanza de las ciencias: un cambio universitario necesario", en la prestigiosa *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.

**Tamara Beatriz HERNÁNDEZ ORTEGA:** Doctora en Ciencias Pedagógicas. Master en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas, Cuba. Miembro de la Red Iberoamericana de investigadores sobre Neuroeducación y Diseño Universal de Aprendizaje, donde actúa como miembro de su Junta directiva, así como de la IV Red académica Asociativa Global. Integrante del proyecto internacional Laboratorio de neurodiversidad e inclusión educativa. Sus principales líneas de investigación: neurodiversidad, neurodivergencia e inclusión educativa y el desarrollo del lenguaje, la comunicación humana y sus alteraciones. Postdoctoral en la Universidad de Granada, en cuyo seno ha participado en actividades formativas y de investigación, concretamente, en el grupo de Investigación en Comunicación Educativa (ICE). Resalta su coautoría en el libro "¿Ciencia o ficción en la Neuroeducación? Estudio sobre neuromitos docentes, de la prestigiosa editorial *Pirámide*.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e152936  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:/43441/e152936>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19291127>



# La atención educativa a la diversidad en la formación profesional pedagógica

*The educational attention to diversity in the professional pedagogical training*

**Lenin MASSÓ SALAZAR**

<https://orcid.org/0000-0001-7606-3815>

[leninmassosala@gmail.com](mailto:leninmassosala@gmail.com)

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.

**Omara Eugenia FERNÁNDEZ ARTELES**

<https://orcid.org/0000-0003-0120-5078>

[omara.fernandez@umcc.cu](mailto:omara.fernandez@umcc.cu)

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.

**Ivis Nancy PIEDRA NAVARRO**

<https://orcid.org/0000-0002-8613-0791>

[ivisnancy.piedra@umcc.cu](mailto:ivisnancy.piedra@umcc.cu)

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.

### RESUMEN

La relación entre la atención a la diversidad en las instituciones educativas y la formación profesional pedagógica del docente para ese empeño todavía es un conflicto no resuelto. Una aproximación a solución de este problema se expresa en los resultados de esta investigación, que tuvo como objetivo la operacionalización y validación de la variable formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, en dimensiones e indicadores que funcionaron como herramientas orientadoras para delimitar contenidos gnoseológicos, metodológicos, profesionales y éticos que contribuyan a la formación de un profesional comprometido con la educación a educandos diferentes, sin importar las diferencias.

**Palabras clave:** formación profesional; formación profesional pedagógica; diversidad; atención educativa a la diversidad.

### ABSTRACT

The relationship between attention to diversity in educational institutions and the professional pedagogical training of teachers for this endeavor is an unresolved conflict. An approach to solving this problem is expressed in the results of this research, which had as its objective the operationalization and validation of the variable professional pedagogical training for educational attention to diversity, in dimensions and indicators that functioned as guiding tools to delimit contents. gnoseological, methodological, professional and ethical that contribute to the training of a professional committed to educating different learners, regardless of the differences.

**Keywords:** professional training; pedagogical professional training; diversity; educational attention to diversity.

Recibido: 13-11-2025 • Aceptado: 28-01-2026



## INTRODUCCIÓN

La definición conceptual y operacional de la variable formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, parte de comprender la formación profesional como proceso que responde a las necesidades de la educación para enfrentar las demandas de los cambios económicos, científico-técnicos y culturales de la sociedad; lo que exige una actualización constante en lo proyectivo y lo interactivo del currículo y una visión ecológica que posibilite la comprensión contextualizada e integral de la formación profesional. Desde esta perspectiva, la reflexión sobre la diversidad en el panorama cubano se desarrolla en un escenario social en que se conjugan: diversidad bio-social, nuevos paradigmas de proyectos de vida, realidad económica difusa y expresiones complejas de la conducta social, y su desafío para la universidad y su compromiso social.

En las aproximaciones teórico-conceptuales sobre la formación profesional, los investigadores Inciarte y Canquiz (2009); Varela (2010); Llerena (2015); Rodríguez y Miqueli (2019), refieren con más frecuencia denominaciones como: proceso consciente, holístico, dialéctico, orientado al desarrollo integral de la personalidad del estudiante para el desarrollo de determinada profesión. A diferencia de otros procesos de formación, este está orientado a apropiarse de conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes específicos para la vida laboral; de la producción y los servicios, como lo asumen Llerena (2015); Rodríguez y Miqueli (2019). También se le define como un proceso de complejidad social, política, cultural, que obedece a determinados modelos políticos sociales, a la dialéctica de las tradiciones de cada contexto y a los cambios que suceden en la ciencia, la tecnología y en la cultura en general, opinan Inciarte y Canquiz (2009) y Llerena (2015).

Resulta necesario destacar que la formación profesional es ante todo un proceso pedagógico, que atiende la formación de conocimientos científicos y técnicos de cada profesión, pero también educa en cualidades y valores necesarios para servir a la sociedad (Varela, 2010; Llerena, 2015; Rodríguez y Miqueli, 2019). En particular, es un proceso que educa para servir, cooperar, colaborar y convivir en paz en un mundo donde los conflictos derivados de la diversidad de los seres humanos se han convertido en barreras para lograr un mundo mejor.

Siguiendo el criterio de Álvarez (2018), la diversidad es considerada como característica intrínseca de los grupos humanos, que refiere que todos somos diferentes, siendo un fenómeno natural que escapa de la voluntad de las personas; "Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual." (Álvarez, 2018, p. 176). Sin embargo, es común en materia de política referirse a la atención a la diversidad a partir de criterios de igualdad y equidad, ambos términos difusos, atendiendo a que en la práctica tienden a desentrañar conflictos éticos resultantes de las interpretaciones humanas (Echeita, 2012).

Al referirse a la atención educativa a la diversidad, Álvarez (2018) expresa:

el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo. (p. 176)

También constituyen referentes de este estudio, las concepciones antecedentes y actuales de los planes de estudio de la formación profesional pedagógica. En Cuba se le confiere particular importancia a la formación como proceso continuo, que transita por la formación de pregrado, la preparación para el empleo y la posgraduada para la atención a los educandos y a su familia, de modo que respondan a las necesidades

contextuales de la educación, expresadas en la interrelación currículo y realidad social. En este sentido, se tiene en cuenta la concepción del currículo de la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad a partir de la implementación de los Planes de Estudio C, D y E. En la concepción del plan de estudio E, se considera la inclusión al currículo de contenidos contextualizados a las nuevas realidades, a través de los programas de asignaturas del currículo propio y optativo que responderán a las necesidades del territorio, y la dinámica de los cambios socio-económicos. No obstante, la atención a las complejidades de la diversidad es un desafío constante para determinar el sistema conocimientos, habilidades, valores y actitudes profesionales del docente en el contexto de la escuela cubana actual.

Con el objetivo de contextualizar los referentes para la formación profesional, se procedió a explorar los estudios más significativos sobre la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad. Entre los estudios se incluye: Proyecto "Formación del Profesorado para la Inclusión" de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales (Echeita, 2012) y el Index o Índice de inclusión de la Oficina Regional para la Educación en América Latina (Booth et al., 2000). También se incluyen los trabajos de López (2012) que abordan la formación del docente para la atención educativa a la diversidad en Cuba.

Las investigaciones de referencia aportan elementos que constituyen precedentes para la operacionalización de la variable, proceso mediado por las aproximaciones conceptuales de las categorías: diversidad, atención educativa a la diversidad, formación profesional y formación profesional pedagógica. Además, con este fin, se realiza una exploración a los Planes de Estudio "E" de las especialidades: Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial y, Educación Logopedia.

El resultado del referido estudio teórico-práctico, posibilitó definir y operacionalizar la variable formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad en cuatro dimensiones: ética, gnoseológica, metodológica y profesional-integradora, con sus correspondientes indicadores. Este proceso de operacionalización funciona como herramienta orientadora para el estudio del proceso de formación profesional pedagógica desde la perspectiva del currículum. El fin de este proceso es lograr una aproximación constante a la formación de un profesional comprometido, identificado y sensibilizado con la función social de educar juntos a educandos diferentes, sin impartar cuales sean esas diferencias.

## **MÉTODOS**

En la exploración de los referentes teóricos y de la concepción actual de la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, se realiza un estudio de documentos teóricos y normativos que constituyen referentes para determinar las tendencias y concepción curricular en correspondencia con las necesidades actuales de formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad. Que como se declaró anteriormente tienen sus referentes en el proyecto "Formación del Profesorado para la Inclusión" (Echeita, 2012) y el Index o Índice de inclusión, con su adaptación para la Educación en América Latina (Booth et al., 2000).

La comprensión del modelo actuante se analiza desde las reflexiones de López (2012), dirigidas a la inclusión de contenidos sobre la atención a la diversidad en los planes de estudios A, B y C. Se realiza una revisión de los documentos de los Planes de Estudio "E" de Licenciatura en Educación en las especialidades: Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia, donde se tuvo en cuenta los documentos siguientes: del modelo profesional: problemas profesionales, objetivos generales, habilidades profesionales pedagógicas y el sistema de valores; de los programas de disciplinas: contenidos de la disciplina, indicaciones metodológicas, sistema de evaluación y bibliografía; así como, programas de asignaturas y orientaciones metodológicas. La exploración de los documentos se orientó a los aspectos siguientes: referencia de forma explícita e intencionada en los componentes del modelo profesional de lo relativo a la formación sobre la atención a la diversidad, intencionalidad de los contenidos abordados en las disciplinas, Indicaciones metodológicas para orientar el proceso con tal finalidad, Aspectos éticos sobre la atención a la diversidad, Evaluación contentiva de la diversidad, Bibliografía sobre el tema. Lo antes dicho, se estudia con el objetivo de comprender el

alcance curricular de la formación profesional pedagógica en función de la atención educativa a la diversidad y proponer dimensiones e indicadores que se aproximen al modelo deseado.

El proceso de validación de las dimensiones e indicadores, se realiza a partir de la aplicación del criterio de expertos, con el uso del método Delphi, que se complementa con el análisis teórico realizados por otros autores, que en su conjunto posibilitó una aproximación colectiva al grado de adecuación de la variable, las dimensiones e indicadores de la formación profesional pedagógica para la atención a la diversidad. La selección del panel de expertos se realizó a través de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos, siguiendo el procedimiento de Dobrov y Smirnov (1972) (citados por Cruz y Martínez (2018).

## **RESULTADOS**

Como se expresó con anterioridad, fueron referenciados en esta investigación, los estudios de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, en el proyecto denominado "Formación del Profesorado para la Inclusión" (Echeita, 2012), en particular la propuesta de las competencias para la formación de un docente inclusivo. En el contexto del referido proyecto se destaca la importancia del componente ético, las competencias que se proponen se anclan en cuatro valores: (Echeita, 2012)

En correspondencia con la propuesta anterior, se tomó como referente el Índice de Inclusión. Guía que contiene un conjunto de materiales para facilitar el desarrollo de la educación inclusiva y la autoevaluación de ese proceso en las instituciones educativas, a partir de tres dimensiones: política, cultura y práctica para una educación inclusiva. La propuesta tuvo como antecedente la experiencia desde la investigación-acción, con la formación de grupos coordinadores para la dirección de este proceso, esencialmente participativo, de conjunto con los demás miembros de la comunidad educativa, que consideró entre sus funciones la identificación de las barreras que afectan el aprendizaje y la participación. Esta guía es flexible y adaptable a las condiciones de cada contexto, en particular al propio proceso de formación profesional pedagógica, lo que posibilitó su ajuste al modelo de actuación profesional del docente, que tuvo en cuenta la historia de vida y las particularidades económicas y socio-culturales de cada estudiante que se forma como profesional de la educación. (Booth et al., 2000)

En el contexto cubano, desde la perspectiva del currículo para la formación profesional pedagógica del docente, se reconoce que en la historia por la que han transitado los diferentes planes de estudio, se han incluido asignaturas orientadas fundamentalmente a la preparación del docente para la atención a educandos con necesidades educativas especiales, como una de las categorías de la diversidad en el escenario pedagógico, lo que constituye una de sus principales limitaciones. (López, 2012)

A partir de la implementación de los planes de estudio C y D, es perceptible la tendencia a una concepción pedagógica con una visión más inclusiva, al tener en cuenta variables de la diversidad que se empezaron a visibilizar como motivo de exclusión en diferentes escenarios sociales (género, orientación sexual, raza, origen social), a la vez que se fueron incluyendo, de forma transversal, en el currículo contenidos para favorecer la formación del docente para la atención educativa a educandos excluidos y a los conflictos generados por esta problemática en práctica educativa.

La revisión del actual Plan de Estudio "E" demuestra mayor intencionalidad en este sentido, contempla contenidos convertidos en núcleos teóricos para las carreras de formación pedagógica (MES, 2016). Además, reveló la intencionalidad de incluir en el proceso de formación profesional pedagógica, los conceptos atención a la diversidad y educación inclusiva como atributos del futuro docente. Intencionalidad expresada en los fundamentos del modelo, en los objetivos generales, aunque se omite en los problemas profesionales declarados. El componente ético es enunciado en el sistema de valores, pero con un tratamiento muy limitado.

En los programas de las disciplinas solo se incluyeron variables referidas al enfoque de género y a la sexualidad y se omitieron otras variables de la diversidad que, en el contexto de la Cuba actual, gravitan en el funcionamiento del proceso educativo (lo económico, social, racial, lo regional, religioso...). Las otras variables incluidas, constituyen contenidos obligatorios para las carreras Educación Especial y Logopedia,

que son las que forman especialistas para la atención directa a los educandos con necesidades educativas especiales, asociados o no a discapacidades.

Respecto, la revisión de la concepción de evaluación evidencia un predominio de los procedimientos tradicionales, carentes de elementos prácticos vivenciales que permiten valorar la integración de los saberes necesarios para educar en las complejidades de la diversidad. Los valores éticos están enunciados, pero carentes de indicaciones metodológicas que permitan atender las demandas de la formación para atender la diversidad en el escenario institucional. Al respecto estas limitaciones también fueron observadas en la literatura que se utiliza como bibliografía, la cual se considera además insuficiente y desactualizada. Los aciertos y limitaciones observados en los fundamentos generales del modelo del profesional y los programas de las disciplinas encontraron su correlato en los programas de las asignaturas.

Se ha de significar que son excepción del programa de la asignatura Pedagogía para las carreras de la Educación Infantil, y en los de las asignaturas de las carreras Educación Especial y Logopedia donde se aborda con intencionalidad el contenido de la atención a la diversidad. De forma general, se evidenció limitada presencia de los contenidos referidos a la atención educativa a la diversidad y la intención de modelar en el proceso educativo, modos de actuación profesional propios de la educación en y para la diversidad.

### Resultados del criterio de expertos

La propuesta y validación de las dimensiones e indicadores que se proponen para la operacionalización de la variable: formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, se realiza a través de criterio de expertos, con el método Delphi. Para la selección de los expertos se tuvo en cuenta una población de 25 docentes que mostraron disposición para integrar el panel. Primero se procede a determinar la cantidad de expertos y luego, siguiendo el procedimiento que se describe en el informe, determinar el índice de adecuación de la propuesta de dimensiones e indicadores de esta variable.

Se procedió a determinar el coeficiente de competencia (k) a partir de encuestar a los propuestos como posibles expertos. Para ello se empleó el procedimiento diseñado por Dobrov y Smirnov (1972) (citados por Cruz y Martínez; 2018) para la selección del panel expertos. En dicho coeficiente se determinan dos factores, el Coeficiente de Conocimiento (Kc) y el Coeficiente de Argumentación (Ka). Para calcular K se utilizó fórmula:  $K = 0,5 (Kc + Ka)$ .

En un primer momento se realizó una encuesta para la determinación del coeficiente de conocimiento (kc) que poseían los propuestos como posibles expertos acerca de la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, calculado sobre la valoración del propio experto, dándoseles la posibilidad de otorgarse individualmente una puntuación, en la escala del 1 al 10 con carácter ascendente, la cual reflejó que cuatro de los encuestados se evaluaron con una puntuación entre 5-7 puntos y 21 encuestados con una puntuación de 8-9 puntos, con un promedio general de 8.0 de kc.

En un segundo momento se suministra una tabla con una escala donde el candidato debió marcar el grado de influencia de cada una de las fuentes en su conocimiento sobre la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad: preparación profesional y criterios sobre el tema. Como parte de esas fuentes se les relacionó, las siguientes: Análisis teóricos realizados por ellos, la experiencia obtenida, trabajos de autores nacionales, trabajos de autores extranjeros, su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero, su intuición, fuentes a las cuales otorgaron categoría de alto, medio o bajo, a partir de la propuesta de la tabla para la ponderación de los factores de argumentación en función del grado de influencia

El código de interpretación de tales coeficientes de competencias expresa que si  $0,8 < K < 1$ , el coeficiente de competencia es alto, sin embargo, en esta investigación consideramos para la selección de los expertos el rango  $0,8 \leq K < 1$ . Los que arrojaron resultados inferiores, no se consideraron expertos, siendo incluidos como tales en esta investigación, los 18 que cumplen el requisito anterior. A continuación, se

presenta el resultado que se obtuvo respecto al coeficiente de competencia de las propuestas como posibles expertos.

Es necesario significar que de los 18 expertos, el promedio de experiencia laboral es de 12 años; de ellos 3 son licenciados, 10 de ellos son máster y 5 doctores en Ciencias Pedagógicas. En cuanto a la labor que desempeñan: 9 educadores de la Educación Especial, 9 Docentes **de la Educación Superior**.

### **Primera ronda del criterio de expertos**

Una vez determinado el panel de expertos, se somete a su consideración el resultado de la construcción teórica realizada por los autores de esta investigación, que incluye las aproximaciones a: la definición conceptual de la variable y dimensiones de la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad. En este sentido se realizó la interrogante siguiente:

¿La variable y dimensiones propuestas son contentivas de los atributos necesarios para la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad?

¿Qué atributos deberían modificarse en la variable y dimensiones para aproximarlos a la necesidad de formación profesional pedagógica demandada en escenario actual?

Entre las aproximaciones conceptuales sometidas a la consideración del panel de expertos en la primera ronda, se encuentra la variable "formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad", entendida como: el proceso pedagógico en el que se construye un sistema de atributos que comprende conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores (saber, saber hacer, saber ser, saber sentir y saber convivir) que permiten el desempeño efectivo en la atención educativa a la diversidad, en correspondencia con determinadas demandas de individuos, colectivos y comunidades, en el marco de un contexto histórico concreto.

Como resultado de la construcción teórica se someten a criterio de los expertos las dimensiones siguientes: la ética, la gnoseológica, la metodológica y la profesional.

**Dimensión ética:** Los representantes de la educación inclusiva colocan el componente ético en el centro de este proceso, esta dimensión comprende el conjunto de normas, actitudes y valores específicos que representan el reconocimiento, el respeto, la responsabilidad y el compromiso profesional del docente para con la sociedad y que expresan comprensión de la obligación moral y justicia social ante la diversidad (Echeita, 2012). Su contenido se orienta al sistema de normas morales, cívicas, profesionales que rigen la conducta del docente; las actitudes que predisponen la actuación profesional (positiva o negativa) coherente con el conocimiento de las normas y los significados que adquieren las cualidades, creencias y conductas, como expresión de los valores a tener presente en la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad.

**Dimensión gnoseológica:** comprende el contenido que incluye los conocimientos, habilidades y valores que necesitan los docentes para resolver de forma efectiva problemas de la profesión, así como la forma en que son construidos esos saberes en el proceso educativo (Varela, 2011). En el contexto de esta investigación, la dimensión es contentiva de los contenidos necesarios para el desarrollo de competencias profesionales para la atención educativa a la diversidad, que agrupa el sistema de conocimientos, habilidades y cualidades profesionales a formar, y de forma específica los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales, éticos y vivenciales que debe construir el estudiante en el proceso de formación profesional pedagógica.

**Dimensión metodológica:** expresa la comprensión y construcción que realiza el docente del contenido, que está dada por la interrelación objeto-método y la estructura lógica que estos adquieren en el proceso formativo (Varela, 2011). Se refiere a las formas y estrategias utilizadas por el docente para lograr una interacción estudiante - objeto de conocimiento, proceso en que se potencie la construcción de saberes conceptuales, procedimentales, vivenciales, actitudinales y éticos asociados a las competencias

profesionales; demandadas para la atención educativa a la diversidad, a la vez que favorecen los nexos de los componentes académico, laboral e investigativo (Antezana y Hirsch, 2015, Llanes et al., 2019). Su contenido se orienta al estudio de las formas organizativas, estrategias, procedimientos y creencias de los docentes que caracterizan el proceso de formación para la atención educativa a la diversidad. El cómo se organiza, de forma gradual, el proceso para garantizar la formación de las competencias profesionales para la atención educativa a la diversidad.

Dimensión profesional: incluye la utilidad que adquieren los contenidos para el desempeño profesional y modo de actuación en la vida socio-laboral, revelando las cualidades de idoneidad que deben formarse en el estudiante, representado en los objetivos parciales y generales que se deben alcanzar, así como en el acercamiento e interacción con el objeto de la profesión. Esta dimensión debe concebirse desde los contenidos básicos y específicos de las disciplinas y asignaturas (Varela, 2011). El estudiante debe saber la utilidad profesional de lo que aprende, la relación de los contenidos de diferentes disciplinas y cómo contribuirán a la formación de su cultura profesional. En el contexto particular de esta investigación refiere el análisis del orden de los contenidos de las disciplinas, la relación de los contenidos con las competencias profesionales y la utilidad práctica de los contenidos y su influencia e identificación con los modos de actuación profesional pedagógica para la atención a la diversidad.

Como resultado de esta primera ronda las sugerencias de los expertos estuvieron dirigidas a reorientar el contenido de las dimensiones: ética y profesional, y articular los atributos de la dimensión profesional con las demás dimensiones.

### **Segunda ronda del criterio de expertos**

En la segunda ronda se suministra a los expertos los criterios valorativos de la primera ronda y se incluyen las modificaciones realizadas en las construcciones teóricas de la definición de la variable y las dimensiones y se realiza la primera presentación de un conjunto de indicadores para su valoración. Además, se suministran las preguntas de la primera ronda.

Con este fin se selecciona una escala tipo Likert para conocer el nivel de adecuación de la variable y dimensiones sometidas a valoración por los expertos, con cinco alternativas de respuesta:

Muy adecuado	Bastante adecuado	Medianamente adecuado	Poco adecuado	No adecuado
--------------	-------------------	-----------------------	---------------	-------------

En esta ocasión se someten a consideración la revisión de las definiciones siguientes:

La variable "formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad", se define como: el proceso pedagógico en el que se construye un sistema de atributos éticos, gnoseológicos, metodológicos y modos de actuación profesional (saber, saber hacer, saber ser, saber sentir y saber convivir) que permiten el desempeño profesional pedagógico efectivo en la atención educativa a la diversidad, en correspondencia con demandas de individuos, colectivos y escenarios educativos.

Dimensión ética: se refiere a la moral profesional (Rojas, 2011), las actitudes autorreguladoras ante una actividad social específica, el reconocimiento, el respeto, la responsabilidad y el compromiso profesional del docente para con la sociedad y que expresa comprensión de la obligación moral y justicia social ante la diversidad. Su contenido se orienta al sistema de normas morales, cívicas, profesionales que rigen la conducta del docente; las actitudes que predisponen la actuación profesional (positiva o negativa) coherente con el conocimiento de las normas y los significados que adquieren las cualidades, creencias y conductas, como expresión de los valores a tener presente en la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad. Se resume en el saber ser, sentir y convivir, que se integran en la actuación profesional.

Dimensión gnoseológica: es contentiva de saberes pedagógicos necesarios para la atención educativa a la diversidad, que agrupa el sistema de conocimientos, habilidades y cualidades profesionales a formar, y de forma específica los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales, de valores y vivencias que se construyen en el proceso de formación profesional pedagógica y la forma en que se construyen esos saberes. Se resume en qué enseñar y qué aprender.

Dimensión metodológica: expresa (el cómo) la comprensión y construcción que realiza el docente del contenido, que está dada por la interrelación objeto-método y la estructura lógica que estos adquieren en el proceso de formación profesional pedagógica. Su contenido se orienta al cómo se organiza, de forma gradual, el proceso para garantizar la formación de saberes profesionales para la atención educativa a la diversidad, en la búsqueda de formas organizativas, estrategias, procedimientos y vías que pueden utilizar los docentes en el proceso de formación para la atención educativa a la diversidad. Se resume en el cómo saber hacer.

Dimensión profesional: incluye la utilidad práctica y significados que adquieren los contenidos para el desempeño profesional pedagógico y modo de actuación en la vida socio-laboral, representado en los objetivos parciales y generales que se deben alcanzar, así como en el acercamiento e interacción con el objeto de la profesión. En ella se resume el sentido de la profesión, en la actuación y el desempeño a partir del ser, el saber y el cómo hacer, construido en la formación profesional.

Luego de obtener el criterio de cada experto en la segunda ronda de consulta, se procedió a determinar el nivel asignado por los expertos a la variable y dimensiones. Primero se construyó la tabla de frecuencias relativas acumulativas, expresión de los valores que cada experto consideró otorgar por dimensión en una categoría determinada. En la tabla 1, se expresan los valores promedios que permiten determinar los puntos de cortes y los valores que adquieren cada una de las categorías que permiten asignar el nivel de adecuación (N-P) que dan los expertos a la variable y a cada una de las dimensiones, destacando con mayor promedio la dimensión ética, y como la más deprimida la dimensión profesional.

Tabla 1. Imagen de los valores de las frecuencias relativas acumuladas.

N.º	Aspectos a valorar	C <sub>1</sub>	C <sub>2</sub>	C <sub>3</sub>	C <sub>4</sub>	Suma	Media	N-P
1	Definición de la variable	-3.09	-0.59	0.43	3.09	-0.16	0.03	0.16
2	Dimensión ética	-0.97	0.43	3.09	3.09	5.64	1.12	-0.93
3	Dimensión gnoseológica	-1.22	-0.43	0.43	3.09	1.87	0.37	-0.18
4	Dimensión metodológica	-1.59	-0.43	0.59	3.09	1.66	0.33	-0.14
5	Dimensión profesional	-3.09	-1.22	-0.43	0.59	-4.15	-0.83	1.02
	Suma	-9.96	-2.24	4.11	12.9	4.86		
	Promedio	-1.99	-0.45	0.82	2.59			

El promedio representa el punto de corte y los valores que promedió de cada una de las categorías (tabla 2) y que permite determinar el nivel de adecuación que asignan los expertos a la variable y las dimensiones.

Tabla 2. Punto de corte promedio para cada una de las categorías.

Muy adecuado	Bastante adecuado	Medianamente adecuado	Poco adecuado	No adecuado
-1.99	-0.45	0.82	2.59	

El nivel de adecuación (N-P) para la variable y las dimensiones se calculó dividiendo la sumatoria de las sumas de los aspectos a valorar (en este caso 4.86) entre el producto del número de categorías (5) por la cantidad de elementos sometidos a valoración (5), resultado que se conoce como N.

$$N = 4.86: 5 \times 5 = 4.86: 25 = 0.19$$

Y P representa la media aritmética de las imágenes inversas del valor de la variable y las dimensiones sometidas a valoración por los expertos. Entonces de N – P resulta:

$$0.19 - 0.03 = 0.16$$

$$0.19 - 1.12 = -0.93$$

$$0.19 - 0.37 = -0.18$$

$$0.19 - 0.33 = -0.14$$

$$0.19 - (-0.83) = 1.02$$

Quedando representado el nivel de adecuación como lo expresa la tabla 3.

Tabla 3. Nivel de adecuación asignado por los expertos a la variable y las dimensiones.

Nº	Aspectos a valorar	Grado de adecuación	Categoría
1	Definición de la variable	0.16	Adecuado
2	Dimensión ética	-0.93	Bastante adecuado
3	Dimensión gnoseológica	-0.18	Muy adecuado
4	Dimensión metodológica	-0.14	Muy adecuado
5	Dimensión profesional	1.02	Poco adecuado

Como resultados de la segunda ronda, los expertos proponen modificar la dimensión profesional, y entre las sugerencias coinciden en que esta puede estar contenida en las dimensiones: ética, gnoseológica y metodológica. Siguiendo las sugerencias de los expertos, se reorienta e incluyen los atributos relativos al modo de actuación profesional, vinculación con el objeto de la profesión. Además, lograr uniformidad entre los indicadores de las dimensiones. Algunos expertos consideran excesivo el número de indicadores.

A partir de los criterios sobre la dimensión profesional y la modificación de su contenido se decide utilizar la denominación profesional-integradora. El objetivo era ofrecer una dimensión con sus indicadores, que permitiera comprender y valorar aspectos tan importantes del proceso de formación como: modos de actuación profesional, integración de saberes, vínculo objeto de la profesión y la sociedad, integración de los componentes laboral e investigativo, la contextualización de los saberes, relación teoría-práctica, de aquí que el término utilizado debía integrar los elementos anteriores

### Tercera ronda del criterio de expertos

La tercera ronda centró la atención en la valoración de los indicadores de las dimensiones por los expertos. Con este fin se orientó la interrogante a asignar un nivel de adecuación a cada uno de los indicadores y se puso a disposición de cada experto la tabla con las dimensiones y sus indicadores.

Tabla 4. Indicadores de las dimensiones para formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad

Dimensión	Indicadores
Dimensión ética	1.1 Reconocimiento de la diversidad como oportunidad y riqueza para la convivencia.
	1.2 Reconocimiento del derecho de todos al acceso, la participación y al aprendizaje.
	1.3 Compromiso con la equidad social y educativa.
	1.4 Responsabilidad en la garantía de una educación de calidad para todos.
	1.5 Promoción de la convivencia saludable entre los diferentes.
	1.6 Ejemplaridad en el respeto y la convivencia con las personas diferentes
Dimensión gnoseológica	2.1 Conocimiento conceptual sobre la atención educativa a la diversidad
	2.2 Conocimiento sobre estrategias y procedimientos sobre la atención pedagógica y didáctica a la diversidad
	2.3 Conocimiento sobre la diversidad socio-cultural.
	2.4 Conocimiento sobre la diversidad psico-pedagógica
	2.5 Conocimiento sobre la diversidad anatómo-fisiológica
	2.6 Conocimiento sobre las bases jurídicas de la atención educativa a la diversidad
Dimensión metodológica	3.1 Concepción interdisciplinar y transdisciplinar de la atención a la diversidad
	3.2 Proyecciones metodológicas en las disciplinas y asignaturas sobre la atención a la diversidad
	3.3 Potenciación de lo vivencial y lo afectivo en el aprendizaje para la atención a la diversidad.
	3.4 Vínculo entre los contenidos sobre la atención a la diversidad con los modos de actuación profesional.
	3.5 Uso de estrategias participativas para el aprendizaje de la atención a la diversidad
	3.6 Utilidad práctica de los contenidos para la atención educativa a la diversidad.
Dimensión profesional-integradora	4.1 Orden y relación de los contenidos de las disciplinas con las habilidades profesionales por periodos
	4.2 Inclusión de contenidos morales relacionados con los modos de actuación profesional
	4.3 Contextualiza los contenidos a las complejidades de la diversidad socio-pedagógica en el territorio.
	4.4 Salida de la atención educativa a la diversidad en lo laboral e investigativo
	4.5 Relación sistemática de los estudiantes con el objeto de la profesión
	4.6 Evalúa en la teórica y la práctica las habilidades profesionales para la atención educativa a la diversidad.

En esta ronda se procedió de forma análoga a la ronda anterior para determinar las frecuencias acumuladas. A partir de la determinación de las frecuencias acumuladas relativas y la búsqueda de su imagen en la tabla de distribución normal estándar, se calcula el nivel de adecuación que asignan los expertos consultados a los indicadores de las dimensiones.

En la dimensión ética, se calculan los niveles de adecuación asignados por los expertos y se asignan los valores a partir de la escala Likert, quedando distribuidos los grados de adecuación entre bastante adecuado y medianamente adecuado.

Para la dimensión gnoseológica, se calculan los valores asignados siguiendo el procedimiento para determinar el nivel de adecuación (N-P) dado por los expertos a los indicadores de esta dimensión, con un comportamiento que redunde en la categoría bastante adecuado para todos los indicadores.

En la dimensión metodológica, después de calcular los niveles asignados por los expertos a los indicadores, se muestra el comportamiento del nivel de adecuación de los indicadores distribuido en las categorías, bastante adecuado y medianamente adecuado.

La dimensión profesional-integradora, como expresión de la complejidad del proceso de formación donde se integran saberes teórico-prácticos, después del cálculo de los niveles de adecuación asignados por los expertos, muestra un comportamiento entre medianamente adecuado y bastante adecuado.

Los argumentos hasta aquí expuestos señalan avances en los estudios descriptivos y proyectivos sobre la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, que destacan predominio de las investigaciones en el contexto de la educación especial, en detrimento de los estudios que aborden desde una visión integral la diversidad y su atención educativa. En la teoría y práctica educativa cubana, ha predominado la tendencia a homologar la atención educativa a la diversidad con el derecho al acceso a la educación gratuita sin discriminación, lo que ha reforzado la falsa creencia del docente sobre la educación inclusiva, expresada en una práctica de accesibilidad para todos, con un proceso educativo que refuerza la búsqueda de un sujeto social homogéneo.

En su complementación, los resultados de los estudios teóricos y la exploración de criterios de expertos demuestran que la propuesta de definición conceptual y operacional de la variable, dimensiones e indicadores para la formación profesional pedagógica, constituye una aproximación necesaria a este proceso orientado a la atención educativa a la diversidad, y constituye la apertura a la búsqueda a un currículo más abierto a las transformaciones contextuales y participativa-constructivas. En este sentido, los contenidos éticos, gnoseológicos, metodológicos y profesionales integradores, se orientan a la construcción de una cultura inclusiva, argumentada en una pedagógica de la otredad, donde tanto docentes como estudiantes se apropien de los atributos necesarios para aprender a educar en la diversidad y para convivir en la diversidad, revelando que el aspecto ético tiende a gravitar sobre las demás dimensiones en este proceso (Skliar, 2002).

## **DISCUSIÓN**

Lograr una aproximación conceptual a la categoría formación profesional para la atención educativa a la diversidad, remite a los referentes teórico-prácticos anteriores y otros estudios que posibilitan operacionalizar esta variable a partir de determinar dimensiones e indicadores susceptibles a verificación en la práctica educativa; de aquí la necesidad de tomar como referente conceptos básicos para comprender este proceso. La diversidad es en sí misma es compleja, comprenderla demanda de una visión epistemológica donde se integran saberes que posibilitan un análisis integral de cada educando y su contexto. Es función de la universidad la formación de profesionales con competencias adecuadas a las exigencias que la sociedad le demanda, en particular en este momento histórico de profundas transformaciones económicas, políticas, sociales, en fin, culturales. (Ocampo, 2015)

En los estudios sobre la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, predominan las investigaciones descriptivas, que exponen sus principales limitaciones para los desafíos de una escuela inclusiva. Sin embargo, en los últimos años se avanza a investigaciones propositivas y prácticas, que proyectan modelos, guías y concepciones sobre la formación profesional para la atención educativa a la diversidad y cómo desarrollar una educación inclusiva en diferentes escenarios, lo que presupone el predominio de aspectos conceptuales, metodológicos y éticos en el proceso formativo (Echeita, 2012, Booth y Ainscow, 2015, Ocampo, 2015, Díaz, Saad y Zacarías, 2019 y Álvarez, 2018).

Uno de los desafíos para las universidades actuales, como instituciones formadoras para la transformación social, es formar para la convivencia. Y es que la convivencia entre los seres humanos es un dilema ético que preocupa a instituciones e investigadores de las ciencias sociales y humanísticas (Echeita, 2012). Igualmente, problemáticas como la exclusión social, discriminación y migración (sus consecuencias), pobreza, conflictos regionales y la violencia, son ejemplos de retos de la sociedad moderna, pero que atañen a las universidades y su responsabilidad formativa. Los desafíos anteriores, tienen su expresión en la formación profesional pedagógica, y son alcanzables siempre que se contextualice el currículo a la realidad actual y perspectiva, a la lógica histórica del desarrollo de la cultura humana, a un currículo coherente con las complejidades de un fenómeno social como las mutaciones de la diversidad y la responsabilidad de los profesionales de la educación ante los conflictos que genera.

Ante el panorama de una realidad compleja, se requiere de profesionales con una visión interdisciplinar y transdisciplinar de los fenómenos objeto de la profesión. Proceso que debe articularse desde la formación, estructurando de modo coherente el sistema de saberes que tributan a la formación para la vida social y

laboral. Para profesores y estudiantes, debe quedar evidente la relación universidad – sociedad y los nexos conocimiento teórico – utilidad práctica, que permitan comprender y actuar coherentemente ante las especificidades contextuales de la diversidad. Si bien el proceso de formación contiene muchos aspectos comunes, es cualitativamente irreplicable de una región a otra.

En el contexto de esta investigación, orientada a la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad, y contribuir a la educación inclusiva, el proceso de formación demanda de atributos profesionales que implican un alto grado de humanismo, compromiso social e identidad con un sistema de valores que solo se pueden transmitir en la dinámica de la interacción directa de los estudiantes con situaciones reales, donde el nexo diversidad-inclusión constituya un hecho. En sentido amplio, es sugerente hablar de construcción de saberes en lugar de transmisión o apropiación de conocimientos, lo que significa que debe ser un proceso de aprendizaje totalmente participativo, vivenciado y sentido, donde cada contenido de la profesión se convierta en un atributo de la personalidad del profesional en formación.

Lo hasta aquí expuesto, demuestra que la formación profesional pedagógica para la atención a la diversidad debe concebirse en un modelo de formación coherente con la realidad de la escuela del mundo actual, que busca una ruptura a la pedagogía de la homogeneidad, donde se educan a grupos de educandos considerados iguales cuando en realidad son diferentes, lo que mutila la individualidad. También aspira a una ruptura gnoseológica, metodológica y revisión ética de los saberes y su integración en modo de actuación profesional, que tributen a la construcción de una creencia de que todos son diferentes, que todos pueden aprender y aprender juntos (Pujolás, 2011).

Esta reflexión es coherente con los resultados de los estudios sobre la formación profesional pedagógica para la atención educativa a la diversidad en Cuba, que encuentran sus referentes teóricos y prácticos fundamentales en el contexto de la Educación Especial, con aspectos del espectro de la diversidad pocos abordados. De aquí que la comprensión de la diversidad educativa y su atención desde una práctica pedagógica inclusiva transite por un proceso incipiente, con la persistencia de barreras conceptuales, metodológicas y éticas, que limitan una práctica pedagógica inclusiva.

## **CONCLUSIONES**

Las investigaciones desarrolladas en las dos últimas décadas del siglo XXI abren un nuevo horizonte teórico hacia la necesidad de una pedagogía de la diversidad y con ella de la formación de un docente preparado para desempeñarse coherentemente en el contexto de una escuela inclusiva.

Predominan los estudios descriptivos que revelan las carencias en la formación del docente, con menor prevalencia hacia las investigaciones aplicadas. En el caso de Cuba, los planes de estudios actuales muestran sus primeros pasos hacia un perfil pedagógico más contextualizado con las exigencias de la sociedad diversa.

La determinación de dimensiones que favorezcan la comprensión de la formación profesional pedagógica para la atención a la diversidad, desde lo gnoseológico, lo metodológico, lo profesional-integrador y lo ético, permiten un acercamiento al modelo de profesional que demanda la práctica inclusiva que le urge a la escuela actual. Sin embargo, proponer contenidos curriculares garantes de un perfil de egresado con competencias para atender la diversidad en la escuela, constituye una propuesta que exige cambios en la teoría, la cultura (las creencias), la política y la práctica pedagógica, desde el mismo proceso de formación de pregrado hasta la formación posgraduada.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. L. (2018). Atención a la diversidad en la Formación Profesional. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, Vol. 4 (4), 175-180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941025>
- ANTEZANA, C. N. y HIRSCH, A. (2015). Dimensiones y rasgos sobre la excelencia del profesorado en instituciones formadoras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 48, 117-130. <http://www.eticaprofesional-anahirsch.com.mx/Disco3/2016/>
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva – Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. España: FUHEM – OEI. Disponible en: <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- BOOTH, T., AINSCOW, M., BLACK-HAWKINS, K., VAUGHAN, M. y SHAW, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Edición y producción para CSIE: Mark Vaughan. Oficina Regional para la Educación en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- BORGES, S. y OROSCO, M. (2013). Educación Especial y educación inclusiva: un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. Curso 9, pedagogía 2013, La Habana, Sello Editor Educación Cubana.
- CRUZ, M. y MARTÍNEZ M. C. (2018). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta: el coeficiente k. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº16. Año 8. Octubre 2018 – Marzo 2019. Argentina. ISSN 1853-6190. Pp. 40-56. [http://issuu.com/cieseditora/docs/reلمis\\_19/s/10441479](http://issuu.com/cieseditora/docs/reلمis_19/s/10441479)
- DÍAZ, F., SAAD, E. y ZACARÍAS, J. (2019). Justicia curricular e inclusión en la universidad: el Programa construyendo Puentes UNAM. Acapulco, Guerrero 2019. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. 2019.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2018). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. <https://www.researchgate.net/publication/328631184>
- ECHEITA, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas* Nº 19 2012. <https://www.european-agency.org/news>
- GONZÁLEZ, A. y AGUIRRE F. (Ed). (2019). Constitución de la República de Cuba. La Habana. Editorial Política.
- INCIARTE, A. y CANQUIZ, L. (2009). Una concepción de formación profesional integral *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 10, núm. 2, mayo-agosto, 2009, pp. 38-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118863003>
- LLANES, E. A.; CAIZA, L.; ANDRADE, J.; CÁRDENAS, A.; CHAMBA, E. y ROCHA, J.C. (2019) La formación basada en competencias en una dimensión gnoseológica de la carrera de automotriz, Vol. 40 (Nº 19) Año 2019. ISSN 0798 1015 <https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p09.pdf>
- LLERENA, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 15 (3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>
- LÓPEZ, R. (2012) Diversidad e igualdad de oportunidades en la Escuela. La Habana. Editorial Pueblo Y Educación.

- MES. (2016). Planes de Estudio E. Documentos rectores de las especialidades: Educación Primaria, Especial, Preescolar y Logopedia. Comisión Nacional de Carreras. La Habana.
- OCAMPO, A. (2018). Comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: constelaciones, movimientos, encuentros y plasticidades. En Aldo Ocampo y CELEI Cuadernos de Educación Inclusiva Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación I. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I. Disponible en: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/15>
- PACHECO, T. (2015). La formación profesional: práctica institucionalizada, estrategia escolarizada y proyecto educativo en permanente evaluación. Revista Iberoamericana de Educación. 60(3), 1-20. <http://doi:10.35362/rie6031304>
- PUJOLÁS, M. (2011). Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica para que puedan aprender juntos alumnos diferentes. VI Jornadas de Cooperación de Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e inclusión educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Edición: Rosa Blanco, OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile, junio de 2011.
- RODRÍGUEZ, A. y MIQUELI, B. (2019). La estructura de la variable proceso de formación de profesionales en Pregrado. Revistas Transformación. 15 (1), 107-125. <https://www.researchgate.net/publication/328631184> .
- ROJAS, C.E. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico. Revista Humanidades, Vol. 1, pp. 1-22 / ISSN: 2215-3934. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4920530.pdf>
- SKLIAR, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Euação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>
- VALERA, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. Civilizar 10 (18), 117-134. <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v10n18a12.pdf>

## **BIODATA**

**Lenin MASSÓ SALAZAR:** Doctor en Ciencias Pedagógica, Máster en Educación. Profesor Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba. Coordinador del proyecto de investigación "Visibilización y prevención de la violencia para el desarrollo de una cultura de paz" perteneciente al Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanidades "Desafíos ante la estrategia de desarrollo de la sociedad cubana". Las áreas temáticas en las que realiza sus investigaciones incluyen: prevención y atención a los problemas de conducta en la escuela, La violencia en los diferentes escenarios y la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Los artículos publicados en los últimos años: Libro de resúmenes IV Taller Provincial Visibilización y prevención de la violencia para el desarrollo de una cultura de paz. (2024). Coordinadores Dr. C. Ismary Lara Espina, Dr.C. Lenin Massó Salazar, Lic. Leidys Pestana Morales ISBN 978-959-16-5126-6 (digital). Editorial Universidad de Matanzas. Violencia escolar en el contexto de la educación inclusiva de educandos con trastornos de conducta. Psicoespacios Vol. 17 Núm. 30 (2023), enero - junio. DOI: <https://doi.org/10.25057/21452776.1491> Las disciplinas humanísticas frente a los desafíos del mundo actual. Tomo IV, vol. 1. Escuela, comunidad e inclusión social en la formación humanística. Entretextos, [S.I.], v. 17, 33, p. 230-234, 2023. ISSN 2805-6159. <http://revistas.uniguajira.edu.co/rev/index.php/entre/artcle/view/e8218499/1360>

**Omara Eugenia FERNÁNDEZ ARTILES.** Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Educación. Profesor Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba. Miembro del proyecto de investigación “Visibilización y prevención de la violencia para el desarrollo de una cultura de paz” perteneciente al Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanidades “Desafíos ante la estrategia de desarrollo de la sociedad cubana”. Las áreas temáticas en las que realiza sus investigaciones se dirigen a: a la prevención de la violencia escolar, la atención a la diversidad y la educación inclusiva y la formación del maestro primario. Los artículos publicados en los últimos años: Formación del Licenciado en Educación Primaria para la atención a la diversidad. marzo 2021, Cuba ISBN: 978-959-18-1319-0. Una metodología para la evaluación de la práctica laboral en la modalidad semipresencial. marzo 2021, Cuba, ISBN: 978- 959- 16- 454-7-0.

**Ivis Nancy PIEDRA NAVARRO.** Doctora en Ciencias Pedagógicas y Profesora Titular de la Universidad de Matanzas, Cuba. Licenciada en Educación. Especialidad Educación Musical. Participa en el Proyecto de investigación “La gestión del talento infanto-juvenil en el desarrollo de la cultura científico-innovadora”. Entre las líneas de investigación que desarrolla se identifican: Desarrollo de talento, Perfeccionamiento de la formación del profesional de la educación, didáctica de la educación artística. Como últimas publicaciones: La promoción de expresiones danzarias de la localidad como tarea del educador artístico. Revista Ciencias Pedagógicas. ISSN: 1605- 5888 RNPS: 1844 V.17.No.3 (septiembre- diciembre) Año 2024. 4ta Etapa. Pág. 164- 176. Las competencias profesionales del educador artístico ante los retos de la contemporaneidad Capítulo de Libro Educación y Pedagogía CIDEP Parte I (REDIPE julio 2024) <https://editorial.redipe.org> Pág. 162- 176. La formación investigativa en el doctorado de Ciencias de la Educación: fomento de la cultura científica. Revista Mendive: ISSN. 1815-7696 RNPS 2057 – MENDIVE, Vol. 22 No. 1 (enero-marzo), 2024.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 644794  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e644794>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19291349>



# Rethinking Children's Socioemotional Learning in Vulnerable Contexts: What about EFL Pre-Service Teachers' Perceptions?

*Repensando el aprendizaje socioemocional infantil en contextos de vulnerabilidad: ¿Qué ocurre con las percepciones de las y los docentes de inglés en formación?*

**Yasna YILORM BARRIENTOS**

<https://orcid.org/0000-0001-6168-1207>

[yylorm@uach.cl](mailto:yylorm@uach.cl)

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

**Maite NAUTO VILO**

<https://orcid.org/0009-0004-7572-5265>

[maite.nauto@alumnos.uach.cl](mailto:maite.nauto@alumnos.uach.cl)

Jardín Infantil y Sala Cuna Amancay, Puerto Montt, Chile

### ABSTRACT

Scientific evidence has shown that Chilean children in residential care homes have gone through several adverse childhood experiences, which significantly impact their socioemotional development. This article purports to explore EFL pre-service teachers' perceptions of the connection between playful and multisensory teaching practices and the socioemotional development of children whose rights have been infringed. This qualitative exploratory and descriptive research is conducted at Universidad Austral de Chile. The study sample is composed of eleven EFL pre-service teachers who participated in the Project "Playing with my Senses in English". Data are collected through semi-structured interviews that were further studied using the content analysis method. The data analysis shows a direct relationship between playful and multisensory teaching practices and children's socioemotional development. Results show that playful and multisensory teaching practices, grounded in the foreign language as a new tool of communication, lovingness, motivation and a sense of community, foster children's socioemotional development.

**Keywords:** vulnerability, socioemotionality, multisensoriality, playfulness, English.

### RESUMEN

La evidencia científica demuestra que las experiencias adversas vividas por las niñas y los niños chilenos residentes en hogares de menores impactan significativamente su desarrollo socioemocional. Este artículo se propone explorar las percepciones de las y los profesores de inglés en formación sobre la relación entre las prácticas pedagógicas lúdicas y multisensoriales y el desarrollo socioemocional de las infancias vulneradas en sus derechos. La investigación cualitativa, exploratoria-descriptiva se desarrolla en la Universidad Austral de Chile, con una muestra de once profesores pertenecientes al Proyecto "Jugando con mis sentidos en Inglés". Los datos se recopilan mediante entrevistas semiestructuradas y son estudiados con el método de análisis de contenido. Los resultados evidencian que las prácticas pedagógicas lúdicas y multisensoriales, fundamentadas en la lengua extranjera como una nueva herramienta de comunicación, el amor, la motivación y el sentido de comunidad, promueven el desarrollo socioemocional de las infancias.

**Palabras clave:** vulnerabilidad, socioemocionalidad, multisensorialidad, ludicidad, inglés.

Recibido: 15-11-2025 • Aceptado: 02-02-2026



## INTRODUCTION

In Chile, a significant amount of socially vulnerable children belongs to governmental organizations<sup>1</sup> in charge of providing care for children whose rights have been seriously threatened and who have therefore, undergone severe Adverse Childhood Experiences (ACEs) throughout their lives (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022; Ward et al., 2022). Céspedes (2010) affirms that these lived experiences significantly impact young learners' socioemotional development, triggering unmet needs in their life cycles as individuals and learners. Under this scenario, residential care homes are responsible for protecting them and restoring their rights through damage repair and trauma resignification, seeking to prevent any situation that could endanger their rights (Mejor Niñez, 2023). Several pedagogical interventions are carried out in these homes in order to strengthen children's biopsychosocial development, one of them being the social action Project "Playing with my senses in English" (2017-2025), whose objective is to develop children's socioemotional and communicative competencies through playful and multisensory teaching practices. This Project has been implemented in different residential care homes in Valdivia, Chile by EFL pre-service teachers and two professors from Universidad Austral de Chile.

Research recognizes Socio and Emotional Learning (SEL) as an approach that effectively promotes integrated education and encourages the child's overall wellbeing, by addressing children's cognitive, socioaffective, motivational, physical and self-regulatory mechanisms (Greenberg et al., 2017; Osher et al., 2016). "It involves acquiring and applying knowledge, attitudes, and skills to understand and manage emotions, demonstrate empathy, set positive goals, foster relationships, and make responsible decisions" (CASEL, 2018, as cited in Yilorm & Guerra, 2025, p. 206). In methodological terms, authors recognize playful and multisensory teaching practices as effective tools that develop children's socioemotional competencies in English, since learning is experienced through the senses in a pleasant and innovative environment (Shapiro et al., 1997). This inclusive space motivates children to be part of a group and participate as subjects of human rights (Lancioni et al., 2002; Assman, 2013, as cited in Yilorm & Martínez, 2022). In this playful and multisensory setting, the English language becomes essential for students to reconstruct their identities impacted by social vulnerability and right infringement. In fact, it provides a new tool of communication that allows them to resignify their own life stories (Yilorm & Martínez, 2022).

In their study, Romero et al., (2022) report that EFL teachers in training validate inclusive teaching practices, but also openly express that they require updated training to teach in socially vulnerable environments. In such a context, exploring their perceptions becomes crucial to improve the quality of inclusive education. The research question of this study is: How do Chilean EFL pre-service teachers perceive the impact of playful and multisensory teaching practices on the socioemotional development of children whose rights have been infringed, which sets the following objective: To explore EFL pre-service teachers of the relationship between playful and multisensory teaching practices and the socioemotional development of children whose rights have been infringed. This qualitative and exploratory study was conducted with eleven EFL teachers in training from Universidad Austral de Chile who participated in the above-mentioned Project (2017- 2019). Data were collected through semi-structured interviews and studied using the content analysis method to identify categories and subcategories that emerged from participants' perceptions. Findings reveal that playful and multisensory teaching practices effectively boost the child's complete growth. As inclusive teaching practices, they positively respond to the needs and interests of young learners whose social situation of development is critical. They embrace diversity and promote equity through the creation of a safe and loving environment that ensures children's low affective filter and sense of community. In this context, the

---

<sup>1</sup> Until 2021, the SENAME (Servicio Nacional de Menores) institution, which is linked to the judicial system and dependent on the Ministry of Justice and Human Rights, was responsible for the promotion, protection and reconstitution of children and teenagers whose fundamental rights have been infringed (Servicio Nacional de Menores SENAME, 2016). However, nowadays, the Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia, known as "Mejor Niñez", is a new institution that aims to protect children's rights while SENAME is particularly in charge of juvenile delinquency cases (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

English language is perceived not only as a vehicle that motivates students to participate, but also as a pathway that leads children towards the development of socioemotional learning.

### **Social Vulnerability and Chilean Children's Rights Infringements**

According to the Convention on the Rights of the Child (1989), every child has the right to grow up healthy in a safe environment, which implies having a home, being loved and cared about by a family, having access to education and participating actively in their communities, among other rights (United Nations, 1990; UNICEF, 2021). However, the amount of children's rights infringements reported at an international level (UNICEF, 2020; Bedregal et al., 2016) has evidenced the need to acknowledge the 54 articles the Children Rights Convention is composed of. In this particular case, Chile, that ratified the enactment of the Convention in 1990, is not an exception (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2018; Infancia Cuenta en Chile, 2020).

Because of the neoliberal economic model in Chile, a considerable amount of children's right violations is related to socioeconomic aspects (Lu et al., 2016, Kent et al., 2018). It is important to keep in mind that neoliberalism is observed as the practice of implementing an economic and political system mainly based on the principle of broadening privatization politics (Pozo, 2018). Thus, social rights such as social security services, health and education can be transferred from the State domains to private institutions (Aste, 2020), promoting social vulnerability and, as a consequence, perpetuating itself through inequality (Collins & Rothe, 2019). It is a fact that Chilean children living in disadvantaged contexts are affected by their socioeconomic and cultural backgrounds, which could negatively impact their biopsychosocial and learning processes (Ramos & Aroche, 2011; Shonkoff et al., 2021; UNICEF, 2019; Yilorm et al., 2019).

In this context, the concept of Adverse Childhood Experiences (ACEs) acquires particular importance. Defined as developmental conditions that deviate from typical growth and overwhelm children's coping resources, ACEs include physical and sexual abuse, neglect, deprivation of basic needs, domestic aggression, family dysfunctions, along with broader adversities such as poverty, bullying and community violence (Finkelhor, 2020; Morris et al., 2019). ACEs disrupt stress-regulation mechanisms and generates deficits in executive functioning and self-regulation (Teicher et al., 2018; Su et al., 2019), increasing the probability of impulsive behaviors, anxiety, depression, emotional lability, limited motivational expectations and learning difficulties. These factors directly affect their ability to adapt and succeed in social and educational contexts (Adams et al., 2018; McCrory et al., 2017). As a result, it is possible to observe low recognition of the self and others (Yilorm & Martínez, 2022).

### **Multisensoriality and Playfulness for Socioemotional Development**

Socioemotional abilities strongly influence wellbeing and the capacity to face social challenges (Carrasco et al., 2021). Therefore, emotional self-regulation seems to be a requirement to communicate effectively with others and solve conflicts in a friendly and peaceful way (Bandura, 1982; Céspedes, 2010). "It is an important key to success in life, whether this is understood at the cultural level [social roles and signs of social approval] or at the biological one [harmony with one's environment]" (Baumeister & Vohs, 2004, p.xi). In this regard, Romagnoli et al., (2007) identify core elements of healthy interpersonal relationships such as effective communication, peaceful conflict resolution, responsible decision-making and the prevention of risky behaviors. Such abilities are complementary and permanently evolve throughout life. This highlights the importance of integrating them into education from early childhood (Arón et al., 2017).

These contributions confirm that education should integrate cognitive, emotional, and social dimensions to ensure children's biopsychosocial development (Spielman et al., 2020). In this context, Social and Emotional Learning (SEL) is recognized as a valid and necessary approach to accomplish well-rounded education supported by a considerable amount of lovingness required for teaching and learning to be effective (Greenberg et al., 2017; Yilorm & Guerra, 2025). According to Pita and Turner (2004), school environments should be built up through love, respect and empathy so that the teaching-learning process can aim at

developing young learners' personality as a main objective. Osher et al. (2016) define SEL as the process "by which children and adults acquire and apply competencies to recognize and manage emotions [self-awareness and self-management], set and achieve positive goals, [as well as] appreciate the perspectives [social awareness], establish and maintain supportive relationships [relationship skills], make responsible decisions and handle personal and interpersonal situations constructively [responsible decision making]" (as cited in Petón & Martínez-Alba, 2021, p. 645). On that account, educational institutions can be a space for children to learn how to interact and develop in society as subjects of socialization with proper abilities (Villalobos et al., 2021).

During the 21<sup>st</sup> century, teachers have increasingly embraced more humane teaching practices that spotlight lovingness and socioemotional issues; and thus, equity, inclusion and social justice (Maatta & Uusiattu, 2013; Penton & McNair, 2021). Within this context, it is worth indicating that "[i]n early childhood education, love based approaches are particularly effective in building strong emotional foundations that support long term learning" (Daaboul, 2024, p. 53). Local studies show that inclusive teaching practices such as playful and multisensory strategies foster safe and creative EFL classrooms, where learning integrates children's senses, emotions and affection. Teaching activities such as games, art, dance, magic, cultural experiences, rhymes, suspense, drama techniques, storytelling, arts and crafts, among others, increase self-esteem, demonstrate a permanent concern for students' wellbeing and evidence a profound sense of humanity (Yilorm, 2015; Yilorm & Martínez, 2022).

The Multisensory Approach is a teaching proposal that engages visual, auditory, and tactile-kinesthetic modalities grounded in neuroscientific evidence on sensory integration (Erazo, 2018; Naser, 2017). Within this study, play emerges as an innate and spontaneous activity that supports the development of psychomotricity, imagination, communication, memory, confidence, and socioaffective abilities; thereby sustaining later learning processes (Rosenkrantz et al., 2019; Zamorano et al., 2019). In English language learning, this approach promotes exploration and facilitates natural vocabulary acquisition through interaction with objects and contexts (Andrade, 2019; Daaboul, 2024; Pilaquina, 2020). Most importantly for this research, it enhances active engagement, motivation and identity formation.

Exploring pre-service teachers' reflections is crucial to enhance social responsibility and strengthen socioemotional development in children (Ellis et al., 2020; Maddamsetti, 2018). Existing research reports that EFL teachers in training perceive inclusive teaching skills and competencies as fundamental tools (Novera et al., 2024) and highly value opportunities to engage with diversity and inclusive environments where lovingness plays a crucial role (Carrillo & Karvelis., 2023). However, they feel unprepared to face social vulnerability in the classroom and believe that the methodologies acquired during initial teacher education are not easy to be implemented in real contexts (Romero et al., 2022; Ramos et al., 2021). This suggests that there is an urgent need to implement social action projects in which teachers in training can become agents of change (Bazán, 2017; Nauto, 2022).

## **METHODOLOGY**

This qualitative exploratory-descriptive study<sup>2</sup> was designed to explore the perceptions of EFL pre-service teachers regarding the connection between playful and multisensory teaching practices and the socioemotional development of children whose rights have been infringed. The research was carried out at Universidad Austral de Chile, in Valdivia, with a total of eleven participants enrolled in the English Language Teaching Program. The group was selected based on their voluntary participation in the Project *Playing with my Senses in English* (2017–2019). The sample consisted of four male, five female and two non-binary participants, with ages ranging from 24 to 28 years old.

---

<sup>2</sup> This study derives from Maite Nauto's Undergraduate Thesis "Playful and Multisensory Teaching Strategies under the Social Pedagogy Approach: A Study of EFL Pre-service Teachers' Perceptions on the Development of SENAME Children's Socio-Affective Skills", Universidad Austral de Chile

The data collection process was conducted during the COVID-19 pandemic through semi-structured interviews via Zoom platform. Interviews lasted between ninety and one hundred and twenty minutes and were administered in Spanish and subsequently digitally transcribed and translated into English. The interview guideline was composed of four sections with a total of twenty-one open-ended questions. Such sections were: (a) General questions (seven questions), (b) Socioemotional competencies (seven questions), (c) Playful and multisensory teaching strategies (four questions), (d) Social Pedagogy (three questions) and e) Complementary and extraordinary comments (one question). For this particular study, authors selected four questions from the interview guideline. The information was studied through the content analysis method, which allowed the identification of recurring patterns in participants' narratives (Kuckartz, 2019). The process was conducted through the qualitative software of data analysis ATLAS.ti 23. To guarantee anonymity and protect the identity of participants, pseudonyms were used throughout the presentation of results.

Figure 1 evidences the inter-systemic connection between categories and subcategories that provide a flexible analysis of EFL pre-service teachers' perceptions. The first one is entitled "Socioemotional Competencies" and includes two main subcategories: a) "Teaching through Lovingness", i.e., educating by tenderness, compassion, empathy and trust in order to address unmet needs and build up emotional bonds with children, and b) "Development of Communicative Skills through English Language", which highlights how the foreign language, as a new mode of communication, supports young learners in strengthening socioemotional competencies. The second category is named "Inclusive Teaching Practices" and points to didactic strategies that embrace diversity in EFL settings. It is divided into two subcategories: a) "Playful and Multisensory Teaching Strategies in English" meant to promote self-esteem, motivation and participation in language learning contexts and b) "Social Pedagogy and English Language", which refers to the role of EFL educators as agents of social awareness that drive transformation in the educational settings they are part of. This article considers the following subcategories of analysis: "Teaching through Lovingness" and "Inclusive Teaching Practices" under the "Socioemotional Competencies" category and "Playful and Multisensory Teaching Strategies in English" under the "Inclusive Teaching Practices" category.

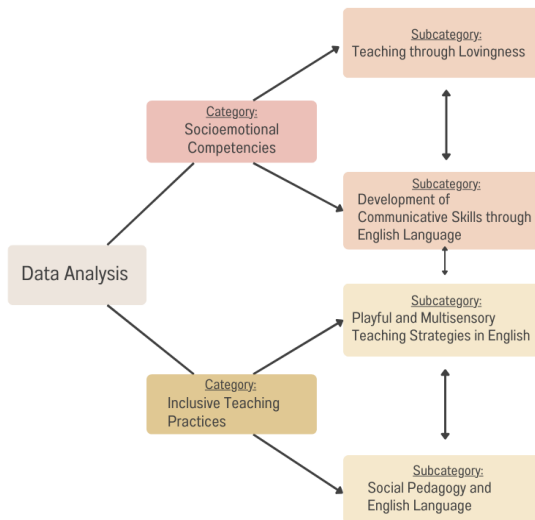


Figure 1: Analysis categories and subcategories.

## RESULTS

Based on three subcategories of analysis, this research provides evidence that there is a direct relationship between playful and multisensory teaching practices implemented in English-speaking settings and the socioemotional development of children whose rights have been infringed. First, under the "Socioemotional Competencies" category, authors have identified the following themes: a) Lovingness as a tool to address unmet needs and b) English as a pathway to socioemotional growth. Regarding the second category of analysis, known as "Inclusive Teaching Practices", it is possible to refer to two other themes: a) Multisensoriality and Playfulness in EFL contexts and b) Sense of belonging in the EFL community.

### a) Lovingness as a tool to address unmet needs

Results show that EFL student teachers seem to be very aware of the impact love can have on young learners who have faced unmet needs. These educators clearly understand it is essential to approach children's world in a compassionate way and help them heal their emotional wounds through the development of socioemotional competencies. Their perceptions show that the social pedagogue profile needs to be substantiated in inclusive values such as care, understanding, empathy, solidarity, cooperation, active listening and loving speech, among others. As David reports: "Pedagogy is meant for helping and for healing [...]. It is an educational paradigm that allows teaching and affection to happen simultaneously. You lower your students' levels of anxiety, their affective filter, and they learn because they feel comfortable and because they have undergone a meaningful experience. We came close to their reality and they learned about Lovingness". This final statement suggests that the experience of teaching through love benefits not only the child's growth and their identity construction, but also the EFL pre-service teacher's initial education process. Teachers in training have the opportunity to leave their comfort zone and implement the chosen teaching proposal in situ, by observing and exploring the new reality and by making pedagogical contributions, especially regarding problem solving when addressing young learners' unmet needs. In the same vein, Matías exemplifies: "Sometimes, we would walk with difficulty because the kids would hang on our legs and arms, which, for them and for us, was equivalent to 'I love you'". It is also necessary to mention that EFL pre-service teachers believe that lovingness is not only a matter of feeling and expressing love. They clearly perceive that the social educator designs and implements playful activities and creates multisensory teaching materials with a significant amount of affection. According to Juan: "[...] activities, teaching materials and the support provided were always planned and applied with love and time. You must know that creating teaching materials is not a task you can carry out rapidly; it requires time, and when investing time, you provide affection. I think that when you act out with love, you can impact people in a different way". As Viviana expresses: "Children would feel that we were worried about them, we would listen to them and we would love them". Finally, results establish that EFL teachers in training highly value the opportunity of participating in an educational experience that encourages them to get involved with children's socio-cultural contexts. "This moment was part of their life and it is now captured in our memories. We played together, we laughed, they cried and were hugged, we were there by their side, we shared a candy, they learned colors in English, numbers and animals. I do believe the impact was positive", reports Angélica.

### b) English as a pathway to socioemotional growth

In relation to the impact of the English Language on children's socioemotional growth, EFL pre-service teachers perceive that there exists a clear connection between the foreign language, playful activities supported by multisensory teaching materials and socioemotional learning. As mentioned by Juan: "I believe the real impact was socioemotional. There were so many emotions involved: they looked happy while playing and learning English and they were interested in the activities". These affirmations confirm that all of the above mentioned teaching components are equally necessary to reach children's biopsychosocial development. However, their beliefs particularly show that one important positive result was to approach young learners to a foreign language in a non-traditional way and enchant them with the process of learning it, which was essential to feel enthusiastic and interested during activity time. As explained by the same teacher, Juan:

“They would say English was hard, probably due to socio-cultural barriers. It didn’t make sense to them, but even so, we managed to bring them closer to it through games and materials. We changed their perceptions of what it means to learn a language [...]”. In relation to this point, Benjamin also expresses that: “When you introduce [children] to something new and to what’s new about learning a new language, it makes a difference. New names for the things they see every day, new ways of saying things”. They, in fact, conclude that children can become motivated and participate more actively when being exposed to a new language through new and innovative methodologies, especially when children’s familiarity with the foreign language has been limited. EFL pre-service teachers also highly value the opportunity to use English as a means of developing socioemotional competencies, an approach that requires to make important curricular transformations. In this regard, Natalie affirms that: “[w]e always went with something subtle, a sort of hidden curriculum, where what they got out of it wasn’t exactly what we were showing on the surface. [...] Still, I feel we offered them a kind of long recess, a break from their routine, something different”. In the same line, authors observe that, through this teaching experience, the participants could deepen their understanding of English Language Didactics to the point of acknowledging that EFL educators should not only teach linguistics skills, but should also provide young learners with a well-rounded education. To clarify this point, David notes: “As English teachers, we usually focus on [...] listening, speaking, reading and writing [...]. But there are other skills that matter [...] and that are just as important as teaching colors or numbers. A teaching approach aimed at lowering the affective filter is incredibly effective in reaching a child and actually delivering the content”. Another relevant aspect to mention is the validation EFL student teachers grant to motivation and participation in an environment that promotes positive teacher-student relationships, which allows unconscious learning in English to occur. In the words of David, “[a] well-structured pedagogy promotes participation and makes motivation easier. [...] You don’t even realize you’re learning, but you are. In that sense, I think these teaching practices really work, because they rely so much on building a connection with the student”.

### **c) Multisensoriality and Playfulness in EFL contexts**

All of the participants validate the role playful and multisensory teaching strategies have on children’s motivation and participation. As stated by Benjamín: “[...] If you bring pencils or toys, new things they can see, paint, touch and play with, children will really be encouraged to work”. The voices of teachers in training declare that children’s level of interest was very high. They liked all of the activities because they were fun, dynamic, creative and, as such, they responded to their own needs. In Angelica’s words: “[...] through didactic materials, you can get to know students better. [...] When you already know what catches a child’s attention, bringing them activities or audiovisual materials related to what they like, makes them more motivated”. In the same line, Javiera notes that: “[t]hey were motivated with all the activities. Who wouldn’t be? And all of the tasks were fully completed”. This perception shows that, in general, all the implemented playful and multisensory teaching strategies became powerful channels of expression for children. According to EFL pre-service teachers, young learners could focus on their work due to their evident motivation.

It is noteworthy that the testimonies of teachers in training prove that the teaching materials were diverse and encouraged the development of children’s creativity. In this respect, Vivivana states: “They were super motivated doing their things, they put all their effort into it, used all the glitter, all the colors available”. In addition, research participants stand out that children could learn in an environment where their capacities were validated despite the results. As a consequence, they felt secure and confident. To exemplify, Carla points out that: “[...] playful and multisensory teaching practices are meant to promote motivation; and therefore, participation. At that point, it doesn’t matter if my answer is right or wrong, what matters is that I can catch the wool ball”. EFL student teachers also acknowledge the connection between curiosity and participation, referring to the behaviour of children who were not willing to participate at first. According to EFL student teachers’ beliefs, being part of a group, laughing and having fun were actions that would captivate other children’s attention. Thus, David states: “So I think it was curiosity, or something that got their attention, or maybe the desire to learn, whatever it was, that’s what got them involved. And little by little, in the end, we had all the kids participating. None of them wanted to be left out”.

Another important aspect participants mentioned is that multisensory teaching materials helped children resignify certain thoughts and behaviours, giving them the chance to now react to external stimuli in a much more friendly way. As Matias states: 'There was the sound of the bell, which they knew meant the beginning or end of an activity, or that silence was needed'. In the same way, EFL pre-service teachers perceive that, through time, teaching materials became more relevant for children's lives. As affection grew up and relationships became stronger, they clearly understood that such materials stood for student teachers' concern for them: "Children started asking for materials and returning them when told they would be used in another class. They gave them back and helped to collect them. They didn't see the possibility of keeping them, because they knew they would get them back", Matias reports. Finally, researchers refer to EFL pre-service teachers' narratives that disclose the unique role of playfulness and multisensoriality in the process of constructing knowledge. As Ricardo points out: "Knowledge is built in an environment that's suitable, where there's no anxiety, where everyone wants to participate, where there's motivation, where there are games, where the scenario is playful and multisensory".

#### **d) Sense of belonging in the EFL community**

The voices of EFL teachers in training proclaim that the implementation of playful and multisensory teaching practices in the English language allowed children and their pre-service teachers to develop their socioemotional competencies. In a natural and fluent way, it became a collaborative learning process in which all members unified their commonalities and embraced their differences. Referring to the teaching practices used during the implementation of the Project "Playing with my senses in English", Angélica states: "the impact on the children was positive, and on us as well". EFL pre-service teachers also identified a sense of belonging in the community of children they worked with. It was observed that while learning was occurring, young learners felt accompanied and supported not only by their educators, but also by their own peers. "Children created a sense of community. Instead of arguing with their peers, all of them, at different rhythms of course, learned how to listen to each other and share materials, spaces and experiences", claims David.

It was also perceived that children could understand that the community all the members were creating was safe, showing them a new way of seeing and understanding the world. In relation to this, Ricardo states that: "[...] those feelings of happiness [...] make them realize that life is not horrible. And that not all people are horrible. [...] If they notice that the teacher sings, that the teacher dances, that the teacher is kind, does not shout at them, treats them as human beings, that also makes them realize that people are all different and that they can trust others. They can be themselves with that teacher". Participants definitely believe that this sense of community impacted children's self-esteem, self-confidence and self-security. As pointed out by Ricardo, "I myself [...] can also do many things. I have potential just like my teachers in here [...]". As identified by pre-service teacher participants, this teaching experience could help young learners resignify their own world. The inclusive teaching strategies utilized in an English-speaking setting gave them the opportunity to validate their own stories and build up new experiences born from their previous knowledge and socio-cultural backgrounds. "I also feel that the selected teaching practices helped the children see things in a different way. It was like their perspective on certain things that was transformed. But being honest, I think more than the activities themselves, it was the contact children had with us that helped them the most", says Benjamin. Finally, participants' perceptions evidence that, in spite of the positive impact this teaching experience had on young learners' biopsychosocial development, some limitations were also detected: As Angélica notes: "[W]e lacked time, we lacked more resources, and we lacked the commitment of other beings who should also be involved in a child's educational process", which suggests society itself is also responsible for children's wellbeing and healthy socioemotional development.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

Prioritizing children's overall wellbeing is a requirement to build up an inclusive and just society where all children should be treated fairly and equally (UNICEF, 2021). In this respect, Adams and Bell (2016) and Johnston (2017), as cited in Yilorm and Martínez (2023), affirm that the purpose of inclusive education is to fight injustice and confront any practice that marginalizes human beings. In spite of the Chilean political policies that establish that children are considered subjects of human rights and democratic citizens that need to be raised in a caring coexistence, the amount of children whose rights have been threatened is highly significant (Consejo Nacional de la Infancia, 2018). This fact evidences that it is imperative to respond to their unmet needs by helping them develop their socioemotional competencies (Bedregal et al., 2016; Infancia Cuenta en Chile, 2020; MIDESO, 2022). As Oberle et al. (2016) and Greenberg et al. (2017) state, integrating SEL in socially disadvantaged educational contexts is crucial for children's well-rounded education. It is worth recalling that according to CASEL (2018), as cited in Yilorm & Guerra (2025), SEL allows the development of self-awareness, self-management, social awareness, relational skills and responsible decision-making skills; thus, promoting children's identity construction. Playful and multisensory teaching practices implemented in the English language have proven to be valid teaching strategies to experience socioemotional learning (Petón & Martínez-Alba, 2021; Yilorm, 2015). Playfulness and multisensoriality are entertaining, dynamic and varied, and as such, they draw children's attention and engage them to be active citizens with high levels of self-confidence, self-security and self-esteem. Young learners can focus easily and learn in a meaningful and contextualized way. These actions evidence how cognitive, social, affective and motivational dimensions prioritize participation as an inclusive value (Yilorm & Martínez, 2022).

To respond to the research question of this study: How do Chilean EFL pre-service teachers perceive the impact of playful and multisensory teaching practices on the socioemotional development of children whose rights have been infringed? This, in turn sets that authors' findings clearly show that there exists a relationship between those two components. This conclusion arises from the analysis of the identified themes: "Lovingness as a tool to address unmet needs" and "English as a pathway to socioemotional growth" under the "Socioemotional Competencies" category along with "Multisensoriality and Playfulness in EFL contexts" and "Sense of belonging in the EFL community", grouped in the "Inclusive Teaching Practices" category. EFL student teachers' narratives refer to the importance of lovingness during the process of implementing teaching practices in charge of boosting children's socioemotional competencies (Carrillo & Karvelis, 2023; Greenberg et al., 2017). They evidence that through love expression, children feel in a safe place where they can trust teachers. The firm belief that people that surround you are honest, listen to you and care about you definitely encourages children to actively participate and build up emotional bonds on their own (Erazo, 2018; Naser, 2017; Zamorano et al., 2019). Love is powerful in education. It tells children you believe in humanity and that you will, therefore, treat them accordingly. Above all, it ensures that educators have a strong vision of the profession and, plan the teaching-learning process based on their children's personal, social, cultural and academic backgrounds (Pita & Turner, 2004).

Similarly, the findings of this investigation show that the English language itself plays a crucial role when implementing playful and multisensory teaching practices in socially vulnerable contexts where children's mother tongue is usually connected with ACEs. In such circumstances, English brings them a different form of communication; i.e., a new tool for recognizing ourselves, expressing our points of view as democratic citizens and solving problems out in a peaceful way (Rosenkrantz et al., 2019; Yilorm & Martínez, 2022). As pre-service teachers' voices point out, under this teaching experience, English can be seen as a pathway towards the development of socioemotional competencies. It provides children with opportunities to resignify adverse experiences and reconstruct their identities in a safe, calm and positive environment (Arón et al., 2017; Pilaquinga, 2020). Based on participants' perceptions, it is possible to affirm that English as a foreign language is now more accessible to children.

In terms of inclusive teaching practices, the analysis of the perceptions of EFL teachers in training reveals how much children appreciate and validate playful and multisensory didactic strategies such as games, arts, music, dance, multisensory experiences, arts and crafts and magic (Novera et al., 2024). Their narratives

show that they highly value how these practices promote diversity, embrace multiple ways of expression, and encourage children's wellbeing through the implementation of activities that respond to children's ages, needs, interests and sensory preferences, among other traits (Daaboul, 2024; Andrade, 2019). According to participants, these strategies contributed to improvements in emotional regulation and behavioral patterns, which they interpreted as indicators of socioemotional growth. Playful and multisensory teaching materials not only motivate students to be active members of a group that communicates through respect, empathy and affection, but also protect and guarantee their human rights (Villalobos et al., 2021; Yilorm & Martínez, 2022).

Finally, results evidence that the implementation of this inclusive teaching experience offers children the opportunity to belong to a community that is concerned about providing safe spaces and equitable opportunities for them to grow up biopsychosocially healthy (Novera et al., 2024). Testimonies refer to this community as a group of educators and children that is concerned about lovingness, socioemotional learning, values, welfare and sound growth. Pre-service teachers recognize the importance of collaborative work and celebrate the fact that all the members of such a team lived a socioemotional experience characterized by understanding, empathy, solidarity and cooperation, which reinforced in all of them a strong sense of belonging (Bazán, 2017). Results indicate that this sense of community offered children a safe environment where people had the possibility to be themselves and freely but respectfully express their feelings and points of view, participate democratically, enjoy, learn from mistakes and share in a peaceful and friendly way (Ellis et al., 2020; Maddamsetti, 2018).

It is possible to conclude that participants became more conscious of the multidimensional nature of right violations and social exclusion (Gallardo, 2020). Their voices demonstrate that exclusion is expressed not only in material deprivation but also in emotional, social, and cultural dimensions, echoing Spielman et al. (2020), who highlight the need to understand children's realities comprehensively. In contexts of social vulnerability, such perceptions acquire particular relevance, as they can offer renewed perspectives on the socio-emotional development of children whose rights have been threatened (Baumeister & Vohs, 2004; Céspedes, 2010). This reinforces Bazán's (2017) argument that Chile still struggles to incorporate inclusive pedagogical perspectives into teacher education programs. In this regard, this socio-educational experience allowed EFL pre-service teachers to deeply reflect on their teaching practices as future educators and the impact they could have on children's growth, giving light to the construction of their own teaching philosophy in spite of having been invited to participate in a social project with an already established teaching methodology. The findings provide relevant insights that confirm and extend current knowledge on inclusive practices such as playfulness and multisensoriality and the role of the English language in the process of resignifying adverse childhood experiences and constructing personal and social identity (Yilorm & Martínez, 2022).

## **BIBLIOGRAPHY**

- ADAMS, J., MRUG, S. & KNIGHT, D. (2018). Characteristics of child physical and sexual abuse as predictors of psychopathology. *Child abuse & neglect*, 86, 167–177. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.09.019>
- ANDRADE, V. (2019). Enfoque multisensorial como práctica de enseñanza de una lengua extranjera en niños de 5 a 6 años. [Bachelor thesis, Universidad Casa Grande] <http://200.31.31.137:8080/bitstream/ucasagrande/2022/1/Tesis2188ANDe.pdf>
- ARÓN, A.M., MILICIC, N., SÁNCHEZ, M. & SUBERCASEAUX, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. R.R. Donnelly Chile Limitada.es
- ASTE, B. (2020). Estallido social en Chile: la persistencia de la Constitución neoliberal como problema. *DPCE Online*, [S.l.], 42 (1). <http://193.205.23.57/index.php/dpceonline/article/view/885>

- BANDURA, A. (1982). Mecanismo de autoeficacia en la agencia humana. *American Psychologist*, 37, (pp. 122-147).
- BAUMEISTER, R., & VOHS, K. D. (Eds.). (2004). *Handbook of Self-Regulation. Research, theories, and applications*. New York: Guilford Press
- BEDREGAL, P., HERNÁNDEZ, V., MINGO, M., CASTAÑÓN, C., VALENZUELA, P., MOORE, R., DE LA CRUZ, R. & CASTRO, D. (2016). Desigualdades en desarrollo infantil temprano entre prestadores públicos y privados de salud y factores asociados en la Región Metropolitana de Chile. *Revista chilena de pediatría*, 87(5), 351-358. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2016.02.008>
- BERGER, C., ALAMOS, P., MILICIC, N. (2016). El rol de los docentes en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes: la perspectiva del apego escolar. En Manzi, J., García, M.R. *Abriendo las puertas en el aula: transformación de las prácticas docentes*. Colección Estudios en Educación. Santiago, Chile. Ediciones UC.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE (2018). Ley N° 21067. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1114173&buscar=21067>
- CARRASCO, A., MENDOZA, M. & FLORES, C. (2021). Self-segregation strategies through school choice in Chile: A middle-class domain? *Journal of Sociology*, 58(3), 359-378. <https://doi.org/10.1177/14407833211036505>
- CARRILLO, J. & KARVELIS, N. (2023). Border Thinking Reflexivity in City Schools. *Critical Education*, 14(4). <https://doi.org/10.14288/ce.v14i4.186782>
- CÉSPEDES, A. (2010). *Educación de las emociones: educar para la vida*. Ediciones B Chile.
- COLLINS, V. & ROTHE, D. (2019). *The Violence of Neoliberalism: Crime, Harm and Inequality*. ROUTLEDGE.
- DAABOUL, D. (2024). Love Pedagogy: Teachers Reflect On Love As An Educational Approach. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(10), 51–57. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i10.7894>
- ELLIS, W., DUMAS, T. & FORBES, L. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177–187. <https://doi.org/10.1037/cbs0000215>
- ERAZO, O. (2018). Dificultades en integración sensorial, afectividad y conducta en estudiantes de una escuela pública. *Praxis & Saber*, 9(20), 143–165. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.5884>
- FINKELHOR, D. (2020). Trends in Adverse Childhood Experiences (ACEs) in the United States. *Child Abuse & Neglect*, 108, doi:10.1016/j.chiabu.2020.104641
- GALLARDO, M. (2020). Measuring Vulnerability to Multidimensional Poverty. *Soc Indic Res* 148, 67–103. <https://doi.org/10.1007/s11205-019-02192-y>
- GREENBERG, M., DOMITROVICH, C., WEISSBERG, R. & DURLAK, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children* 27(1), 13-32. <https://dx.doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- INFANCIA CUENTA EN CHILE (2020). QUINTO INFORME Observatorio Niñez y Adolescencia. <https://www.observaderechos.cl/site/Infancia-Cuenta-2020.pdf>

- KENT, G., PITSIA, V. & COLTON, G. (2018). Cognitive development during early childhood: insights from families living in areas of socio-economic disadvantage. *Early Child Development and Care*, 1–15. doi:10.1080/03004430.2018.1543665
- KUCKARTZ, U. (2019). Qualitative Content Analysis: From Kracauer's Beginnings to Today's Challenges. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370>
- LU, C., BLACK, M. & RICHTER, L. (2016). Risk of poor development in young children in low-income and middle-income countries: an estimation and analysis at the global, regional, and country level. *The Lancet Global Health*, 4(12), e916–e922. doi:10.1016/s2214-109x(16)30266-2
- MAATTA, K. & UUSIAUTTI, S. (2013). Love-Based leadership in early childhood education. *Journal of Education Culture and Society*, 1. 10.15503/jecs20131-109-120
- MADDAMSETTI, J. (2018). Perceptions of pre-service teachers on mentor teachers' roles in promoting inclusive practicum: case studies in U.S. elementary school contexts. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 232–236. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1422608>
- MCCRORY, E., GERIN, M. & VIDING, E. (2017) Annual research review: childhood maltreatment, latent vulnerability and the shift to preventative psychiatry - the contribution of functional brain imaging. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(4), 338-357. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12713>
- MEJOR NIÑEZ (2023). *Misión y visión*. Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. <https://www.servicioproteccion.gob.cl/portal/Quienes-somos/Mision-y-vision>
- MIELES, M., TONON, G. & ALVARADO, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, 14. (pp. 195-226).
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA (2022). Ley 21302. Crea el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia y modifica normas legales que indica. <https://bcn.cl/2n1dz>
- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL Y FAMILIA. (2021). Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN en Pandemia 2020. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>
- MORRIS, G., BERK, M., MAES, M., CARVALHO, A. & PURI, B. (2019). Socioeconomic deprivation, adverse childhood experiences and medical disorders in adulthood: Mechanisms and associations. *Molecular Neurobiology*, 56(8), 5866-5890.
- NASER, N. (2017). El enfoque multisensorial en el aprendizaje del idioma inglés [Bachelor tesis, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/6098/NASER%20MARCO%2C%20NERIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- NAUTO, M. (2022). Playful and Multisensory Teaching Strategies under the Social Pedagogy Approach: A Study of EFL Pre-service Teachers' Perceptions on the Development of SENAME Children's Socio-Affective Skills [Undergraduated Thesis, Universidad Austral de Chile].

- NOVERA, P., LINTANGSARI, A. & EMALIANA, I. (2024). Preparing EFL pre-service teachers for inclusive teaching: The students' perception on the outcome-based evaluation of the introduction to inclusive education course. *English Language Teaching Educational Journal*, 7(1), 43–54. <https://doi.org/10.12928/eltej.v7i1.10280>
- OSHER, D., KIDRON, Y., BRACKETT, M., DYMNICI, A., JONES, S. & WEISSBERG, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>
- PENTÓN, L. & MCNAIR, R. (2020). Restorative and community-building practices as social justice for English learners. *TESOL Journal*, 12(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.523>
- PETÓN, L. & MARTÍNEZ-ALBA, G. (2021). Social-Emotional Learning in the English Language Classroom: Fostering Growth, Self-Care, and Independence. TESOL PRESS.
- PILAQUINGA, C. (2020). Método multisensorial en el desarrollo del vocabulario del idioma Inglés [Bachelor thesis, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22518>
- PITA, L. & TURNER, B. (2004). Pedagogía de la Ternura. Editorial Pueblo y Educación.
- POZO, C. (2018). Observación sin juicio: Herramientas para líderes pedagógicos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2270/mono-996.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- RAMOS, A., GRAÇA, V. & QUADROS-FLORES, P. (2021). The Challenges of Initial Teacher Training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(18), pp. 85–96. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237>
- RAMOS, P. & AROCHE, M. (2011). La agresividad y los trastornos afectivos de la conducta. <http://www.eumed.net/rev/cccss/13/prma.htm>
- ROMAGNOLI, C., GALLARDO, G. & GALLARDO, G. (2007). *Alianza Efectiva Familia – Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. Documentos Valores UC.
- ROMERO, O., FERNÁNDEZ, E., LÓPEZ, I., MERINO, R. & BENÍTEZ, J. (2022). The Impact of the M-Learning methodology on university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(1), 121-131. <https://doi.org/10.3926/jotse.1422>
- ROSENKRANTZ, O., JENSEN, T. W., SARMAOGLU, S., MADSEN, S., EBERHARD, K., ERSBØLL, A. K. & DIECKMANN, P. (2019). Priming healthcare students on the importance of non-technical skills in healthcare: How to set up a medical escape room game experience. *Medical Teacher*, 1–8. doi:10.1080/0142159x.2019.1636953
- SENAME (2016). *Cuenta pública 2016*. <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/04/CP-SENAME-2016.pdf>
- SHAPIRO, K. L., RAYMOND, J. & ARNELL, K. (1997). The attentional blink. *Trends in cognitive sciences*, 1(8), 291–296. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(97\)01094-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(97)01094-2)
- SHONKOFF, J. P., SLOPEN, N. & WILLIAMS, D. R. (2021). Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Impacts of Racism on the Foundations of Health. *Annual review of public health*, 42, 115–134. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-101940>

- SPIELMAN, R., UNIVERSIDAD OPENSTAX, DUMPER, K., GEORGIA, B., JENKINS, W. & GEORGIA, M. LOVETT, M. & SPELMAN COLLEGE (2021). *Psicología - 2e*. OpenStak.
- SU, Y., D'ARCY, C., YUAN, S., & MENG, X. (2019). How does childhood maltreatment influence ensuing cognitive functioning among people with the exposure of childhood maltreatment? A systematic review of prospective cohort studies. *Journal of Affective Disorders*, 252, 278–293. doi:10.1016/j.jad.2019.04.026
- TEICHER, M., SAMSON, J., ANDERSON, C. & OHASHI, K. (2016). Efectos del maltrato infantil en la estructura, función y conectividad cerebral. *Nat Rev Neurosci*, 17, 652–666 <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111>
- UNICEF (2019). “Historia de los derechos del niño”: Las normas internacionales avanzaron notablemente durante el siglo pasado. *Entérate de los principales logros*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/historia>
- UNICEF (2020). *Responding to COVID-19. UNICEF Annual Report 2020*. <https://www.unicef.org/media/100946/file/UNICEF%20Annual%20Report%202020.pdf>
- UNICEF (2021). *Violencia contra la niñez y adolescencia en Chile. Estudio de conocimientos, actitudes y prácticas*. <https://www.unicef.org/chile/media/6266/file/CAP%20Resumen%20Ejecutivo%20web.pdf>
- UNITED NATIONS (1990). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- VILLALOBOS, C., MOREL, M.J. & TREVIÑO, E. (Eds.). (2021). *Ciudadanías, educación y juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro*. Ediciones UC.
- WARD, K., RYAN-IBARRA, S., SMITH, M. & SANCHEZ-VAZNAUGH, E. (2022). Adverse childhood experiences and cognitive disability in the 2019 United States behavioral risk factor surveillance system. *Preventive Medicine Reports*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2022.101826>
- YILORM, Y. & GUERRA, A. (2025). Social–emotional learning in disadvantaged school contexts. Voices from EFL teachers in the ‘South’. In Veliz L., Barahona, M. & Darwin, S. (Eds.), *Critiquing the Teaching and Learning of English in Chile. Challenges and Opportunities for Transformative Practice* (1st ed., pp. 206–219). Routledge. 10.4324/9781003482550-17
- YILORM, Y. & MARTÍNEZ, E. (2022). Ludicidad y aprendizaje del inglés: Voces de niñas y niños socialmente vulnerados en Facultad de Filosofía y Educación (Ed.), *Educación y Nueva constitución. Repensar lo educativo*. Fondo Editorial UMCE.
- YILORM, Y. (2015). *Let's Go for English in 100 Fun Ways*. Editorial Universitaria.
- YILORM, Y., MARTÍNEZ, E., PANTOJA, C., MUNIZAGA, M., SHICK, C. & MONSALVE, D. (2019). Informe Diagnóstico Institucional: Proyecto Jugando con mis sentidos en inglés: Mediación de procesos inclusivos como factores protectores para el fortalecimiento de habilidades socio-afectivas en infantes vulnerados en sus derechos. Ministerio de Desarrollo Social.
- ZAMORANO, M., ABAD, M., HERNÁNDEZ, M., QUINTANA, C. & PRESA DE LA FUENTE, E. (2019). La importancia del juego en los niños. *Canarias pediátrica*, 43(1), 31-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186932>

## **BIODATA**

**Yasna YILORM:** A Didactics professor of the English Teaching Program at Universidad Austral de Chile. She is in charge of the Teaching Practicum volunteering program in schools and institutions with socially vulnerable children. She holds a Master in TESOL, Shenandoah University, USA and a Doctorate in Pedagogical Sciences, Matanzas University, Cuba. She has written several articles on ELT and is the author of the book: *Let's Go for English in 100 Fun Ways* (2015). Her research line deals with topics such as children's human rights, social vulnerability, inclusion for social justice, socio-affective and communicative skills and didactic strategies meant to develop students' personality. She has been a plenary speaker in several scientific events in Chile and abroad. In 2018, she was the academic coordinator of the Project: "Playing with all my Senses in English" and she was also in charge of the FONDECYT Project that explored teaching strategies that respond to diversity and guarantee social justice in Chilean EFL Classrooms.

**Maite NAUTO:** An English teacher and educational manager currently working at Jardín Infantil y Sala Cuna Amancay, where she leads bilingual early childhood education programs for children. Her role integrates both pedagogical and administrative responsibilities, combining classroom work with institutional leadership. Her approach emphasizes early stimulation in English through multisensory and playful methodologies, tailored to promote socio-affective development in early learners. Alongside her work in early childhood education, she serves as a Research and Management Assistant in multiple social and educational projects at Universidad Austral de Chile. In 2024, she was invited to present at the RICELT international network seminar, where she shared insights into the use of multisensory strategies for teaching English in socially excluded communities.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e308501  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:/43441/e308501>  
Deposited in Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19292931>



# Sociolingüística en la era digital: el caso de Punto Fijo en redes sociales

*Sociolinguistics in the digital age: The case of Punto Fijo on social media*

**Olaguer Jose BETANCOURT GARCIA**

<https://orcid.org/0009-0001-6739-6906>

Olaguer.betanco10@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Francisco de Miranda, Falcón, Venezuela

### RESUMEN

El estudio examina la interacción lingüística en redes sociales como reflejo de dinámicas sociales y culturales. Basado en el construccionismo social (Berger & Luckmann, 2023) y el análisis del discurso (Fairclough & Scholz, 2020), el propósito principal es analizar cómo los habitantes de Punto Fijo emplean el lenguaje en plataformas digitales para construir identidad y negociar significados. Se abordan cuatro categorías: identidad cultural, negociación de significados, relaciones sociales y expresión emocional. La metodología se enmarca en un enfoque cualitativo interpretativo (Creswell & Poth, 2018), utilizando la etnometodología (Esquível, 2016) para comprender cómo los usuarios construyen significados en redes sociales. Se aplicó el análisis del discurso digital (Fairclough & Scholz, 2020) y redes semánticas mediante el software Atlas.ti (Monterroza, 2024). La unidad de análisis fue intencional, seleccionando diez usuarios activos en Instagram y Facebook, con criterios de frecuencia de interacción y disposición para participar, siguiendo la técnica de muestreo no probabilístico de Vehovar & Toepoel (2016). Los hallazgos revelaron que el lenguaje digital en Punto Fijo preserva expresiones regionales como "voj" y "rolo e' vivo", mientras que términos como "influencer" son resignificados en el contexto local. La identidad cultural se refuerza en redes sociales, permitiendo la negociación de significados en función de influencias externas e internas. En términos de relaciones sociales, palabras como "pana" y "llave" siguen fortaleciendo vínculos comunitarios, mientras que métricas como "likes" redefinen la validación social. Además, la expresión emocional se canaliza a través de emojis y exclamaciones, configurando una gramática emocional digital. En conclusión, las redes sociales no solo son una plataforma de interacción que refleja la identidad cultural de Punto Fijo, sino que también puede ser un elemento transformador, consolidando una comunicación subyacente donde lenguaje y comunidad se interconectan en el entorno digital. Se destaca la importancia de futuras investigaciones sobre la evolución lingüística en entornos virtuales globalizados.

**Palabras clave:** Sociolingüística digital, identidad cultural, redes sociales, análisis del discurso, Punto Fijo.

### ABSTRACT

The study examines linguistic interaction on social media as a reflection of social and cultural dynamics. Based on social constructionism (Berger & Luckmann, 2023) and discourse analysis (Fairclough & Scholz, 2020), the main purpose is to analyze how the inhabitants of Punto Fijo use language on digital platforms to construct identity and negotiate meanings. Four categories are addressed: cultural identity, meaning negotiation, social relationships, and emotional expression. The methodology follows an interpretive qualitative approach (Creswell & Poth, 2018), using ethnomethodology (Esquível, 2016) to understand how users construct meanings on social media. Digital discourse analysis (Fairclough & Scholz, 2020) and semantic networks were applied using Atlas.ti software (Monterroza, 2024). The sample was intentional, selecting ten active users on Instagram and Facebook based on interaction frequency and willingness to participate, following the non-probabilistic sampling technique by Vehovar & Toepoel (2016). The findings revealed that digital language in Punto Fijo preserves regional expressions such as "voj" and "rolo e' vivo", while terms like "influencer" are redefined in the local context. Cultural identity is reinforced on social media, allowing the negotiation of meanings based on external and internal influences. In terms of social relationships, words like "pana" and "llave" continue to strengthen community bonds, while metrics such as "likes" redefine social validation. Additionally, emotional expression is conveyed through emojis and exclamations, shaping a digital emotional grammar. In conclusion, social media is not just a platform for interaction that reflects the cultural identity of Punto Fijo, but also a transformative element, consolidating an underlying communication where language and community are interconnected in the digital environment. The importance of future research on linguistic evolution in globalized virtual environments is highlighted.

**Keywords:** Digital sociolinguistics, cultural identity, social media, discourse analysis, Punto Fijo.

Recibido: 15-12-2025 • Aceptado: 07-02-2026



## **INTRODUCCIÓN**

La sociolingüística como disciplina que estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad, proporciona una lente esencial para comprender cómo las prácticas lingüísticas reflejan y configuran las dinámicas sociales. De acuerdo con Gumperz interpretado por Auer y Roberts. (2011), el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también una herramienta para la construcción de la identidad social y cultural. Por tanto, las interacciones lingüísticas en plataformas digitales, como Instagram y Facebook, ofrecen un rico campo de estudio para observar estas dinámicas en un contexto contemporáneo.

En este sentido, sabiendo que la sociolingüística estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad, explorando cómo el uso del lenguaje varía en diferentes contextos sociales y cómo estos usos reflejan y afectan la estructura social. En el contexto de Punto Fijo, estado Falcón, Venezuela; las redes sociales, específicamente Instagram y Facebook, se han convertido en espacios decisivos para la interacción y la expresión de la identidad. Por consiguiente, este artículo investiga cómo los habitantes de esta región utilizan el lenguaje en estas plataformas digitales, y qué revela este uso sobre las dinámicas sociales y culturales locales.

Concentrando la mirada a Punto Fijo, Estado Falcón, Venezuela, las redes sociales actúan como un espacio donde se manifiestan y negocian identidades y relaciones sociales. Específicamente, las interacciones en estas plataformas reflejan tanto las normas y valores de la comunidad local como las influencias externas. Según Hymes (1974), el lenguaje en uso es una forma de práctica social que no sólo comunica información, sino que también perpetúa y transforma las estructuras sociales. Desde esta perspectiva, la intencionalidad del artículo propulsa un análisis de identidad y cultura regional a razón de la sociolingüística como eje de negociación, gesta de relaciones y la construcción de una estructura lingüística adaptada al uso de manera eficiente de la herramienta tecnológica.

Asimismo, estudios previos en otros países han demostrado la relevancia de las redes sociales para la investigación sociolingüística. Por ejemplo, en un estudio realizado en Indonesia, Sari (2018) encontró que las redes sociales facilitan la expresión de identidades regionales y étnicas a través del uso de lenguas locales en plataformas digitales. De manera similar, Pereira (2017) observó que Facebook servía como un espacio para la resistencia cultural, donde los usuarios utilizaban el lenguaje para afirmar su identidad indígena frente a la homogeneización cultural.

Desde el paradigma del construccionismo social, propuesto por Berger y Luckmann (2023), el conocimiento y la realidad son productos de la interacción social. En este sentido, las redes sociales no sólo reflejan, sino que también construyen realidades sociales. Además, Fairclough y Scholz (2020) argumentan que el análisis del discurso en contextos digitales puede revelar cómo se construyen y negocian significados compartidos en la sociedad.

Este estudio cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico interpretativo, busca explorar cómo se manifiestan y negocian las identidades y las relaciones sociales a través del lenguaje en Instagram y Facebook en Punto Fijo. Utilizando la técnica de análisis de redes semánticas, apoyada por el software Atlas.ti, se analizaron publicaciones, comentarios y conversaciones de usuarios locales para identificar patrones significativos en el uso del lenguaje. De esta manera, se generarán cuatro redes semánticas que describen los hallazgos más importantes, proporcionando una comprensión profunda de las dinámicas sociolingüísticas en este contexto regional. De allí que se plantee como propósito de la investigación: indagar Sociolingüística en la Era Digital: El Caso de Punto Fijo en Redes Sociales.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender los significados atribuidos a las interacciones sociales desde la perspectiva de los propios actores; Creswell y Poth (2018) sostienen que "la investigación cualitativa permite explorar la construcción de significados en contextos específicos a partir de las experiencias y narrativas de los participantes" refiere a la abstracción del conocimiento a partir de relatos o vivencias. Además, el estudio adopta la etnometodología como estrategia de investigación, en tanto que permite analizar cómo los individuos construyen, mantienen y negocian significados a través de sus interacciones cotidianas en redes sociales. Tal como explican Esquivel (2016), "la etnometodología se enfoca en los mecanismos con los que las personas estructuran la comunicación y la comprensión mutua en su vida diaria", es decir, la interpretación de la interacción humana a partir de la comunicación. En consecuencia, el análisis del discurso se emplea como herramienta clave para examinar cómo los usuarios utilizan el lenguaje para articular sus identidades, expresar emociones y negociar significados en el entorno digital.

Valga mencionar, que la investigación se centra en la interacción lingüística dentro de las plataformas sociales Instagram y Facebook. En este contexto, la unidad de análisis considerada comprende un total de 2.100 seguidores en ambas redes sociales del autor, mientras que los informantes clave se seleccionó de manera intencional, conformada por 10 seguidores del investigador que cumplen con criterios específicos de selección. En primer lugar, deben seguirlo en ambas plataformas, su interacción debe superar al menos 10 interacciones (comentarios, reacciones, mensajes). Deben mostrar disposición y disponibilidad para participar en el estudio. De acuerdo con Lamus et al; (p. 204, 2022) la búsqueda del rigor científico, está asociada a los criterios: credibilidad, confirmación y transferibilidad; en este sentido, dicho procedimiento asegura que las interacciones analizadas reflejen patrones representativos del uso del lenguaje en estos espacios digitales.

Para el análisis de información, se recurrió a la generación de redes semánticas mediante el software Atlas.ti, herramienta que permite organizar y visualizar la relación entre conceptos en corpus textuales. Según Monterroza (2024), "el uso de software para el análisis cualitativo facilita la identificación de patrones en los datos, permitiendo una organización y representación visual que enriquece la interpretación". En consecuencia, a partir del procesamiento y codificación de los datos, emergieron cuatro categorías principales que estructuran el análisis: (I) identidad cultural, (II) negociación de significados, (III) relaciones sociales y (IV) expresión emocional. De este modo, estas categorías proporcionan una visión integral de las interacciones discursivas en plataformas digitales, permitiendo interpretar la forma en que los usuarios construyen y comunican su experiencia en redes sociales.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

En la sección de Hallazgos, se brinda un análisis detallado de las principales redes semánticas identificadas en el estudio: Identidad Cultural, Negociación de Significados, Relaciones Sociales y Expresión Emocional, así como la integración de estas en una Super Red denominada Comunicación Subyacente en las Redes Sociales. A través del análisis de interacciones en Instagram y Facebook, se evidencian los procesos mediante los cuales los habitantes de Punto Fijo construyen su identidad cultural, resignifican términos, establecen relaciones sociales y expresan emociones en el entorno digital.



importancia del maíz en la dieta regional, sino también la resistencia de las prácticas culinarias tradicionales frente a la globalización alimentaria. La permanencia de la “arepa” como elemento central de la cultura gastronómica local confirma el vínculo entre la identidad lingüística y la preservación de costumbres ancestrales.

Posteriormente, el análisis del léxico utilizado en Punto Fijo evidencia una estrecha relación entre el lenguaje y la identidad cultural de sus hablantes. La presencia de términos con connotaciones sociolingüísticas específicas refleja la manera en que el idioma funciona como un vehículo de transmisión de valores y pertenencia comunitaria. Asimismo, el mantenimiento de expresiones tradicionales, a pesar de la influencia de otras lenguas y variaciones dialectales, subraya la relevancia de estos términos en la configuración del sentido de identidad colectiva.

Desde la perspectiva (Elaboración propia, 2025), la identidad cultural es entendida como un constructo complejo que abarca la pertenencia a un grupo social específico, definido por características como el idioma, las tradiciones, las creencias y los valores compartidos. En este sentido, la sociolingüística se erige como una disciplina esencial para entender cómo el lenguaje actúa como un marcador de identidad cultural y cómo facilita la cohesión y diferenciación dentro de los grupos sociales. De acuerdo con Roselló (2021, p. 56) “la sociolingüística estudia la relación entre lenguaje y sociedad, considerando el uso de la lengua en distintos contextos sociales y cómo estos usos reflejan y construyen identidades culturales”. Esta perspectiva permite comprender que el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también un mecanismo de afirmación de la identidad colectiva.

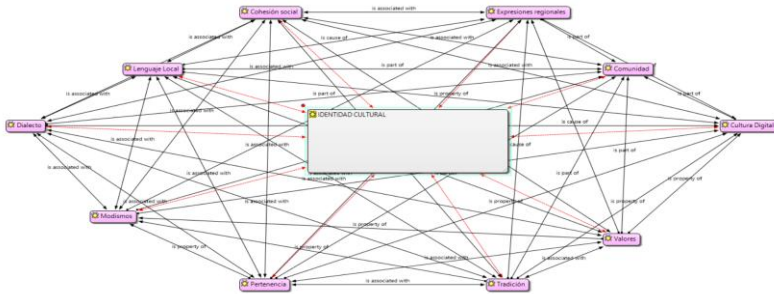
En el ámbito de las redes sociales, la identidad cultural se manifiesta de diversas maneras. Primero, el uso de variantes lingüísticas específicas, como modismos y expresiones locales, permite a los usuarios señalar su pertenencia a una comunidad particular. Por ejemplo, Alemany y Martínez (2022) destaca que “el uso de expresiones y términos propios de una región en plataformas digitales refuerza el sentido de pertenencia y cohesión entre los miembros de dicha comunidad” (p. 107). Esto significa, que la práctica lingüística no solo reafirma la identidad cultural, sino que también actúa como una barrera implícita que distingue a los miembros del grupo de los foráneos.

De igual manera, desde la teoría del construccionismo social, Berger y Luckmann (2023) sostienen que el conocimiento y la realidad se construyen a través de la interacción social. En el contexto de las redes sociales, esta interacción se ve reflejada en la forma en que los individuos comparten y negocian significados. Fairclough y Scholz (2020) expresan que “el análisis del discurso en contextos digitales puede revelar cómo se construyen y negocian significados compartidos, lo cual es perentorio para la construcción de la identidad cultural” (p. 96). Esto sugiere que las dinámicas discursivas en entornos virtuales pueden moldear y reforzar las percepciones de identidad colectiva, especialmente en comunidades con marcadores lingüísticos distintivos.

Por otra parte, Atorresi y Eisner (2021) señala que “las prácticas discursivas en línea permiten a los individuos reafirmar su identidad cultural y social mediante el uso del lenguaje, lo que facilita la cohesión y la solidaridad dentro del grupo” (p. 36). A la luz de esta aseveración, los adultos en un grupo social pueden identificarse fácilmente cuando interactúan en Instagram o Facebook debido a sus identificadores lingüísticos. Estos identificadores, que incluyen el uso de jergas, modismos y referencias culturales específicas, actúan como señales que permiten a los miembros del grupo reconocerse entre sí. Además, estas interacciones refuerzan la identidad grupal al proporcionar un espacio donde las normas y valores compartidos son continuamente reafirmados.

## Red Semántica 2: Negociación de Significados

Figura 2. Red Semántica: Negociación de Significados



Fuente: Red semántica elaborada por Autor (2025)

El análisis revela que, para los habitantes de Punto Fijo y Paraguaná, ciertas expresiones forman parte de su identidad cultural y lingüística. Términos como "pocillo", "chancletuo", "uta", "guaramo", "influencer" y "emprendedor" poseen significados específicos dentro de la comunidad, reflejando no solo su cotidianidad, sino también su percepción del entorno social y económico. Según la (RAE, 2025), "pocillo" se refiere a una vasija pequeña de loza, comúnmente utilizada para tomar chocolate. Asimismo, "chancletuo" describe a una persona desaliñada que arrastra los zapatos al caminar, mientras que "uta" se emplea como un término relativo a padre (Autor, 2025).

Por otro lado, "guáramo" denota valor y pujanza, términos que resaltan la fortaleza y determinación de quien los posee (RAE, 2025). En un contexto más contemporáneo, "influencer" se define como una persona que ejerce influencia en los demás (Elaboración propia, 2025), y "emprendedor" se refiere a aquel que inicia con resolución acciones o proyectos innovadores (RAE, 2025). Estas palabras, además de expresar conceptos concretos, reflejan la evolución de las dinámicas culturales y económicas en la sociedad paraguana.

Desde una perspectiva sociolingüística, estos términos no solo poseen un significado intrínseco, sino que también están sujetos a un proceso de negociación dentro de las redes sociales y otros espacios de interacción. De acuerdo con estudios recientes tales como: Alemany y Martínez (2022), Arévalo, Henríquez y Erazo (2022) y Atorresi, L., & Eisner, E. (2021), entre otros, la interacción conversacional es un proceso dinámico en el cual los hablantes utilizan recursos lingüísticos para construir y reconstruir significados compartidos (Gumperz referido por Auer y Roberts. 2011). En este sentido, plataformas digitales como Instagram y Facebook ofrecen un entorno propicio para observar cómo estas palabras son redefinidas constantemente.

Por otra parte, el paradigma del construccionismo social sostiene que el conocimiento y la realidad son construcciones sociales derivadas de la interacción humana (Berger & Luckmann, 2023). En el ámbito digital, este postulado cobra relevancia, pues los usuarios no solo reproducen significados preexistentes, sino que también los transforman y adaptan a las necesidades del entorno virtual. A su vez, Fairclough y Scholz (2020) arguyen que el análisis del discurso en entornos digitales permite identificar cómo los significados son negociados y cómo estos procesos reflejan y configuran las relaciones de poder y la identidad social.

Por consiguiente, términos como "influencer" y "emprendedor" han experimentado una resignificación dentro del discurso digital, pasando de ser conceptos meramente descriptivos a representar aspiraciones y estilos de vida dentro del ecosistema mediático contemporáneo. De esta manera, la negociación de



cómo estas influyen en la construcción de identidades" (p. 112). Subsiguientemente, el uso del lenguaje en plataformas digitales no es aleatorio, sino que responde a convenciones y normas sociales que determinan su función dentro de la comunicación cotidiana.

Además, en Venezuela, esta relación es especialmente perceptible debido a la riqueza dialectal del país, donde términos como "maracucho" (Maracaibo), "gocho" (Táchira) y "caraqueño" (Caracas) presentan variaciones distintivas en comparación con la forma de hablar en Punto Fijo (Estado Falcón). Así, la variación lingüística no solo señala diferencias regionales, sino que también es un marcador de identidad cultural y social de su gentilicio.

En este sentido, la preservación de los rasgos lingüísticos propios de una comunidad ha sido un tema de interés en diversas investigaciones. De acuerdo con Fernández y Torres (2023), "el uso de términos en desuso dentro de una comunidad lingüística es una estrategia de resistencia cultural que refuerza la identidad de sus hablantes" (p. 94). Esto permite inferir que, en el caso de Punto Fijo, expresiones locales como "herma" o "llave" funcionan como marcadores identitarios que fortalecen el sentido de pertenencia dentro de la comunidad. Además, la permanencia de estas expresiones en la comunicación digital evidencia que, a pesar de la globalización lingüística, los hablantes mantienen elementos propios de su dialecto como una forma de reafirmar su identidad cultural.

Asimismo, desde una perspectiva sociológica, las teorías de Habermas y Bourdieu ofrecen marcos útiles para analizar las relaciones sociales en entornos digitales. En primer lugar, Gumperz (citado en Auer y Roberts. (2011, p. 89). Esto revela que el lenguaje desempeña un papel clave en la cohesión social, facilitando la construcción de identidades y estructuras de apoyo comunitarias. Además, en el caso venezolano, la comunicación digital ha permitido la consolidación de comunidades virtuales en las que los hablantes pueden mantener sus vínculos a pesar de la distancia geográfica, reforzando así su sentido de pertenencia a un grupo.

Por último, Bourdieu (2010) introduce el concepto de capital social, entendido como los recursos que los individuos obtienen a través de sus redes de relaciones. Según Varga (2023), "las redes comunitarias y familiares representan una forma esencial de capital social que facilita la movilidad y la integración social" (p. 102). Esto conlleva a que las interacciones en redes sociales no solo tienen una función comunicativa, sino que también sirven como un medio para fortalecer y ampliar los lazos sociales, lo que a su vez puede impactar en el acceso a oportunidades y recursos dentro de la comunidad.

Dado este panorama, la adaptación de los adultos a las nuevas formas de socialización digital es un proceso fundamental. Cardozo, Martin y Saldaño (2017) destacan que "los adultos mayores han tenido que incorporar nuevas tecnologías para evitar la exclusión social y mantener sus redes de apoyo" (p. 58). En consecuencia, la digitalización de las relaciones sociales no solo afecta a las generaciones jóvenes, sino que también requiere que los adultos aprendan y adopten nuevas prácticas comunicativas para seguir siendo parte activa de sus comunidades. Así, la alfabetización digital y el desarrollo de habilidades tecnológicas se han convertido en aspectos clave para la integración social en la era digital.



En este sentido, la inteligencia emocional y el trabajo emocional proporcionan marcos teóricos útiles para analizar la expresión de emociones en redes sociales. Según Velásquez et al. (2023) "la inteligencia emocional facilita la empatía y la cohesión comunitaria, lo que permite a los individuos manejar sus emociones de manera efectiva en interacciones sociales" (p. 67). Esto se manifiesta en cómo los usuarios de Punto Fijo gestionan sus expresiones emocionales en plataformas digitales, utilizando estrategias como la moderación del tono, el uso de emojis y la adaptación del lenguaje para generar empatía en sus interacciones.

Consecuentemente, las redes sociales han revolucionado la forma en que las personas expresan sus emociones, ofreciendo nuevas plataformas para la comunicación emocional. Según Hernández y Pérez (2020). "las redes sociales facilitan una expresión emocional más abierta y diversa, permitiendo a los usuarios mostrar una gama más amplia de emociones" (p. 95). En Punto Fijo, esto ha llevado a una mayor visibilidad de las experiencias emocionales y a un fortalecimiento del apoyo comunitario en línea. Esta observación coincide con estudios recientes sobre la comunicación digital en Venezuela, por ejemplo, Sulayes, A. R. (2024), que resaltan el papel de las plataformas en la creación de espacios de interacción emocional genuina y accesible.

Desde esta perspectiva, los adultos en Punto Fijo han encontrado en las redes sociales un medio eficaz para expresar sus emociones y conectarse emocionalmente con otros. Ochoa y Barragan (2022) señala que "los adultos, especialmente en tiempos de aislamiento físico, han recurrido a plataformas como Instagram y Facebook para compartir sus sentimientos y mantenerse emocionalmente conectados" (p. 72). Esto involucra la digitalización de la comunicación emocional no solo ha afectado a los jóvenes, sino que también ha llevado a los adultos a adoptar nuevas formas de expresión, como el uso de emojis, memes y videos para transmitir sus estados emocionales.

### Reflexión: La comunicación subyacente en las redes sociales

Figura 5. La comunicación subyacente en las redes sociales.



Fuente: Red semántica elaborada por Autor (2025)

La comunicación subyacente en las redes sociales resulta de la interacción dinámica entre la identidad cultural, la negociación de significados, las relaciones sociales y la expresión emocional en entornos digitales. Esta super red semántica ilustra cómo plataformas como Instagram y Facebook actúan como espacios de producción, reproducción y transformación del lenguaje y las prácticas socioculturales de los habitantes de Punto Fijo, estado Falcón, Venezuela. En este contexto, la comunicación en redes sociales trasciende la mera función informativa, convirtiéndose en un proceso de construcción identitaria y consolidación de significados compartidos, además de facilitar la interacción social.

Desde una perspectiva hermenéutica, la comunicación en redes sociales es una construcción social que emerge de la interacción entre sujetos, significados y estructuras discursivas. Según Delgado et al. (2023), la identidad cultural posee una naturaleza profundamente social en su proceso de génesis y configuración, lo cual puede analizarse utilizando la teoría de redes sociales, específicamente los aportes del Análisis de Redes Sociales (ARS). Esto lía la interacción digital en Punto Fijo no solo refleja la cultura local, sino que también la configura activamente, generando dinámicas de inclusión y exclusión dentro del ámbito comunicativo digital.

Por otra parte, la identidad cultural se presenta como el eje vertebrador de la comunicación subyacente, ya que las expresiones lingüísticas, los modismos y las referencias locales en Instagram y Facebook refuerzan el sentido de pertenencia y diferencian a los miembros del grupo de los externos. Durá (2021) destaca que las personas suelen unirse y participar más en grupos de carácter localista en internet, lo que refuerza las identidades territoriales locales al funcionar como espacios donde se expresan y consensuan imaginarios locales.

Por otra parte, la negociación de significados es un proceso constante en el que los usuarios reconfiguran términos, adaptándolos a nuevos contextos socioculturales. Peñuelas (2020) observa que grupos indígenas recurren a las tecnologías de la comunicación como herramientas para la lucha, resistencia y educación propia, utilizando las redes sociales para divulgar y preservar su lengua, cultura e identidad. Estos hallazgos, revelan que la interacción en estos espacios no solo permite la creación de significados compartidos, sino que también facilita la evolución del lenguaje como reflejo de los cambios sociales y económicos experimentados por la comunidad.

En el análisis de las relaciones sociales, la comunicación en redes digitales refleja una transformación en la manera en que se construyen y mantienen los vínculos interpersonales. Durá (2019) señala que las redes sociales facilitan la articulación social en ámbitos municipales o barriales, reforzando identidades territoriales locales. Es decir, que este fenómeno demuestra que las redes sociales no solo facilitan la comunicación interpersonal, sino que también modifican los criterios de legitimación dentro de los grupos sociales, otorgando mayor relevancia a la visibilidad y a la interacción constante.

Definitivamente, la expresión emocional en plataformas digitales resalta el carácter afectivo de la comunicación en redes sociales. El uso de emoticones, exclamaciones y expresiones coloquiales refuerza la carga emocional del discurso, lo que coincide con la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1995). Esta dimensión afectiva no solo permite la manifestación de estados anímicos individuales, sino que también contribuye a la construcción de una identidad grupal basada en la empatía y el reconocimiento de experiencias compartidas. De esta manera, la expresión emocional en redes sociales no se limita a la manifestación de sentimientos, sino que configura una gramática emocional propia del entorno digital, permitiendo la generación de vínculos a partir de códigos simbólicos específicos.

Al profundizar en la exploración de otras perspectivas, un estudio reciente de Arévalo, Henríquez y Erazo (2022) titulado "Redes sociales e identidad cultural: Análisis de su incidencia en adolescentes de Ecuador" analizó cómo las redes sociales influyen en la identidad cultural de los adolescentes en Cuenca, Ecuador; los resultados mostraron que el uso frecuente de plataformas como Facebook y WhatsApp afecta la construcción de la identidad cultural, alejando a los jóvenes de sus raíces culturales.

Al contrastar estos hallazgos con la situación en Punto Fijo, se observa una divergencia en la influencia de las redes sociales sobre la identidad cultural. Mientras que en las redes sociales parecen diluir la identidad cultural local, en Punto Fijo actúan como herramientas para reforzarla y adaptarla a los entornos digitales contemporáneos. En consecuencia, esta diferencia puede atribuirse a factores socioculturales específicos de cada comunidad y a la manera en que sus miembros utilizan las plataformas digitales para negociar y expresar su identidad cultural.

## CONCLUSIONES

El presente estudio, titulado "La Sociolingüística en Punto Fijo, Estado Falcón: Un Análisis de Redes Sociales en Instagram y Facebook", permitió analizar cómo los habitantes de Punto Fijo emplean el lenguaje en plataformas digitales para construir identidad y negociar significados. A partir del análisis hermenéutico, se evidenció que las redes sociales no solo funcionan como canales de comunicación, sino como espacios en los que se redefine y fortalece la identidad lingüística y cultural de los habitantes de Punto Fijo. El uso de expresiones propias del habla local en estos entornos demuestra que, lejos de desaparecer, la lengua se adapta y evoluciona en función de las interacciones digitales, permitiendo la continuidad y resignificación de elementos identitarios en un contexto globalizado.

Desde el punto de vista teórico, los hallazgos respaldan las premisas del construccionismo social y la sociolingüística al confirmar que el lenguaje no es un ente estático, sino un instrumento de construcción social que se transforma en función de los espacios en los que es empleado. La interdependencia entre lenguaje y sociedad se evidencia en la manera en que los usuarios de redes sociales en Punto Fijo utilizan sus interacciones para negociar significados, reforzar vínculos y validar su pertenencia a la comunidad. Asimismo, se identificó que la digitalización del lenguaje ha generado nuevas formas de legitimación social, en las cuales la interacción frecuente y la apropiación de códigos discursivos específicos juegan un papel determinante en la dinámica comunicativa.

Por otro lado, los hallazgos autorizan a afirmar que la interacción en redes sociales ha transformado la forma en que se establecen y mantienen las relaciones interpersonales. Se observó que el uso de términos como "pana", "llave" y "compadre" continúa cumpliendo una función cohesiva dentro del ámbito digital, mientras que métricas como "likes" y "followers" han introducido nuevas formas de validación social. En este sentido, la comunicación digital no solo refuerza lazos preexistentes, sino que también introduce dinámicas que influyen en la manera en que los individuos construyen su identidad social y perciben su integración dentro del entorno virtual.

Asimismo, la dimensión emocional de la comunicación digital adquirió relevancia en el análisis. De tal manera que, la manifestación de emociones a través de emoticonos, exclamaciones y expresiones lingüísticas particulares evidenció que las redes sociales no solo sirven para intercambiar información, sino que también permiten la construcción de una gramática emocional adaptada al entorno digital. Fundamentalmente, este fenómeno refuerza la cohesión grupal y facilita la expresión afectiva en un espacio donde las interacciones suelen caracterizarse por su inmediatez y alcance masivo.

Una vez culminado el estudio se infiere que los aportes, esta investigación aporta una visión integral sobre la sociolingüística digital en Punto Fijo, destacando el papel de las redes sociales en la preservación, adaptación y transformación de los usos lingüísticos locales. Las plataformas digitales han demostrado ser espacios en los que la lengua y la cultura no solo se reproducen, sino que se negocian, redefinen en función de las dinámicas propias del entorno digital; es por tanto, que futuras investigaciones podrían ampliar este análisis explorando el impacto de las nuevas tecnologías o plataformas emergentes en la evolución del lenguaje, además de la interacción social en otros contextos locales, permitiendo así una comprensión más amplia de las implicaciones sociolingüísticas de la comunicación digital en comunidades específicas; sin dejar de lado, la creación de nuevas líneas de investigación orientadas al estudio de la sociolingüística en este ámbito.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEMANY, M., & MARTÍNEZ, S. (2022). Redes sociales educativas para la adquisición de competencias digitales en educación superior. *RMIE*, 27(92), 209–234.
- ARÉVALO, J., HENRÍQUEZ, C., & ERAZO, P. (2022). Redes sociales e identidad cultural: Análisis de su incidencia en adolescentes de Ecuador. *Explorador Digital*, 6(3), 149–165. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v6i3.2229>
- ATORRESI, L., & EISNER, E. (2021). Escritura e identidad: perspectivas socioculturales. *Enunciación*, 26, 14–35. <https://doi.org/10.14483/22486798.17128>
- AUER, P., & ROBERTS, C. (2011). Introduction — John Gumperz and the indexicality of language. *Text & Talk*. <https://www.researchgate.net/publication/274908505>
- BERGER, P., & LUCKMANN, T. (2023). *The social construction of reality* (3.ª ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003320609-11/social-construction-reality-peter-berger-thomas-luckmann>
- BETANCOURT, J. E., GARCÍA, M., MARTÍNEZ, L., & RAMÍREZ, A. (2024). Estudios lingüísticos y literarios de Colombia y el Caribe: tendencias y desarrollos. *Universidad del Atlántico*. <https://www.uniatlantico.edu.co/wp-content/uploads/2024/12/Estudios-lingu%C3%88i%C3%81sticos-y-literarios-en-el-Caribe-Colombiano-tendencias-y-desarrollos.pdf>
- BOURDIEU, P. (2010). Sobre el relativismo cultural. En *El sentido social del gusto* (pp. 229–251). Siglo XXI. <https://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2010.-El-sentido-social-del-gusto.-Elementos-para-una-sociolog%C3%ADa-de-la-cultura.-Editorial-Siglo-XXI.compressed.pdf>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2022). Pensamiento conceptual y de diseño para el análisis temático. *Psicología Cualitativa*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2022). Pensamiento conceptual y de diseño para el análisis temático. *Psicología Cualitativa*, 9(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- CARDOZO, M., MARTIN, J., & SALDAÑO, F. (2017). Los adultos mayores y las redes sociales: Analizando experiencias para mejorar la interacción. En *Informes Científicos - Técnicos UNPA* (Vol. 9, pp. 1–10). UNPA. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i2.244>
- CASTRO, J. (s.f.). Diccionario de venezolanismos. <http://projetbabel.org/internet/venezolanismos.htm#N>
- CHACÓN, C. (2016). Análisis demolingüístico del léxico hispánico: Estudio aplicado a las “naciones específicas” del plan curricular del Instituto Cervantes [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. [http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-FilologiaCchacon/CHACON\\_GARCIA\\_Carmen\\_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-FilologiaCchacon/CHACON_GARCIA_Carmen_Tesis.pdf)
- CRESWELL, J., & POTH, C. (2018). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches* (4.ª ed.). Pearson. [https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod\\_resource/content/1/creswell.pdf](https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/510378/mod_resource/content/1/creswell.pdf)
- DELGADO, L., & RIZO, C. (2023). La identidad cultural vista desde el análisis de redes sociales: un modelo para su estudio. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(6), 310–320. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202023000600310](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000600310)
- DURÁ LIZÁN, A. (2021). Aproximaciones socioantropológicas al estudio de los grupos de Whatsapp y Facebook. [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=es&user=3igslvgAAAAJ&citation\\_for\\_view=3igslvgAAAAJ:0EnyYjriUFMC](https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=3igslvgAAAAJ&citation_for_view=3igslvgAAAAJ:0EnyYjriUFMC)

- ESQUIVEL, J. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE*, 6(1). <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966008.pdf>
- FAIRCLOUGH, N., & SCHOLZ, O. (2020). Critical discourse analysis as 'dialectical reasoning'. *Mots*, 122. <https://doi.org/10.4000/mots.26320>
- FAIRCLOUGH, N., & SCHOLZ, O. (2020). Critical discourse analysis as 'dialectical reasoning'. *Mots*, 122. <http://journals.openedition.org/mots/26320>
- FERRARI, A. (2024). Redes sociodigitales: un diálogo sociológico entre Marcuse, Habermas y Giddens. *Sociológica México*. <https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1727/1839>
- FIERRO, R., LAMUS, C., & GARCÍA, J. (2014). Lectura, léxico e identidad en la escuela del siglo XXI. *Revista Amauta*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7763708.pdf>
- GARCÍA, J., ORAMAS, P., & LAMUS, C. (2020). La enseñanza del léxico como eje central. *Dom. Cien.*, 6(3), 175–189. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1390>
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligencia emocional*. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)
- GUMPERZ, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- HERNÁNDEZ, M., & PÉREZ, J. (2020). Prosumidores y comunicación en la era digital. Universidad Católica Andrés Bello. <https://api-saber.ucab.edu.ve/server/api/core/bitstreams/7a9ab400-2a32-4b1f-9eff-28d94c1ebe6a/content>
- HERRERA, C., & GUTIÉRREZ, M. (2023). Transferencia de conocimiento e innovación social desde la Universidad. *Methadods*, 11(2), m231102a11.
- HÜTT, C. (2012). Las redes sociales: Una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones*, 91(2), 121–128.
- HYMES, D. (1974). *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.
- MARTÍNEZ, P., ORTEGA, R., & ALBA, S. (2021). Lenguaje: instrumento del desarrollo humano. *Revista Digital Universitaria*. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.10>
- MILLÁN, J. (2021). Apego e identidad al lugar en migrantes venezolanos. *Interdisciplinaria*, 40. <https://www.redalyc.org/journal/180/18075154022/html/>
- MONTERROZA, D. (2024). Atlas.Ti: Herramienta de análisis. *Ciencia Latina*, 8(2), 6102–6123. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.11025](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.11025)
- OCHOA, L., & BARRAGÁN, P. (2022). El uso excesivo de redes sociales en pandemia. *ACADEMO*, 9(1), 85–92. <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.8>
- PEÑUELAS, R. (2020). Medios indígenas. Teorías y experiencias de la comunicación indígena en América Latina. *Iberoamericana*. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho\\_realidad/article/download/4862/3954/10926](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/derecho_realidad/article/download/4862/3954/10926)
- PEREIRA, C. (2017). *Comunicación, lenguajes, TIC e interculturalidad*. Pontificia Universidad Javeriana.
- PÉREZ, F. (2022). Resistencias ecolingüísticas en el territorio digital. La Paz: Plural Editores. <https://www.proeibandes.org/wp-content/uploads/2024/06/Resistencias-ecolingüísticas-en-el-territorio-digital-1.pdf>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2025). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.). <https://dle.rae.es>

- RIVOIR, A., & MORALES, J. (2019). Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina. CLACSO-RIAT. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191128031455/Tecnologias-digitales.pdf>
- ROJAS, K., & MÉNDEZ, A. (2024). Uso de plataforma digital para aprendizaje colaborativo. *Conocimiento Global*, 9(S1), 94–108. <https://doi.org/10.70165/cglobal.v9iS1.502>
- ROSELLÓ, M. (2021). Metodología sociolingüística y enseñanza de ELE. *marcoELE*, 33. <https://www.redalyc.org/journal/921/92167147004/html/>
- SALINAS, J., & LAMUS, C. (2024). El uso de arcaísmos en el habla de Loja. *Pol. Con.*, 9(11), 2003–2025. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8447>
- SULAYES, A. (2024). Impacto y audiencia de un diccionario digital. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–17. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/302>
- VARGA, L. (2023). La participación social: resignificación y construcción multidimensional. *Revista Pares*, 3(1), 143–162. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/19165/2/REXTN-PAR01.pdf>
- VEHOVAR, V., & TOEPOEL, V. (2016). Non-probability sampling. [https://www.researchgate.net/publication/307546330\\_Non-probability\\_sampling](https://www.researchgate.net/publication/307546330_Non-probability_sampling)
- VELÁSQUEZ, A., GARCÍA, P., & PÉREZ, J. (2023). Inteligencia emocional, motivación y desarrollo cognitivo en estudiantes. *Cienciamatria*, 9(17), 4–35. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1120>



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e573495  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:43441/e573405>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19294179>



# La participación social del estudiante universitario: un derecho educativo<sup>1</sup>

*The university student's social participation: an educational right*

**Haydeé ACOSTA MORALES**

<https://orcid.org/0000-0001-9869-8141>

hamdos2014@gmail.com

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Concepción Lucia ROMERO PÉREZ**

<https://orcid.org/0000-0002-7544-9588>

conchiluciaromero@gmail.com

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

### RESUMEN

La universidad cubana, enfrascada en la formación integral del estudiante, encamina su labor educativa con vistas a que el joven actúe como un profesional y ciudadano participante y comprometido con el proyecto social que se construye. El trabajo que se presenta argumenta la concepción de las autoras acerca del Derecho Educativo, considerado como la posibilidad real de los ciudadanos para acceder y participar de los procesos educativos, de una educación de calidad, que contribuya al desarrollo de la personalidad de los individuos, regulador de la actividad educativa, sus objetivos, organización y normas de realización, y enfoca su atención hacia la formación universitaria para el ejercicio de la participación social, en su condición de valor, en un país que trabaja por el logro de la mayor justicia social posible, participación social estudiantil que es concebida como un derecho educativo en la universidad.

**Palabras clave:** derecho educativo; formación integral; participación social; estudiante universitario.

### ABSTRACT

The Cuban university, buried in the student's integral formation, guides its educational work with a view to that the youth acts as a professional and civic participant and committed with the social project that is built. The work that is presented the conception of the authors argues about the Educational Right, considered as the real possibility of the citizens to consent and to participate of the educational processes, of an education of quality that contributes to the development of the personality of the individuals, regulator of the educational activity, its objectives, organization and realization norms, and it focuses its attention toward the university formation for the exercise of the social participation, in its condition of value, in a country that works for the achievement of the biggest possible social justice, student social participation that is conceived as an educational right in the university.

**Keywords:** educational right; holistic development; social participation; university student.

Recibido: 17-11-2025 • Aceptado: 02-02-2026

<sup>1</sup> Este trabajo constituye un resultado del proyecto de investigación "Proceso formativo universitario en ciencia e innovación para un desarrollo sostenible, en uno de sus ejes de análisis: -Dimensión axiológica del proceso formativo en ciencia e innovación", de la Universidad de Matanzas.

## **INTRODUCCIÓN**

El Derecho Educativo constituye un instrumento que contribuye al perfeccionamiento de los sistemas de enseñanza en el camino hacia la inclusión y la justicia social. Instrumento con el que cuenta la educación en su labor formadora de un ciudadano comprometido con la creación de un mundo más justo y equitativo, donde reine la paz.

El ser humano es un ser social, no solo por vivir en sociedad sino por el modo en que realiza sus acciones y relaciones, a partir de los objetivos por él trazados, y de esa manera se manifiesta como un ser activo y transformador, por ende, participativo. No obstante, estas características inherentes al género humano, no siempre se dan en la individualidad de las personas, manifestándose entonces, como seres pasivos, en muchas ocasiones indiferentes, interviniendo en ello diferentes factores como la edad cronológica, la ideología, la situación social, el nivel de escolaridad, entre otros.

La educación constituye un vehículo determinante para que las personas asuman los roles que les corresponden como sujetos activos y transformadores, pero, según Arboleda (2025): "La educación no será educación hasta que la función de educar se proyecte en fortalecer la conciencia y la comprensión, a vivenciar el fenómeno de comprender sintiendo, retejiendo la humanidad, la naturaleza, la vida socio-natural". (p. 28)

Para lograrlo, la educación ha de fomentar la formación axiológica de los educandos, simiente de sus buenas actitudes y de su compromiso social, coincidiendo con lo expresado por los estudiosos González Alonso y Guzmán Nestar (2017) acerca de la estrecha conexión existente entre la formación axiológica y el Derecho Educativo.

La universidad matancera encamina su labor educativa en ese sentido, motivando al estudiantado para su participación activa, mostrándole el camino para saber participar y brindándole las posibilidades reales para el ejercicio de la participación social, concebida como un valor en formación, tomando en consideración que la práctica de la participación social por el estudiante universitario, constituye un proceso complejo, que requiere de tres condiciones fundamentales para su realización: querer participar, poder participar y saber participar.

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de cómo el ejercicio de la participación social por el estudiante, concebido como un valor, representa una muestra de la interrelación entre la formación axiológica y el Derecho Educativo, al considerarse el primero una manifestación de dicho Derecho, en la universidad.

## **DESARROLLO**

Este estudio parte del hecho de que la educación superior del presente tiene la misión de formar integralmente al estudiante, no circunscribiéndose solamente a la formación académica. Ortiz Ocaña, Sánchez Buitrago (2020 p. 88) en su estudio sobre Runge (2008) acerca del proceso de formación, afirman:

Una persona formada es aquella que es capaz de amarse a sí mismo, a sus semejantes y a la biosfera, respetar y cuidar a todos los seres vivos, practicar una autonomía responsable, y tener una comunicación asertiva que le permita tomar decisiones pertinentes y solidarias que garanticen la paz, el cuidado del ecosistema y la estabilidad societal y comunitaria. Para lograr este tipo de formación es necesario asociarla al proceso de emancipación humana.

Hernández, Figuerola (2016) al estudiar la exigencia que se presenta a la universidad, ante el carácter estratégico del conocimiento para el desarrollo económico y el crecimiento cultural y ético de la humanidad, enfocan la formación en el ámbito universitario cubano, expresando que:

(...) se impone la atención al tema de la formación como depositaria del encargo de preparar las nuevas generaciones de profesionales para la sociedad. Es preciso entonces, comprender la formación desde una óptica integral, sobre la base de la articulación de las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión universitaria. (p. 17)

Al reafirmar estas expectativas, la formación axiológica de las jóvenes generaciones, elemento consustancial de la educación, en las condiciones de la sociedad cubana, requiere de la formación de la participación social como valor, por la significación positiva que posee para la construcción y mantenimiento del proyecto social que ha encaminado y el robustecimiento de la democracia que le ha de caracterizar.

Según González-Alonso, Guzón Nestar (2017, p. 91) “Las buenas decisiones y resultados refieren a una buena formación en valores, o a una buena jerarquía de valores asumida”, razón por la cual estos autores consideran la estrecha interrelación existente entre la formación axiológica y el Derecho Educativo, sobre lo que abundan al concluir: “La Educación en Valores está especialmente vinculada al Derecho Educativo por el carácter multidimensional que tiene, el campo de conocimientos que abarca y por el carácter formativo en beneficio de los derechos sociales y educativos de cada persona” (pp. 114).

Se establecen, a continuación, nuestras consideraciones fundamentales acerca del valor participación social del estudiante universitario, que deviene como un derecho educativo, al acrecentar su proceso formativo y robustecer su papel de actor transformador en la sociedad. Por lo que se abordan objetivos y tareas del Derecho Educativo, coincidentes con algunas características de la participación social universitaria como valor, que permiten argumentar la posición teórica de partida.

Autores destacados de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), Camacho-López, Gómez-Téllez, González-Alonso (2016), establecen diferencia entre el derecho a la educación y el derecho de la educación, al subrayar la condición del primero como derecho humano fundamental promulgado por la Declaración de los Derechos Humanos (1948).

A su vez, Mayor Zaragoza (2018, p. 9) afianza la importancia del derecho a la educación al plantear: “la educación, como la justicia, la sanidad y la ciencia se dirige a todos los ciudadanos, sin discriminación alguna, y no puede concebirse desde ideología, creencia e identidad cultural alguna”.

Aun cuando la ideología, las creencias y la identidad cultural tienen gran influencia en la educación, ello no debería representar un obstáculo para que llegue a todos, no obstante, este derecho que en su práctica generalmente se enmarca en la educación básica, en muchos lugares resulta vulnerado, y la educación superior queda al margen del derecho proclamado por la ONU en su artículo 26, que establece que “el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.

El Héroe Nacional cubano, José Martí (1975) en su trabajo Educación Popular afirmó “Al venir a la tierra, todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después, en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (O. C. Tomo 19, p. 375), postulado martiano, cuya visión humanista se adelanta a lo que con el tiempo proclamara la ONU, visión que, además, coincide con el Derecho Educativo que promueve la formación ciudadana solidaria y legítima la necesidad de un marco jurídico que reconozca a la educación como un derecho social irrenunciable, por lo que el pensamiento martiano puede ser considerado como un precedente ético y político en Cuba, de lo que hoy constituye el Derecho Educativo, regulador y promotor de la equidad, la inclusión y la formación ciudadana libre, participativa, solidaria y transformadora de la sociedad.

Es cierto que el derecho a la educación ha sido promulgado por la ONU en el Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que en su letra expresa:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948, Art. 26, numeral 1).

También la Convención de los Derechos del niño (1989) establece el derecho a la educación de niños y niñas, para quienes la enseñanza primaria ha de ser obligatoria y gratuita, a la vez que se ha de fomentar la enseñanza secundaria, general y profesional, así como la accesibilidad a la educación superior, en base a la capacidad, fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar, entre otros aspectos (ONU, 1989, Art. 28).

Documentos emanados de numerosos eventos auspiciados por la ONU, la UNESCO y la UNICEF han refrendado el derecho a la educación de los hombres y mujeres, trabajadores migrantes y sus familias, personas con algún tipo de discapacidad, minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, reconociendo la diversidad cultural y el pleno goce del derecho a la educación sin discriminación fundada en factores étnicos o relacionados con el color de la piel, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de otra clase, el origen, la posición económica o el nacimiento. (Pérez, 2020)

No obstante, la existencia de un marco jurídico internacional que promulga el derecho a la educación para todos, los datos hablan por sí solos: el Informe de Progreso del ODS 4 para 2025: enfoque en las tasas de escolarización, hace referencia a 272 millones de niños, adolescentes y jóvenes que no asistían a la escuela en el mundo, 21 millones más que la última estimación anterior, según el Modelo del Instituto de Estadística de la UNESCO y del Informe GEM.

En América Latina y el Caribe millones de niños, adolescentes y jóvenes están excluidos, sobre todo, de la educación secundaria alta, donde el abandono escolar es mayor. El Observatorio Regional de Educación Inclusiva recoge el informe de UNICEF Subsana la promesa incumplida de la educación para todos- Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela, que reporta 2,8 millones de adolescentes en edad de cursar el primer ciclo de secundaria, que no asisten, en América Latina y el Caribe, mientras 6,4 millones más están en riesgo grave de abandono escolar, especialmente en secundaria baja. Las poblaciones más afectadas son los adolescentes y jóvenes indígenas y afrodescendientes, los adolescentes con discapacidades, niños y niñas que trabajan, habitantes de zonas rurales y de bajos ingresos.

Son diversos los factores que propician la situación descrita: los efectos de la pandemia por lo que se cerraron escuelas; factores económicos como la falta de inversión necesaria para la educación pública y la pobreza que conduce a la presencia del trabajo infantil; barreras socioculturales entre otros factores, que atentan contra el cumplimiento cabal de declaraciones, convenciones, congresos, tratados, que para muchos constituyen letra muerta.

La situación de acceso a la educación superior según el Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS) de la OEI ha crecido en la última década en América Latina, no obstante factores como el trabajo informal las brechas de género y socioeconómicas y la desconexión entre la formación universitaria y el mercado laboral, son desafíos para el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación superior, según la ONU.

Por ello, pudiera el derecho educativo permanecer al margen de esta situación. En este estudio, no se establece separación entre el Derecho Educativo y el Derecho a la Educación –derecho humano universal, tantas veces vulnerado en diferentes países-, toda vez que las potencialidades del Derecho Educativo lo conceptúan como la posibilidad real de los ciudadanos para acceder y participar de los procesos educativos, de una educación de calidad, que contribuya al desarrollo de la personalidad de los individuos, en la medida que se constituye en regulador de la actividad educativa, de sus objetivos, organización, y normas de realización.

En la obra referenciada, los autores Camacho-López, Gómez-Téllez, González-Alonso (2016) exponen los marcos en los que se desenvuelve el Derecho Educativo: legislación educativa y objeto de estudio de los componentes del desarrollo educativo, lo que expresan sintéticamente en el siguiente párrafo:

Cuando hablamos del Derecho de la Educación nos estamos refiriendo al marco jurídico-educativo de la educación o derecho educativo, comprendiendo no solo el aspecto normativo o del cuerpo denominado legislación educativa, sino también, el objeto de estudio de todos los componentes vinculados al desarrollo educativo, con visiones de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, y transdisciplinariedad. (p. 177)

Además, estos autores conciben el Derecho Educativo con “un objeto de estudio transversal que abarca diversas temáticas tales como: formación ciudadana, cultura de paz, legislación educativa, derecho laboral, violencia y acoso escolar, mediación, educación en valores entre otros”. (p. 177). Reconocen que, por su naturaleza, el Derecho Educativo posee tres componentes en su acción cultural: el campo del conocimiento, de la interpretación y de la aplicación.

Al referirse al campo del conocimiento sitúan las disciplinas, metodologías e investigaciones que tratan de fundamentar conceptualmente al Derecho Educativo. El segundo campo se dirige a la interpretación de las normas, con objetividad, legalidad y justicia y el tercero -de la aplicación- convierte al Derecho Educativo en un instrumento para la acción, socialmente útil, “que permita mediante diversos mecanismos la sana convivencia en un marco de respeto, solidaridad, trabajo, y plena aplicación de los Derechos Humanos, tratando de construir entre todos un mundo mejor”. (p. 177)

Adentrándonos en el tema de la participación social, la etimología del término participar indica: “ser parte de algo”, “tomar parte en algo”, “tener parte en alguna cosa”.

El enfoque marxista sobre la participación social, solo la concibe en el contexto de la sociedad cuyas relaciones de producción no estén sujetas a la explotación del hombre por el hombre, no existiendo plenamente en la sociedad capitalista, en la que las estructuras de poder económico, limitan la capacidad de las clases trabajadoras para influir en las decisiones que afectan su existencia.

Marx se pronuncia acerca de que los derechos y libertades civiles que se otorgan al ciudadano en el capitalismo, están muy lejos de representar la emancipación humana, que solo es posible tras la eliminación de la explotación del hombre por el hombre, que conduce a la alienación. En Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844, reconoce cómo el obrero carece prácticamente de derechos y se convierte en mercancía, sobre lo que al respecto expresa: “El obrero se empobrece tanto más cuanto más riqueza produce, cuanto más aumenta su producción en extensión y en poder. El obrero se convierte en una mercancía tanto más barata cuantas más mercancías crea”. (Marx, 1966, p. 63)

Aboga también este pensador en 1845, por la participación social como una praxis revolucionaria, según expresa en la Tesis 3 sobre Feuerbach, mediante su crítica a las ideas de Robert Owen, al enunciar: “La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”. (Marx, 1973, T. I, p. 8). Para Marx, en el seno del capitalismo, se requería de la organización colectiva con el fin de transformar las condiciones materiales de la sociedad y luchar por la verdadera democracia, fuera de las instituciones burguesas, construyendo una sociedad que permitiera la participación social directa.

A la vez, en el Manifiesto del Partido Comunista, Marx y Engels (1848), proclamaron que “el primer paso de la revolución obrera es la elevación del proletariado a clase dominante, la conquista de la democracia”. (Marx, Engels, 1973, T. I, p. 128), una de cuyas características esenciales lo constituye la participación popular en la construcción de la nueva sociedad.

En el siglo XX, desde 1948, la Organización de Naciones Unidas, en la Declaración de Derechos Humanos, consideró la participación como un derecho para todas las personas, sin discriminación, disposición que se observa a través de diferentes artículos que expresan: la manifestación de la religión asumida (Art. 18); el derecho a la libertad de opinión y expresión, que incluye la posibilidad de investigar, recibir informaciones y opiniones y difundirlas sin limitación (Art. 19); el derecho de reunión y asociación pacífica, de manera libre (Art. 20); el derecho a participar en el gobierno del país de manera directa o mediante representantes elegidos libremente, el ejercicio de funciones públicas y de participar en los procesos

electorales expresando su voluntad mediante el voto secreto (Art. 21); el derecho a fundar sindicatos y a sindicalizarse (Art. 23); el derecho a tomar parte libremente de la vida cultural comunitaria y a participar en el progreso científico y sus beneficios, así como en la protección de los intereses morales y materiales de las producciones científicas, artísticas, literarias de su autoría (Art. 27); el derecho al establecimiento de un orden social en el que se respete lo establecido en esta Declaración (Art. 28). A su vez el documento recoge en su artículo 29 el cumplimiento de los deberes ante la comunidad donde se ha desarrollado la personalidad de los individuos.

De esta manera, se aprecia que la Declaración concibe personalidades activas y participativas individual y socialmente.

Años posteriores, al cumplirse el cincuentenario de la Declaración de Derechos Humanos, en su homenaje, se produjo la Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos (1998) en Valencia, España, auspiciada por la UNESCO y con el apoyo de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y la participación de la asociación ADC Nouveau Millénaire y la Fundación Valencia Tercer Milenio. Su capítulo 4 acentúa la importancia de la participación significativa en los asuntos públicos, y expresa a la participación no solo como un derecho sino como un deber.

El derecho de participación fue asumido por la Convención de Derechos del Niño de 1989 para las niñas, niños y adolescentes, constituyendo un derecho que facilita el cumplimiento de los otros reconocidos por la ONU. En su articulado se reconoce al niño participativo, mediante el derecho de expresión de opinión libre (Arts. 12 y 13), la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión (Art. 14), la libertad de asociación y de celebrar reuniones pacíficas (Art. 15), el derecho al acceso a la información (Art. 17) e incluso la participación activa en la comunidad, del niño impedido mental o físicamente (Art. 23).

En Cuba, la Constitución de la República (2019) establece en su artículo 32, el derecho de los estudiantes a participar socialmente, al expresar que el Estado “promueve la participación ciudadana en la realización de su política educacional, científica y cultural” (p. 4). A la vez, en el artículo 87 se declara que “El Estado, la sociedad y las familias reconocen a las personas jóvenes como activos participantes en la sociedad, a tales efectos crean las condiciones para el pleno ejercicio de sus derechos y su desarrollo integral” (p. 6).

La participación social se constituye en un medio para la formación de ciudadanos desde el sistema educacional, coincidente con la aspiración del Derecho Educativo de construir una nueva ciudadanía desde los espacios escolares, consciente, sensible comprometida, participativa, motivada por el bien público, en la construcción de un mundo más humanizado. Así, Gómez-Lago, Valdiviá-Mena, Véliz-Rodríguez (2022) acuden a la idea de González (2019), al exponer al referirse a la participación ciudadana, parte esencial de la formación: “la participación es necesariamente consciente y si no está presente en la vida social, la sociedad va involucionando, se retrotrae, puede perecer”. (p. 369)

Con ese fin, De León (2019) considera necesario “un modelo que permita reconocer la pluralidad, la diversidad y por sobre todas las cosas que habilite el desarrollo y el crecimiento personal de sus actores, garantizando la circulación del poder” (p. 50), lo cual se corresponde con los principios que defiende el Derecho Educativo, al velar que los centros estudiantiles brinden las condiciones necesarias para el ejercicio participativo de sus estudiantes, docentes y otros trabajadores.

En el quehacer del Derecho Educativo prima el respeto a la dignidad humana; el reconocimiento a quienes participan de los procesos educativos y a la comunicación dialógica en las relaciones interpersonales, tanto entre los integrantes de las instituciones educativas como en la relación escuela-comunidad; el fomento del protagonismo y de las capacidades creativas e innovadoras de los educandos, que conduce al desarrollo de la autoestima; la promoción y desarrollo de valores y el estímulo a la formación integral de los estudiantes.

Como se ha expuesto anteriormente, la participación social es un proceso complejo, - requiere querer, saber y poder participar- mediante el cual los individuos se sienten motivados y actúan como seres sociales, entendido como seres activos y transformadores, por lo que se involucran en procesos para atender o dar solución a situaciones que ocurren en su entorno, ya sea estudiantil, laboral o comunitario, lo que les permite

realizar acciones colaborativas, que conducen a la toma de decisiones, influyendo así en la elevación de la autoestima y la creatividad de los participantes.

La participación estudiantil concebida como derecho educativo, en la práctica se manifiesta como un proceso gradual, en el que desempeña un papel importante la política democrática de la institución educacional, con la participación de los diversos factores presentes; la labor del docente, con su enfoque pedagógico y didáctico, y la actividad estudiantil en el proceso formativo, de modo que los docentes y otros agentes socializadores ejerzan su impronta y los estudiantes se manifiesten activamente en el proceso de autoeducación, para entre todos lograr el resultado esperado: la formación integral.

En consonancia con la posición teórica de partida, referida a que la participación estudiantil como valor se concibe en los marcos del Derecho Educativo, De León (2019) aborda el reto que representa la participación estudiantil desde la primera infancia para el proceso escolar, en el contexto latinoamericano, y aboga por que forme parte de las acciones del Derecho Educativo, al promover el desarrollo integral de los infantes: "La participación infantil se convierte así en medio y fin para lograr que el derecho educativo pueda promover el desarrollo integral de niños y niñas". (p. 47)

En las condiciones de Cuba, el Derecho Educativo se ejerce en el marco de la sociedad, ya que no solo está referido a infantes, adolescentes y jóvenes que transitan por los centros educativos concebidos como de educación formal, sino que trasciende a la educación no formal, a todos aquellos que conforman la población, sin exclusiones ni discriminaciones, basado en la convicción de que la educación es una vía idónea para el desarrollo humano, y todas las personas están en posibilidad de ser educadas, por tanto, además de las instituciones escolares, se manifiesta en los colectivos laborales, los medios de difusión masiva, las organizaciones políticas y sociales, aunque un vehículo idóneo para su ejercicio es la escuela en todos los niveles educacionales.

La participación social se constituye, visto así, en un derecho educativo, por la intención de su realización en beneficio social y su estrecho vínculo con valores como los que caracterizan al Derecho Educativo: respeto a la dignidad humana, humanismo, responsabilidad social, empatía, solidaridad, democracia, inclusión, fraternidad, igualdad de oportunidades, equidad, justicia, entre otros.

Una importante expresión del Derecho Educativo es su armonía con las características del proyecto social cubano, al considerar que constituye una manifestación de la democracia social, favorece que los individuos se sientan partícipes de las tareas y metas sociales, en tanto ejerzan el derecho de educarse, potencien su autonomía, su capacidad para la crítica, la autocrítica y que sean tenidos en cuenta sus criterios, coincidentes con los objetivos y ventajas del ejercicio de la participación social.

Una línea que abarcan el Derecho Educativo y la participación social de estudiantes universitarios, de gran relevancia actual es el referido a las acciones por el desarrollo de la cultura de paz y de no violencia en escuelas y comunidades, sobre lo que se pronuncian Pazmay, Pazmay (2021) al considerar que el derecho educativo en su orientación hacia la cultura de paz y de no violencia, ha de combinar los componentes conceptuales y prácticos, "el diálogo, la aceptación de las diferencias biológicas y culturales y el respeto por los derechos y libertades, siendo estos elementos indispensables para lograr mejores condiciones de vida en las comunidades". (p. 1228)

Sobre el tema se ha pronunciado reiteradamente Mayor-Zaragoza, quien desde el otrora (2003, p. 19) declaró: "La educación para la paz es un proceso de participación en el cual debe desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo".

La experiencia en las universidades cubanas de la inserción de la participación en el Derecho Educativo trasciende el espacio áulico para trasladarse a otras áreas institucionales, comunitarias y sociales, al propiciar la participación estudiantil en proyectos institucionales, cuyos objetivos han de dirigirse a atender sus necesidades e intereses, y promover la participación estudiantil en proyectos comunitarios, mediante los cuales el educando utiliza su sabiduría en beneficio del prójimo, en la medida en que adquiere nuevos conocimientos y habilidades y refuerza sus valores. A ello se une la participación estudiantil en la práctica

laboral investigativa, que les conduce a un entorno diferente al centro escolar, con problemáticas disímiles a enfrentar y les brinda la posibilidad de acercarse al mundo del futuro no lejano, una vez graduados.

Otra importante actividad mediante la cual el estudiantado universitario en la medida en que participa practica el Derecho Educativo, consiste en la incorporación a los grupos científicos estudiantiles, que les permiten investigar asuntos relacionados con sus propios intereses y obtener resultados que son socializados en las maneras establecidas, en comunión con los docentes que cumplen la función de tutores. No faltan las tareas de impacto, acciones de voluntariado como las realizadas por los jóvenes universitarios cubanos en el período pandémico de la Covid 19 y las que se dirigen al cuidado ambiental, todo lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico estudiantil, mientras ambos, la participación social y el Derecho Educativo, representan vehículos idóneos para apoyar la materialización de políticas sociales en beneficio de personas y comunidades vulnerables.

La participación estudiantil en estas actividades en las que se vincula lo académico con la extensión universitaria y lo laboral, contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales, por las que abogan Proaño-Muñoz et al. (2024) al expresar:

La enseñanza de estas habilidades puede mejorar la autoestima, la capacidad de concentración, la resiliencia emocional y la disposición para aprender. Además, de contribuir al bienestar general de los estudiantes, lo que se traduce en un mayor disfrute del aprendizaje y una mayor motivación para participar activamente en el proceso educativo. En definitiva, al priorizar estas habilidades, las instituciones educativas pueden no solo promover un ambiente más armonioso, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar desafíos presentes y futuros con confianza y resiliencia. (p.15)

En la medida en que la participación social contribuye a la formación integral del estudiante, se conecta con el Derecho Educativo, cuya convicción humanista se proyecta en el estudiante, el que, al participar, establece relaciones sociales saludables, de colaboración, en beneficio del colectivo o de aquellos que lo requieran, contribuyendo a la solución de conflictos, toda vez que se fortalece en los estudiantes la comunicación asertiva, ejemplo de habilidad de liderazgo.

Otras de las habilidades y competencias que promueve el Derecho Educativo, y que están incluidas en el ejercicio de la participación social, son las socioemocionales, sobre lo que Mosquera (2023) se pronuncia al considerar que las competencias a las que denomina socioemocionales y ciudadanas:

(...) no solo influyen en el bienestar emocional individual, sino que también son fundamentales para la participación activa en la comunidad y el afrontamiento efectivo de los desafíos de la vida. Abordar esta intersección es esencial para mejorar la calidad de la educación y promover un desarrollo humano más resiliente y equitativo. (p. 6586)

Coinciden con ello Maridueña et al., (2025) quienes exponen: “el aprendizaje socioemocional transforma los espacios educativos en entornos armónicos, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes y fortaleciendo la convivencia escolar, con implicaciones positivas en su desarrollo personal y social” (p. 11.184). Por ello subrayan la necesidad de incluirlo en las políticas educativas y currículos escolares.

La universidad cubana ha de tener presente que el reconocimiento de la participación social de los estudiantes como derecho educativo significa consolidar los procesos sustantivos de la educación universitaria: académico, investigativo y extensionista, incluyendo el componente laboral.

## CONCLUSIONES

El derecho a la educación se constituye en una premisa para que se pueda ejercer la labor del Derecho Educativo, por lo que el acceso a una educación de calidad ha de estar incluido entre sus objetivos y tareas.

La participación social del estudiante universitario no ha de resultar en la universidad cubana algo colateral, separado de los objetivos de cada carrera, sino que ha de constituirse en un objetivo esencial, un derecho educativo fundamental, que fortalece la formación integral del futuro profesional, mientras ejercita la democracia participativa, de suma relevancia para el proyecto social en construcción.

Como componente del Derecho Educativo, contribuye a la forja del ciudadano comprometido, conocedor de su entorno, crítico y autocrítico, dispuesto a la transformación, preparado para la toma de decisiones. De ahí la responsabilidad institucional de garantizar y fomentar espacios de participación, en la edificación de una educación de calidad como la que requieren los tiempos actuales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARBOLEDA, J. C. (2025). La práctica educativa y el Ser de la Educación. Editorial. La comprensión como forma de vida. Revista Boletín Redipe: 14 (5) Mayo 2025 26-46. ISSN 2256-1536 <https://revista.redipe.org>
- CAMACHO LÓPEZ, M., GÓMEZ TELLEZ, A. GONZÁLEZ ALONSO, F. (2016). Derecho Educativo y pobreza infantil en Chiapas (México) en F. González Alonso, J. Escudero Vidal (Coord.), La pobreza infantil. Visión y misión (pp.171-206). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca <https://www.academia.edu/26697527>
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA. (2019). Red de bibliotecas virtuales de CLACSO <https://biblioteca.clacso.org>
- DE LEÓN, D. (2019). Gestión educativa y participación infantil en educación inicial. Nuevos desafíos de viejos debates, en L. M. Duso Pacheco, A. Villafuerte Vega (Eds.). Derecho educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado. Editorial ISOLMA. San José, Costa Rica. ISBN 978-9968-591-90-4.
- GÓMEZ LAGO, M., VALDIVIÉ MENA, D., VÉLIZ RODRÍGUEZ, M. (2022). La educación ciudadana como dimensión del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales en Cuba. Revista Conrado, 18(84), enero-febrero 2022, 365-370. ISSN: 1990-8644 <https://conrado.ucf.edu.cu>
- GONZÁLEZ ALONSO, F., GUZÓN NESTAR, J. L. (2017). La educación en valores: Axiología, naturaleza y Derecho Educativo. *Revista Ciencias Humanas*, vol. 18, n. 2 (31) sep.dic.2017, pp. 90-120. ISSN 1981-9250. <https://doi.org/10.31512/rch.v18i02>
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, H., FIGUEROLA DOMENECH M. C. (2016). *Miradas pedagógicas a la formación universitaria en documentos político-académicos. Reflexiones sobre la universidad en Cuba*, en T. Ortiz Cárdenas, T. Sanz Cabrera. Coords. *Visión pedagógica de la formación pedagógica actual*. Editorial UH. ISBN: 978-959-7211-72-3
- MARIDUEÑA JIMÉNEZ, M. R., LÓPEZ OLEAS, G. K., FIALLOS QUINTO, K. J., MEDINA VERA, E. Y., VINUEZA MORAN, O. O. & MARIDUEÑA JIMÉNEZ, J. A. (2025). Desarrollo de Habilidades Socioemocionales para mejorar la convivencia escolar en Educación Básica y Bachillerato. Revista Científica Multidisciplinar. Ciudad de México, México, enero-febrero 2025, Volumen 9 Número 1, pp. 11184-11197 [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i1.16694](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16694)

- MARTÍ PÉREZ, J. J. (1975). Educación Popular. José Martí. Obras Completas. Tomo 19, pp. 373-376. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana, 1975.
- MARX, C. (1973). Tesis sobre Feuerbach. C. Marx, F. Engels. Obras Escogidas en tres tomos. Tomo I. Editorial Progreso, Moscú, 1973.
- MARX, C. ENGELS, F. (1966). Manuscritos Económicos y filosóficos de 1844. Segunda Edición. México, D. F. Editorial Grijalbo, S. A.
- MARX, C. ENGELS, F. (1973). Manifiesto del Partido Comunista. C. Marx, F. Engels. Obras Escogidas en tres tomos. Tomo I. Editorial Progreso, Moscú, 1973.
- MAYOR-ZARAGOZA, F. (2003) Educación para la Paz. Educación XX1, núm. 6, 2003, pp. 17-24 Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600601>
- MAYOR-ZARAGOZA, F. (2018). Educación para la Paz. Revista de Educación Social 26(6) pp. 8-13 ISSN-e 1698-9007. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-colaboraci%C3%B3n-especial.pdf>
- MOSQUERA VERGARA, T. P. (2023). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Nov.-Dic. 2023, Vol. 7, Núm. 6, pp. 6584-6596. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i6.9188](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188)
- ONU (1989). Convención de los Derechos del Niño. <https://www.google.com/search?q=onu+convencionpdf>
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Paris. [https://undocs.org/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/A/RES/217(III))
- ONU-OIT. (2025). Jóvenes en América Latina y el Caribe: entre la informalidad y la falta de oportunidades. <https://new.un.org/es/story/2025/02/1536731>
- OREI. (s.f). Adolescentes fuera de la escuela: cifras de la exclusión. Observatorio Regional de Educación Inclusiva. [https://orei.redclade.org/post\\_datos/adolescentes-fuera-...](https://orei.redclade.org/post_datos/adolescentes-fuera-...)
- ORTIZ OCAÑA, A., SÁNCHEZ, BUITRAGO, J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa* 26 (2) 63-101 <https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020>
- PAZMAY-PAZMAY, P. D., PAZMAY-PAZMAY, S. F. (2021). Derecho Educativo y Orientación hacia la Cultura de Paz y de no Violencia. *Dominio de las Ciencias*. Vol. 7, Núm. 2, Abril-Junio 2021, pp. 1212-1230. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1856>
- PÉREZ. R. F. (2020). Derecho educativo, Educación, Bienestar y Pobreza. Universidad de San Carlos de Guatemala, en F. González-Alonso, R. Castaño-Calle (Eds). Análisis conceptual y Metodológico del Derecho Educativo. Cap. 9. 253-280. Editorial ISOLMA. San José, Costa Rica, ISBN 978-9968-591-97-3
- PROAÑO-MUÑOZ, M. M., SILVA-ALVARADO, P. M., VILLAVICENCIO-KUFFÓ, S. V. & ZAMBRANO-FIGUEROA, H. E. (2024). Habilidades socioemocionales para la convivencia armónica en el aula de clase. *Cienciamatria*. Año X. Vol. X. N°1. 4-17. Edición Especial. 2024. Instituto de Investigación y Estudios Avanzados Koinonia. (IIEAK). Santa Ana de Coro. Venezuela ISSN-L: 2542-3029; ISSN: 2610-802X <https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1194>
- UNESCO. (1998). Declaración de Responsabilidades y Deberes Humanos (1998). <https://www.interactioncouncil/pdf>
- UNESCO. (2025). Informe de Progreso del ODS 4 para 2025. SDG4 scorecard progr... <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393833> <https://doi.org/10.54676/SKLD4888> ISBN 978-92-9189-337-9

## **BIODATA**

**Haydeé ACOSTA MORALES:** Profesora Titular. Doctora en Ciencias Filosóficas. Directora del Centro de Estudios Educativos. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Coautora del libro "La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas". Directora de tesis de maestría y doctorado. Miembro del Comité Académico de los programas de Maestría en Ciencias de la Educación y de Doctorado en Ciencias de la Educación, donde representa la línea de investigación La formación profesional del estudiante universitario. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran: Tejiendo valores en los ecosistemas educativos: apuestas para el cambio (2023); La formación investigativa en el doctorado en Ciencias de la Educación: fomento de la cultura científica (2024); La identidad: reto a la formación de la juventud universitaria (2024); El valor participación social, contribución al comportamiento ético de los estudiantes universitarios (2024); La formación de valores para la ciudadanía en la educación universitaria (2025); Proyectos de vida y responsabilidad profesional en jóvenes: una experiencia en la Universidad de Matanzas (2025).

**Concepción Lucía ROMERO PÉREZ:** Magister en Ciencias de la Educación Superior. Normalista de la Escuela "Carlos de la Torre y Huerta", Matanzas, Cuba. Graduada de Profesorado Superior de Historia en el Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello", docente de la Universidad de Matanzas donde ha impartido asignaturas como Filosofía y Filosofía-Teoría Política. Miembro del claustro de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, a cargo de los cursos Formación de Valores en la Universidad y Fundamentos Filosóficos de la Educación. Es autora principal del texto *La formación de valores en la universidad: exigencias teórico-metodológicas* y ha socializado sus resultados científicos en diversos eventos nacionales e internacionales. Fundadora de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas, filial Matanzas. Fue seleccionada por la Asociación de Pedagogos de Cuba como Educadora Destacada del siglo XX. Integrante del Proyecto Científico Educación, valores, ciudadanía: retos para el desarrollo de la personalidad del profesional universitario matancero en el Centro de Investigaciones Educativas de la propia Universidad de Matanzas. Recibió el reconocimiento Maestra Ilustre Rural en el VII Coloquio Internacional Maestras de pueblos originarios, rurales, afrodescendientes y africanas celebrado en la Universidad Nacional de Agricultura Catacamas de Honduras, en 2023.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e750699  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:43441/e750699>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19294423>



# El patrimonio cultural universitario como eje integrador en la formación humanística de los futuros profesionales<sup>1</sup>

*University cultural heritage as an integrating axis in the humanistic training of future professionals*

**Alina JIMENEZ MOREJÓN**

<https://orcid.org/0000-0003-0717-273X>

[alina72@upr.edu.cu](mailto:alina72@upr.edu.cu)

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Pinar del Río, Cuba

**Marlén SILVA LÓPEZ**

<https://orcid.org/0000-0001-6477-955X>

[marlen.silva@upr.edu.cu](mailto:marlen.silva@upr.edu.cu)

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Pinar del Río, Cuba

**Alejandra RODRÍGUEZ JIMENEZ**

<https://orcid.org/0009-0006-8617-8708>

[ally721107@gmail.com](mailto:ally721107@gmail.com)

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca", Pinar del Río, Cuba

### RESUMEN

Este estudio analiza el Patrimonio Cultural Universitario como eje crítico y compromiso social integrador en la formación del profesional, frente a retos como la fragmentación curricular y recursos limitados, articulando su gestión con la transformación social de la comunidad intra\_ y extrauniversitaria. Se resalta su papel en la construcción de la identidad local en diálogo con lo nacional y lo universal. Se parte del método dialéctico materialista con el empleo de métodos de los niveles: empírico y teórico. Los resultados evidencian cómo desde su integración pedagógica se logra una educación comprometida con la justicia social y la sostenibilidad.

**Palabras clave:** educación; desarrollo; patrimonialización; universitario; social.

### ABSTRACT

This study analyzes University Cultural Heritage as a critical axis and integrative social commitment in professional training, in the face of challenges such as curricular fragmentation and limited resources, articulating its management with the social transformation of the intra- and extra-university community. Its role in the construction of local identity in dialogue with the national and universal is highlighted. It is based on the dialectical materialist method, employing methods from the empirical and theoretical levels. The results demonstrate how its pedagogical integration achieves an education committed to social justice and sustainability.

**Keywords:** patrimonialization; university; development; social; education.

Recibido: 02-12-2025 • Aceptado: 10-02-2026

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado del Proyecto de Investigación: El Patrimonio Cultural Universitario (PCU) como recurso y escenario innovador en la formación integral del profesional, asociado al Programa Sectorial de Ciencia y Técnica: "La formación integral universitaria para la innovación y el desarrollo sostenible".

## INTRODUCCIÓN

El patrimonio cultural universitario constituye un eje fundamental en la formación integral de los profesionales del siglo XXI, no solo como testimonio histórico, sino como recurso pedagógico activo para la construcción de identidades, valores cívicos y pensamiento crítico. En América Latina, donde las universidades han sido históricamente espacios de resistencia y transformación social (Freire: 2018), este patrimonio adquiere una dimensión política y educativa, únicas. El escenario internacional actual lleva aparejado la pérdida de identidad cultural, consecuencia de la globalización económica y cultural generalizada mediante la estandarización de patrones culturales foráneos, en detrimento de valores patrimoniales autóctonos.

Lo que ha motivado que desde el sistema educativo cubano se diseñen propuestas que incluyen el patrimonio cultural y el patrimonio natural como fuentes inagotables de valor patrimonial, con el fin de enriquecer la formación de las actuales y futuras generaciones de cubanos. A la vez que, el conocimiento del patrimonio cultural universitario (PCU) puede constituir un arma importante para la lucha contra la globalización que amenaza con borrar el mosaico cultural de nuestros pueblos (Rodríguez: 2011). Dicho contexto plantea nuevos retos para la formación de profesionales integrales, portadores de valores que lo dignifiquen como profesional y ser social. Donde el mayor reto en lo social, va a estar dado en formar profesionales preparados para responder a las necesidades actuales del desarrollo económico, social y cultural del país.

A nivel internacional y nacional son varias las organizaciones que abordan la temática del patrimonio cultural, dentro de ella la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (ICOMOS) o el Consejo de Europa, las que se responsabilizan con su conceptualización, delimitación, valorización y tasación, así como de elaborar las políticas sobre su transmisión, conservación y protección.

En el contexto cubano en la conceptualización del Modelo Económico y Social cubano y en los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución para el período 2021-2026, donde se plantea la necesidad de sentar las bases para: "preservar el uso racional de los recursos, la salvaguarda del patrimonio y del medio ambiente" (PCC: 2018, p.24). Al respecto la Constitución de la República de Cuba, en su artículo 32 refiere que "la educación promueve el conocimiento de la historia de la nación y desarrolla una alta formación de valores éticos, morales, cívicos y patrióticos; y (...) salvaguarda la riqueza artística, patrimonial e histórica de la nación" (ANPP: 2019, p.4). A tenor con estos preceptos fue aprobada la Ley General para la protección del Patrimonio Cultural y el Patrimonio Natural (Ley 155/2022), con el Reglamento para su implementación (Decreto 92/2023), que en su Artículo 116 dispone diferentes formas para propiciar el conocimiento y apreciación del Patrimonio Cultural y del Patrimonio Natural en los diferentes niveles educativos, incluido las universidades.

Igualmente, en el I Encuentro Iberoamericano de Patrimonio Universitario celebrado en Sevilla, España, en 2024, fue ratificada la significación social del patrimonio cultural y el patrimonio natural, de las universidades y el compromiso con su gestión, lo cual apunta hacia la necesidad de una visión educativa innovadora en su transferencia a la sociedad. Sobre este tema son varios los autores que coinciden en vincular al patrimonio y la educación como un binomio emergente en el sector de las políticas culturales, otorgándole mayor significación por su contribución a la apropiación ciudadana de los valores inherentes a los bienes patrimoniales: Rodríguez y Santos: 2012; Cuenca y Estepa: 2020; García: 2021 y Fontal: 2024. Otros autores como: de Armas: 2009, Doce y Rodríguez: 2015, Felipe y Baujín: 2015, Felipe: 2016 y 2018, Santana: 2016, 2019, 2020, 2021 y 2022, Silva, Jiménez y Afre: 2021 y 2022 y Hernández, López y Jiménez: 2022, abordan la promoción del patrimonio cultural y la educación patrimonial en el contexto universitario y en menor medida abordan la formación de los profesionales de carreras pedagógicas.

Estos criterios, se encuentran alineados con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, de (ONU: 2018), los que se promulgan por lograr una educación equitativa y de calidad a lo largo de toda la vida (ODS 4), donde se incluye la formación técnica, profesional y superior de calidad. Lo que en el ámbito cubano actual supone la formación de jóvenes en una universidad socialmente responsable, que se transforma desde el esfuerzo común y la participación colectiva (MES: 2020). Para ello, la Universidad de Pinar del Río (UPR) aborda la integración del patrimonio cultural universitario (PCU) a la formación académica, a partir del perfil del profesional y en articulación con lo local, lo nacional y lo universal, desde un enfoque humanista comprometido con el desarrollo social. A la vez que representa un espacio privilegiado para la formación de profesionales socialmente responsables, en el que se visibiliza la universidad como escenario de transformación, donde converge la formación de profesionales, ciudadanos y personas.

Para ello el PCU constituye un eje fundamental en la construcción de identidad, memoria y sentido de pertenencia dentro de las instituciones de Educación Superior, convirtiéndose en un instrumento dentro de la transformación de las universidades, para insertarse en el proceso formativo de forma dinámica y creativa, que demanda una elevada calificación técnica y valores de alto significado humano. Sin embargo, su potencial como herramienta pedagógica y de transformación social sigue siendo subutilizado. Este trabajo busca demostrar cómo el PCU de la UPR, integrado a través de colecciones históricas, archivos, edificios emblemáticos y tradiciones académicas, puede convertirse en un escenario innovador para la formación del profesional, lo que fomenta competencias transversales como pensamiento crítico, responsabilidad social y trabajo colaborativo.

Este trabajo ejemplifica cómo el PCU puede integrar arte, valores y ciudadanía en la formación humanista, cuya principal interrogante se concreta en lo siguiente: ¿De qué manera el patrimonio cultural de la UPR contribuye a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con lo local, nacional y universal?

## **METODOLOGÍA**

La investigación partió del método dialéctico materialista y guió todo el proceso en el que fueron empleados diferentes métodos de los niveles empírico y teórico. Se trabajó desde un enfoque mixto que combinó enfoques cualitativos y cuantitativos, bajo una metodología participativa. Se empleó el análisis documental en la revisión de fondos documentales de la UPR (informes académicos, inventarios, archivos fotográficos y expedientes de bienes patrimoniales) lo que permitió la actualización del inventario de los bienes patrimoniales de la UPR que estaba integraban los bienes de la Sede Saiz y los bienes de la Sede Mendive. Igualmente fueron identificados un conjunto de bienes, de diferentes áreas de la UPR para ser incluidos como parte del PCU de la UPR.

Se aplicó el cuestionario para las encuestas a estudiantes y profesores, así como la guía de entrevistas a directivos, docentes y estudiantes, para conocer las formas de percibir el patrimonio y su contribución al proceso formativo, ya sea desde lo curricular y/o extracurricular. Igualmente se realizó un grupo de discusión con estudiantes y docentes para identificar percepciones y necesidades, así como identificar posibles soluciones con la inclusión del PCU en el proceso formativo.

En la fase de intervención se realizó el estudio de caso de las pinturas murales "Historia Cubana I", "Historia Cubana II", ambas de Joaquín Quiterio Manzano, que narran pasajes de diferentes etapas de la Revolución cubana y fusionan iconografía campesina con símbolos de resistencia cultural, ambas ubicadas en el edificio de la Rectoría, antiguo Instituto de Segunda Enseñanza de Pinar del Río inmueble de valor patrimonial. A la vez que se diseñó el proyecto extensionista "La Universidad de Pinar del Río: Historia y Cultura" y se implementó una ruta patrimonial para la semana de familiarización de los estudiantes de nuevo ingreso, además y se integró la gestión de las colecciones de bienes patrimoniales y la visita a los locales patrimoniales a las asignaturas del currículo de varias carreras.

Como métodos estadísticos fueron empleados las operaciones aritméticas y análisis porcentual, así como tablas y gráficos, los cuales permitieron procesar la información y ayudaron en la obtención de resultados. Los datos fueron analizados desde la educación patrimonial crítica (Fontal: 2016) y el humanismo dialógico (Freire: 2018).

## **DISCUSIÓN**

### **Patrimonio cultural universitario: actualidad y contexto**

Según la UNESCO, el patrimonio cultural engloba "los recursos heredados del pasado, creados en el presente y legados a las generaciones futuras" (UNESCO: 2017, p. 9) y actúa como un "espejo de la memoria colectiva" (UNESCO: 2017, p. 12), esencial para formar ciudadanos conscientes de su historia y proyección futura.

En el contexto universitario internacional el PCU se concibe desde el patrimonio tangible e intangible como fuente de riqueza acumulada por la comunidad universitaria, sus valores, creencias y su función social (Felipe: 2018). Al respecto el COUNCIL OF EUROPE: 2005 plantea que va estar compuesto por el patrimonio material e inmaterial relacionado a las instituciones de educación superior, la comunidad, y al entorno social y cultural del cual forma y es parte este patrimonio cultural universitario. Por lo que se le considera como huellas dejadas por la actividad humana, que van a estar relacionadas con la educación superior, a la vez que constituye "una fuente acumulativa de riqueza en relación directa con la comunidad académica de profesores y estudiantes, sus creencias, valores, logros y su rol social y función cultural en tanto maneras de transmisión de conocimiento y capacidad de innovación" ((Felipe: 2018, p.2).

En Cuba, este concepto trasciende lo estético o histórico para adquirir una dimensión política, para lo cual fue aprobada la Ley 155 de 2022, Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural que establece un conjunto de directrices, dentro de las cuales se regulan los mecanismos y procesos para la protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural, los derechos, responsabilidades, obligaciones y prohibiciones de sus propietarios, los sujetos de la gestión patrimonial y sus funciones generales y el funcionamiento de los museos, todo lo cual tienen incidencia directa en el PCU.

En el Artículo 105 de esta Ley se define como gestión del patrimonio al:

(...) conjunto de acciones planificadas de manera orgánica, encaminadas al uso, control, conservación, investigación, interpretación, enriquecimiento, exposición, comunicación, y transmisión del Patrimonio Cultural y el Patrimonio Natural a las presentes y futuras generaciones con un enfoque inclusivo, participativo de las comunidades y sostenible desde el punto de vista sociocultural, espacial, ambiental y económico. (Asamblea Nacional del Poder Popular: 2022, p.30)

Esta ley establece un marco legal para el cuidado y protección del patrimonio en su Artículo 106 dedicado a las personas naturales y jurídicas que tengan bajo su responsabilidad manifestaciones y bienes culturales que integren el Patrimonio Cultural o el Patrimonio Natural, para lo que las designa como encargadas de establecer los mecanismos y procedimientos de gestión para su protección. En base a lo cual deberán garantizar: el personal y los medios para su protección, el desarrollo de estudios e investigaciones científicas que den respuesta a los peligros que le amenacen, así como la adopción de medidas para identificar, documentar, inscribir y gestionar este patrimonio. (Asamblea Nacional del Poder Popular: 2022)

Otorgándosele responsabilidad directa a las universidades sobre la gestión de su patrimonio cultural, para lo que deberán crear las estructuras del personal encargadas de su gestión, capacitarlas y buscar los recursos necesarios para la protección de este patrimonio. Igualmente se deberá promover la actividad investigativa que aborde esta temática, con el fin de buscar soluciones e integrar experiencias, así como integrarla al proceso formativo por la vía curricular o extracurricular como forma de hacer extensivo este conocimiento al resto de la sociedad, para el disfrute de las actuales y futuras generaciones.

## La Educación Patrimonial en la universidad cubana actual. Retos actuales y futuros

La educación patrimonial se considera como un proceso que “promueve el respeto a la diversidad cultural y fortalece los vínculos entre educación, patrimonio y desarrollo sostenible” (UNESCO: 2017, p. 15). Reconociéndose actualmente un marco legislativo en el contexto cubano, que reconoce la importancia de la educación patrimonial en los diferentes niveles de enseñanza. Lo que se visualiza en el Artículo 116, del Reglamento 92: 2023, que establece las regulaciones para otros ámbitos desde las prácticas laborales y las actividades extracurriculares; insertándose en la educación superior como recurso novedoso y planteando a la universidad el reto de adecuar el currículo a partir de incluir la temática del PCU en las carreras que no lo tengan en currículo, a la vez que se aprovechan las potencialidades que brindan las restantes esferas del proceso formativo universitario. Lo que en las universidades se traduce en la integración del PCU desde los currículos, base u optativo, como complemento formativo.

De esta forma, la educación patrimonial en la universidad cubana actual se erige como un campo estratégico para la preservación de la memoria colectiva, y la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo social. Este trabajo muestra experiencias de cómo la UPR integra el PCU en sus modelos pedagógicos, destacando su rol en la construcción de identidades, la innovación académica y la resiliencia comunitaria a partir de su inserción en la cultura de la profesión, a la vez que se potencia el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo. Escenario en el cual la educación patrimonial va a ser entendida como un “proceso pedagógico, permanente, sistemático, interdisciplinario y contextualizado” (Rodríguez y Santos: 2012, p.8), que va a estar encaminado hacia el “conocimiento, valoración, preservación y difusión del patrimonio cultural en cualquiera de sus vertientes, (...) dirigido a la formación y desarrollo de valores” (Rodríguez y Santos: 2012, p.8).

De igual forma, estos autores plantean que se insertará en las estrategias educativas de año académico para permitir al estudiante “identificar, valorar, preservar y difundir el patrimonio cultural de la nación en la que viven, así como también los elementos que componen el patrimonio cultural de la universidad en la cual se forman”. (Rodríguez y Santos: 2012, p.8). Lo cual le otorga especial significación a la educación patrimonial dentro de la universidad cubana actual, al desarrollar competencias transversales donde la reflexión sobre el PCU cultiva habilidades como el pensamiento crítico, la empatía histórica y la responsabilidad social (Fontal: 2016).

En Europa algunas iniciativas combinan filología con tecnologías de digitalización, demostrando cómo las humanidades modernizan la conservación patrimonial, a la vez que se enfatiza las humanidades digitales, la formación en gestión cultural y turismo patrimonial, vinculando teoría con práctica profesional. A la par que, en Latinoamérica, autores como Boaventura de Sousa Santos: 2018, han subrayado la necesidad de una “ecología de saberes” que valore los conocimientos locales junto a los académicos.

Sobre lo que UNESCO refiere que a su vez “fomentan competencias transversales, como la empatía y la responsabilidad social, esenciales para profesionales en cualquier campo” (UNESCO: 2017, p. 34), refiriendo como el patrimonio bien gestionado puede constituirse en un antídoto contra la desigualdad y al asumir estos preceptos no solo se preserva su memoria, sino que se construyen futuros más justos. Mientras que de manera similar las Ciencias de la Educación conciben al patrimonio cultural como dispositivo pedagógico que trasciende la mera conservación para convertirse en un agente de cambio social” (Fontal: 2016, p. 23).

### Patrimonio Cultural Universitario, Humanidades y Desarrollo Sostenible

En el contexto actual de crisis económica y migración juvenil, las humanidades en Cuba enfrentan el reto de demostrar su utilidad práctica, lo que es afirmado por (Fernández: 2024), quien subrayó que los humanistas deben “humanizar” la sociedad mediante la educación crítica y la preservación de la memoria cultural, incluso en medio de la escasez material. De igual forma, las humanidades digitales emergen como una alternativa innovadora donde las universidades utilizan tecnologías para digitalizar colecciones patrimoniales, aunque con limitaciones tecnológicas. Iniciativas estas que buscan democratizar el acceso al

patrimonio, aunque enfrentan desafíos como la falta de formación especializada y recursos técnicos y financieros.

Desde este enfoque la integración de diferentes especialistas: humanistas, arquitectos y tecnólogos, resulta esencial para una gestión eficaz del PCU para lo que contrastan las tendencias internacionales sobre la gestión del PCU como recurso formativo (Text Encoding Initiative) en Salamanca, con la incipiente colaboración interdisciplinaria que se manifiesta en Cuba, donde aún predominan enfoques tradicionales. Por lo que a pesar del potenciar al PCU como recurso formativo, el proceso de integración con otras disciplinas no se presenta de igual forma en todas las universidades cubanas, ni en todas las carreras, ya que, se carece de una regulación ministerial que norme su integración, por lo que va a estar signado por la voluntad institucional y va a depender de la voluntad individual, enfrentándolo a retos que como:

- La fragmentación curricular: Debido a que, en muchas universidades, el patrimonio se limita a las asignaturas de humanidades, sin conexión con carreras técnicas, limitándose la formación integral de los futuros profesionales.
- Recursos limitados: El bloqueo económico afecta la conservación de bienes patrimoniales, al señalar que Cuba precisa apoyo internacional para conservar bienes patrimoniales en riesgo lo que es reconocido por (ONU: 2021).
- Resistencia al cambio: Ya que persiste una visión instrumental de la educación, donde el patrimonio se reduce a contenido memorístico sin vincularlo con otras opciones formativas y desconociendo los planteamientos de al referir que “la educación no es transferencia de datos, sino diálogo crítico con la realidad” (Freire: 2018, p. 71).

### **La Universidad de Pinar del Río y la significación social de su Patrimonio Cultural**

La UPR, marca sus inicios el 22 de octubre del año 1972, aunque antes de esa fecha habían existido varios intentos de institucionalizar en los estudios universitarios en la provincia. Esta universidad custodia un conjunto de bienes patrimoniales que van desde pintura mural y de caballete, hasta bienes muebles y monumentos, muestra de la historia de esta institución. Dentro de estos bienes se encuentran objetos personales de varios mártires del movimiento 26 de Julio, de integrantes de las acciones del 13 de marzo y de miembros del Directorio Revolucionario, los cuales estudiaron en esta institución como los Hermanos Saiz Montes de Oca, de quienes toma nombre esta institución.

En este escenario la educación patrimonial de los futuros profesionales juega un papel esencial como un proceso dialógico que vincula el PCU con la sociedad. Lo que implica formar profesionales capaces de interpretar críticamente su herencia cultural donde algunas carreras integran las asignaturas que contemplan la educación patrimonial desde el perfil básico y otras en el currículo optativo en contraposición con otras que no lo contemplan.

Consideraciones estas tomadas en cuenta en la UPR, la cual trabaja por posicionar su PCU no como un legado estático, sino como un recurso dinamizador del proceso formativo y el desarrollo social comunitario. Para lo que se contemplan las formas de insertar el PCU en el perfil del profesional, desde currículo base y el optativo, la estrategia educativa de año académico y la disciplina integradora, las acciones extensionistas vinculadas a Cátedras Honoríficas, los Proyectos Extensionistas, los Programas Nacionales de Extensión Universitaria y los Cursos de Verano, como formas de complementar el proceso formativo.

De esta forma, carreras como Ingeniería Forestal e Ingeniería Agrónoma trabajan técnicas ancestrales de cultivo declaradas Patrimonio Agrícola Mundial por la FAO: 2020, vinculando la formación técnica de los futuros profesionales con la ética ambiental y el patrimonio inmaterial, producto de la historia de nuestros antepasados, en el que la herencia cultural y el perfil del profesional se entrelazan en un enfoque transdisciplinar, que estimula la investigación y promoción de estos valores patrimoniales. Acciones

desarrolladas, tanto desde la sede universitaria como desde la unidad docente donde participan en actividades con las comunidades.

Igualmente, se potencia el diálogo universidad-comunidad desde la Cátedra Honorífica “Eurípides Valdez Lobán”, de la carrera de Licenciatura en Derecho. Desde donde los estudiantes ofrecen asesoría sobre la implementación de la Ley 155 para la protección del Patrimonio Cultural y el Patrimonio Natural. A la vez que los estudiantes de estudios socioculturales participan en la Cátedra Honorífica “Jesús Orta Ruiz” para la promoción de la décima y el punto cubano.

De igual manera, estudiantes de la Facultad de Ciencias Técnicas participan en el cuidado y conservación de los bienes patrimoniales del de la Sala Museo de Geología o el Laboratorio Museo de Física, pertenecen a las Cátedras Honoríficas de “Patrimonio Cultural Universitario” y “Hermanos Saiz” que potencian la investigación y promoción de los valores patrimoniales de la UPR, así como participan del Proyecto Extensionista “La Universidad de Pinar del Río: Historia y cultura”, en el que interactúan con los estudiantes de las escuelas de la comunidad como una forma de acercar el PCU a estas instituciones estudiantiles. Mientras algunos estudiantes de carreras pedagógicas reciben la asignatura Educación Patrimonial desde el currículo optativo y desarrollan Rutas Patrimoniales, que les sirven para complementar su formación.

De esta forma, se visualiza el PCU dentro del perfil del profesional, lo cual permite su visualización integrada a diferentes especialidades, y demuestra su versatilidad como herramienta formativa. Pero, aún los resultados no alcanzan las expectativas, lo que va a estar marcado por deficiencias en la implementación de la Ley 155/2022 y la falta de una estructura propia para la gestión del PCU en UPR, precisándose de acciones sostenibles enfocadas a favorecer su gestión y elevar la incidencia en la Formación Integral, para lo cual en la UPR es necesario:

- Institucionalizar el Grupo de Trabajo para la gestión del PCU, como estructura que integre diversas áreas y se responsabilice con su gestión.
- Fomentar la innovación pedagógica, a partir de analizar el PCU de la UPR como recurso didáctico, para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, que vinculen el PCU con la formación curricular y extracurricular y rompa la dicotomía entre humanidades y ciencias duras.
- Digitalizar los fondos patrimoniales y colecciones de la UPR, para acercar a los estudiantes y comunidad en general a bienes históricos.
- Fomentar la participación estudiantil en proyectos que interactúen con actores locales, como las rutas patrimoniales, Cátedras Honoríficas y Proyectos Extensionistas que generan identidad y sentido de pertenencia.
- Evaluar el impacto del PCU en el desarrollo de competencias profesionales y su incidencia en el trabajo comunitario.
- Proponer un modelo de gestión participativa que integre a estudiantes, docentes y actores locales en la valorización del PCU
- Crear grupos científicos estudiantiles, para estimular el estudio sobre el PCU.
- Integrar la conservación y/o restauración del PCU en la planeación económica de la UPR.
- Inscribir los museos universitarios y las colecciones pendientes de inscripción.
- Capacitar al personal de las áreas que custodian bienes patrimoniales.

## CONCLUSIONES

El patrimonio de la UPR trasciende su función conservacionista para convertirse en un dinamizador de la formación humanista. Al vincular arte, tradiciones y participación comunitaria, donde la UPR modela una educación que integra lo local (identidad pinareña), lo nacional (proyectos universitarios) y lo universal (ODS de la ONU). Por lo que, revalorizar el Patrimonio Cultural de la UPR no es solo una tarea de conservación, sino una oportunidad para repensar la Educación Superior desde la creatividad, la inclusión y el diálogo con el territorio, para construir un modelo educativo que resista a la homogenización global y reafirma la soberanía cultural.

El Patrimonio Cultural de la UPR emerge como un eje integrador en la formación humanista, y deja de ser un lujo académico para constituirse en una necesidad estratégica, que al conectar la memoria colectiva con los desafíos contemporáneos trasciende lo académico, en un acto político que reafirma la identidad pinareña en diálogo con Cuba y el mundo. En este sentido, la UPR no solo forma profesionales competentes, sino ciudadanos conscientes de su papel en la transformación social, para lo cual debe continuar superando desafíos estructurales, mediante políticas integradas, formación en humanidades digitales y en diálogo con otras experiencias institucionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- ASAMBLEA NACIONAL DEL PODER POPULAR (2019) Constitución de la República de Cuba
- ASAMBLEA NACIONAL DEL PODER POPULAR (2022). Ley 155. Ley general de protección al patrimonio cultural y al patrimonio natural. <http://www.gacetaoficial.gob.cu/>— GOC-2023-758-084 Cuba
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. ONU.
- CONSEJO DE MINISTROS. Decreto 92 Reglamento de la Ley 155 “Ley general de protección al patrimonio cultural y al patrimonio natural” [http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2023/05/PL-Patrimonio-Cultural\\_NUEVA-VERSION.pdf](http://media.cubadebate.cu/wp-content/uploads/2023/05/PL-Patrimonio-Cultural_NUEVA-VERSION.pdf)
- CONSEJO DE MINISTROS.(2023) Decreto 92 Reglamento de la Ley 155 “Ley general de protección al patrimonio cultural y al patrimonio natural”. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2023-10/goc-2023-o84.pdf>
- COUNCIL OF EUROPE. (2005). Recommendation 13 of the Committee of Ministers to member states on the governance and management of university heritage. [Archivo PDF]. Disponible en: [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec%282005%2913y>\[2022-4-5\]](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=Rec%282005%2913y>[2022-4-5)
- CUENCA-LÓPEZ, J y ESTEPA-JIMÉNEZ, J. (2020). “Prácticas y reflexiones en Educación Patrimonial”. Revista Investigación en la escuela, (101). Editorial de la Universidad de Sevilla. Sevilla, España. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/12294>
- DE ARMAS GANDARIA, Y. (2009). Consideraciones en torno a la protección jurídica del patrimonio cultural de la Universidad de La Habana. La Habana
- DECLARACIÓN DE SEVILLA DEL PATRIMONIO UNIVERSITARIO Y SU FUNCIÓN SOCIAL. (2024) <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.lavanguardia.com/vida/20240515/9645846/declaracion-sevilla-embrión-plan-universidades-iberoamericanas-agenciaslv20240515.html&ved=2ahUKEwjGIZ2dmNuGAXgbTABHYjrA00QFnoECBAQAQ&usq>
- DOCE BRITO, S., y RODRÍGUEZ CASTRO, A. (2015). Proyecto Voces de la UH. Al rescate del patrimonio intangible de la Universidad de La Habana. La Habana

- FELIPE TORRES, C. (2016). Patrimonio Cultural valores y experiencias de gestión desde la Universidad de La Habana. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias del Arte. Universidad de Granada. [Inédita]
- FELIPE TORRES, C. (2018). Hacia una concepción integral del patrimonio universitario: el caso de la Universidad de La Habana. Cuadernos do Patrimonio da Ciência e Tecnologia: instituições, trajetórias e valores. Brasil.
- FELIPE TORRES, C. (2018, 3 de marzo). Patrimonio Cultural y Universidades: en torno a un binomio promisorio. Arteamérica: <http://www.arteamerica.cu/29/dossier/claudia-felipe.htm>
- FELIPE TORRES, C; y BAUJIN PÉREZ, J.A. (2015). Patrimonio Cultural de la Universidad de La Habana. La Habana: Editorial UH.
- FERNÁNDEZ JUSTIZ, H. W. (2024, 18 de diciembre). Las humanidades en la Cuba de hoy. <https://lajeringaproyecto.medium.com/las-humanidades-en-la-cuba-de-hoy-8c2be50e92a9>
- FONTAL, O. (2016). Educación patrimonial: Teoría y práctica en el aula, el museo e Internet. Trea. <https://doi.org/10.31819/9783954909273>
- FONTAL-MERILLAS, O. (2024) "Educación patrimonial: avances y desafíos". *Revista de Educación de Galicia*. 89, pp. 10–13, <https://rge.gal/paper/a-educacion-patrimonial-avances-e-retos/>
- FREIRE, P. (2018). Pedagogía del oprimido. (3ª ed.). Siglo XXI. <https://www.sigloxxieditores.com.mx>
- GARCÍA-VALECILLO, Z. (2021) "Producción investigativa en Educación Patrimonial: Perspectivas y temáticas: Ensayo". *Propuestas Educativas*, 3(6), 2021. pp. 163–176. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v3i6.709>
- HERNÁNDEZ TORRES, K., CALICH, E. y JIMENEZ MOREJÓN, A. (2022). Gestión del patrimonio cultural universitario. *Revista científico tecnológica Horizonte Pedagógico*. 11 (4), pp. 12-21. <https://www.horizontepedagogico.rimed.cu/index.php/hop/article/view/272/500>
- JIMENEZ MOREJÓN, A., PULIDO DÍAZ, A. y VALDÉS FERNÁNDEZ, A. (2022). Proceso de formación de los artistas aficionados de la Federación Estudiantil Universitaria como promotores culturales. *Revista Horizonte Pedagógico*, 11 (2), pp. 23-34. <http://www.horizontepedagogico.rimed.cu>
- JIMENEZ MOREJÓN, A., PULIDO DÍAZ, A., SILVA LÓPEZ, M. Y ESTÉVEZ ESTÉVEZ, Z. (2022). Fundamentos para la gestión del movimiento de artistas aficionados. Contribución a la formación del profesional. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41(3), pp.115-135. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S025257-43142022000300010](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S025257-43142022000300010)
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, L. (2019) Ciudad y universidad: conocimiento, saberes, patrimonio y valores compartidos. Ponencia en Taller internacional Humanística 2019. Matanzas, abril. 2019
- JIMÉNEZ, G. (2022). Gestión del patrimonio documental de la Universidad de Matanzas. Preservación y socialización. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(2), pp.15-22. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/552>
- JIMÉNEZ, G. (2022). Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas. *ReNoSCol*, 1(3), pp. 54-68. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>
- JIMÉNEZ-FONTANA, R., y GARCÍA-GONZÁLEZ, E. (2017). Visibilidad de la Educación ambiental y la Educación para la Sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), pp. 271-285.
- LEAL SPENGLER, E. (2018). La Universidad debe ser la ciudad de los saberes. Matanzas, Matanzas: Universidad de Matanzas

- LEDESMA RAMOS, A. M. (2019). Propuesta de acciones para la gestión turística del patrimonio cultural de la Universidad de La Habana: necesaria y viable. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2308-01322019000200014&lng=pt&lng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000200014&lng=pt&lng=es).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2020). Programa de Educación: Educación Superior. Cuba. La Habana.
- ONU (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/laasamblea-general-adoptala-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- PARTIDO COMUNISTA DE CUBA. (2018). Conceptualización del modelo económico y social cubano de desarrollo socialista. Lineamientos de la política económica y social del partido y la revolución para el período 2021-2026. La Habana. Cuba.
- RODRÍGUEZ VALLEJO, E. (2011) "La educación patrimonial en la formación inicial del profesional de la educación de la carrera Licenciatura en Educación: Biología. Geografía". Tesis presentada en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas U.C.P. Félix Varela, Villa Clara
- RODRÍGUEZ, E., y SANTOS, I. (2012). La Educación Patrimonial en la escuela: Algunas consideraciones teóricas y metodológicas. Editorial Académica Española.
- SANTANA MONTES DE OCA, A. (2022). La formación integral de los estudiantes mediante el patrimonio cultural universitario. Tesis en opción al título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Matanzas. [Inédita]
- SANTANA MONTES DE OCA, A. y JIMÉNEZ SÁNCHEZ, L. (2021). El patrimonio arquitectónico de la Universidad de Matanzas en la formación del ingeniero civil. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 15 (2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193968640004>
- SANTANA MONTES DE OCA, A. y JIMÉNEZ-SÁNCHEZ, L. (2020). La impronta martiana en el patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas. *Maestro y Sociedad*, Número Especial, pp. 127-137. URL: <http://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- SANTANA MONTES DE OCA, A. y JIMÉNEZ-SÁNCHEZ, L. (2022). Atenas: del sueño de una revista, al patrimonio impreso. *Revista Científica Pedagógica Atenas*, 2 (58), pp. 174-194. ISSN: 1682-2749. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/735>
- SANTOS, B. de S. (2018). Justicia entre saberes: Epistemologías del Sur contra el epistemicidio. *Morata*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvndv9s0>
- SILVA LÓPEZ, JIMENEZ MOREJÓN, AFRE SOCORRO y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ (2022). El patrimonio cultural de la Universidad de Pinar del Río: necesidad de su preservación. *Revista Cubana de Educación Superior*, 41 (2), pp. 283-29. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0257-431420220](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0257-431420220)
- SILVA LÓPEZ, M., JIMÉNEZ MOREJÓN, A., y AFRE SOCORRO, N.(2021). La educación patrimonial en carreras pedagógicas de la Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca. *MENDIVE* 19(4): <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2420>
- UNESCO. (1972). Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural y Natural. UNESCO. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252427>

VÁZQUEZ PARRA, J. y ORTIZ MEILLÓN, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), pp. 133-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000200133&lng=es&tng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200133&lng=es&tng=es).

ZULUETA MORCIEGO, B. Y. (7 de enero de 2019). La educación patrimonial en la Universidad de La Habana. Experiencias desde la asignatura Didáctica del Patrimonio. <https://www.researchgate.net>

## **BIODATA**

**Alina JIMENEZ MOREJÓN:** Es Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Desarrollo Social e Ingeniera Mecánica, Profesora Titular de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” del Departamento de Extensión Universitaria. En la actualidad participa en los proyectos de investigación (1) Gobernanza y Gestión Universitaria, (2) La Extensión Universitaria como proceso formativo, (3) El Patrimonio Cultural Universitario como escenario innovador en la formación del profesional. Las áreas temáticas que investiga son: Gestión Universitaria, Movimiento de Artistas Aficionados, Patrimonio Cultural Universitario, la Educación Patrimonial para los estudiantes universitarios, la gestión de los subprocesos Extensionistas y la repercusión los museos universitarios en el proceso formativo.

**Marlen SILVA LÓPEZ:** Máster en Desarrollo Social y Licenciada en estudios socioculturales, profesora asistente del Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”. En la actualidad participa en los proyectos de investigación (1) La Extensión Universitaria como proceso formativo, (2) El Patrimonio Cultural Universitario como escenario innovador en la formación del profesional. Las áreas temáticas que investiga son: Patrimonio Cultural Universitario, la Educación Patrimonial para los estudiantes universitarios y la gestión de los subprocesos Extensionistas.

**Alejandra RODRÍGUEZ JIMENEZ:** Ingeniera Geológica, profesora instructora del Departamento de Geología de la Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca”. En la actualidad participa en los proyectos de investigación (1) La Extensión Universitaria como proceso formativo, (2) El Patrimonio Cultural Universitario como escenario innovador en la formación del profesional. Las áreas temáticas que investiga son: Patrimonio Cultural Universitario, el patrimonio geológico, paleodiversidad y la repercusión los museos universitarios en el proceso formativo.



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e728791  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e728791>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19294595>



# Contribución de la inteligencia artificial a la educación patrimonial del guía de turismo

*Contribution of Artificial Intelligence to the heritage education of on tour guides*

**Taysé OSUNA TORRIENTE**

<https://orcid.org/0000-0003-0471-6252>

[tayseosuna@gmail.com](mailto:tayseosuna@gmail.com)

*Escuela de capacitación del turismo, Cuba*

**Lissette JIMÉNEZ SÁNCHEZ**

<https://orcid.org/0009-0006-6042-5395>

[lissette.jimenez@umcc.cu](mailto:lissette.jimenez@umcc.cu)

*Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba*

### RESUMEN

El patrimonio, la cultura y la identidad nacional y local son elementos del conocimiento de la educación patrimonial. Múltiples son los desafíos para el desempeño profesional de los guías de turismo de las distintas agencias de viaje relacionados con la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para interpretar, comunicar y valorar el patrimonio cultural y natural que permita ofrecer una experiencia significativa de mayor impacto a los visitantes. La Inteligencia Artificial no reemplaza al guía de turismo, sino que se erige como una herramienta poderosa que potencia sus capacidades. Un diseño de capacitación con la actualización del empleo de las herramientas de la inteligencia artificial en la educación patrimonial de los guías de turismo favorece su desempeño profesional como mediadores culturales y promotores de la conservación del patrimonio, que también contribuye a la sostenibilidad del turismo. De ahí, el objetivo de este artículo: demostrar las potencialidades de la Inteligencia Artificial para la educación patrimonial de los guías de turismo.

**Palabras clave:** educación, patrimonio, tecnología, turismo.

### ABSTRACT

Heritage, culture, and national and local identity are elements of heritage education knowledge. The professional performance of tour guides from various travel agencies is fraught with multiple challenges related to acquiring the knowledge, skills, attitudes, and values necessary to interpret, communicate, and value cultural and natural heritage, enabling them to offer a meaningful experience with greater impact to visitors. Artificial intelligence does not replace the tour guide, but rather stands as a powerful tool that enhances their capabilities. A training design that updates the use of artificial intelligence tools in heritage education for tour guides enhances their professional performance as cultural mediators and promoters of heritage conservation, which also contributes to the sustainability of tourism. Hence, the objective of this article: to demonstrate the potential of artificial intelligence for heritage education for tour guides.

**Keywords:** education, heritage, technology, tourism.

Recibido: 14-12-2025 • Aceptado: 10-02-2026



## INTRODUCCIÓN

La sociedad contemporánea, enfrenta desafíos económicos, políticos y sociales que influyen en las concepciones, representaciones y actuaciones de cada ser humano en su relación con la educación, la cultura, la identidad y el medioambiente. El desarrollo científico –tecnológico impone la búsqueda de nuevas vías para lograr el desarrollo social y comunitario.

Acorde con las regulaciones internacionales, en Cuba, la Ley General de Protección al Patrimonio cultural y al Patrimonio natural (2023), identifica el Patrimonio cultural como las manifestaciones culturales inmateriales y los bienes culturales muebles e inmuebles que constituyen la expresión o el testimonio de las culturas, y que son valorados por las comunidades en su relación con la historia, el arte, la ciencia y la sociedad en general (Artículo 4). Asimismo, reconoce como Patrimonio natural a los sitios naturales con los elementos bióticos y abióticos, testimonio de la evolución y diversidad de la naturaleza, que tienen valor científico, ambiental, estético, natural y social, reconocido por las comunidades y la sociedad (Artículo 5.1).

Para la industria turística, el Patrimonio cultural y natural es un importante recurso que enriquece la experiencia turística y contribuye al desarrollo sostenible. Para los guías de turismo de las agencias de viajes las nuevas dinámicas de consumo en un mundo cada vez más digitalizado ofrece la posibilidad de utilizar la inteligencia artificial como herramienta eficaz de trabajo. Sin embargo, es necesario diseñar acciones de superación y capacitación, desde una perspectiva multidisciplinaria y con enfoque empresarial, que propicie desarrollar la educación patrimonial de estos profesionales en el contexto del turismo.

La Organización Internacional del Trabajo, (OIT), reconoce al sector del turismo como “fenómeno social, cultural, económico que supone el desplazamiento de personas a países o lugares fuera de su entorno habitual por motivos personales, profesionales o de negocios” (OMT: 2021). En Cuba, el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (PNDES) hasta el 2030, lo declara como un sector estratégico y una de las principales actividades económicas, particularmente importante para la provincia de Matanzas, donde se encuentra el principal destino turístico, Varadero.

La Inteligencia Artificial está transformando diversos sectores, tanto de la producción y los servicios, como educativos y culturales. Particularmente, la industria turística no es la excepción, la utilización adecuada de algoritmos y tecnologías avanzadas posibilita optimizar todos sus procesos, a tal punto que puede afirmarse que está redefiniendo el sector. Esto conlleva transformaciones para la formación continua de los profesionales, especialmente los guías de turismo de las agencias de viajes, que permita el desarrollo de las competencias requeridas en la utilización de las herramientas disponibles.

En la literatura consultada, se destacan importantes autores con interesantes contribuciones en tres líneas de análisis de interés para esta investigación. Así, Fernández, F. (2022) y Carrasco García. (2024) analizan los resultados de la aplicación de la Inteligencia Artificial en el ámbito del turismo y cómo los entornos virtuales inteligentes (EVI), que integran tecnologías como la Inteligencia Artificial y la realidad virtual están generando oportunidades muy atractivas para el sector en general, y en particular para las organizaciones de marketing turísticas (DMOs), en áreas como la comunicación de marketing e incluso las experiencias previas de los visitantes, en tanto permiten acceder a una información más completa, personalizada y multisensorial de forma fácil y sistemática, que permite la planificación del viaje y la toma de decisiones de los turistas. Desde esta perspectiva, una segunda línea relacionada con la utilización de la Inteligencia Artificial y las tecnologías en general vinculadas al turismo cultural, así señalado por Castillo Neira, L. (2022) enfatiza en las transformaciones digitales que se llevan a cabo en museos, espacios públicos con valor patrimonial y otras instituciones culturales, también reseñadas por Canavire, Vanina Belén. (2023) e Irala, P. (2024). Una tercera línea, que articula las anteriores, tiene que ver con la formación de los recursos humanos, donde Salgado Cabrera, O. A. & Moreira Hernández, M. Y. (2023) destacan como una necesidad el desarrollo de competencias digitales en los profesionales del sector turístico y Erazo Parrales, (2025) valora las potencialidades de la Inteligencia Artificial como recurso innovador para la simulación de experiencias turísticas en el aula universitaria.

Estas líneas se entrelazan, en tanto las dos primeras enuncian prioridades formativas para el guía de turismo, la primera describe en esencia un contexto turístico cambiante y la segunda refiere un ámbito de interacción para el guía de turismo y un compromiso con su educación patrimonial, ambas articuladas desde las herramientas que aporta la Inteligencia Artificial. En la tercera, se valoran los espacios, vías y modos diversos que dan respuesta a estas necesidades formativas iniciales y continuas para estos profesionales con una mirada que destaca la formación y la autopreparación en estos temas.

De manera general, estos autores ratifican el lugar del guía de turismo de las agencias de viaje como mediador cultural entre el patrimonio y el sector turístico, así como el desarrollo que en los últimos años han tenido la educación patrimonial y la Inteligencia Artificial; como campos de investigación-formación emergentes, ofreciendo nuevas oportunidades para el mejor desempeño de estos profesionales. Específicamente, la Inteligencia Artificial; más que una herramienta para la búsqueda de información; se ha convertido en aliado estratégico para enriquecer, personalizar y hacer más accesible la intención de comunicar, interpretar y contribuir a la preservación del legado histórico - local y nacional con valores estéticos, económicos y culturales. La inteligencia artificial está transformando significativamente el rol del guía de turismo, en tanto redefine su función, convirtiéndolo en un mediador digital que integra tecnología y experiencia humana para enriquecer la interpretación del patrimonio. De ahí, la necesidad de su educación continua en estos campos.

En Cuba, el proceso de formación, capacitación y superación de los guías de turismo se desarrolla a partir de la sinergia existente entre los centros de capacitación del Ministerio del Turismo - las universidades - agencias de viajes; y ratifica la condición altamente significativa de estos procesos como pilares fundamentales para este sector, de ahí, la importancia de articular sistémicamente los contenidos cognitivos, afectivos y volitivos del patrimonio histórico cultural y natural de la región y las tecnologías, por las potencialidades que ofrecen para el desempeño laboral y su contribución al desarrollo del turismo sostenible.

Lo antes expuesto evidencia la pertinencia del tema investigado y los beneficios de un modelo híbrido, que combine lo vivencial y lo tecnológico, para ofrecer mejores experiencias a los visitantes en sus relaciones con el patrimonio. En este sentido, la educación patrimonial de los guías de turismo, debe incluir además de conocimientos, habilidades y valores en relación con el patrimonio; preparación en la utilización de herramientas de Inteligencia Artificial que favorezca impactos significativos y experiencias turísticas únicas y memorables.

De ahí el objetivo de la investigación es: demostrar las potencialidades de la Inteligencia Artificial para la educación patrimonial de los guías de turismo.

## **DESARROLLO**

El turismo es uno de los principales sectores económicos a nivel global, de acuerdo con la Organización Mundial del Turismo (2018), la actividad turística representa más del 10% del PIB mundial y es generadora de 1 de cada 10 empleos en el planeta.

Estas razones demandan actualización permanente de las estrategias formativas para lograr mayor preparación de los recursos humanos, particularmente de aquellos cuyos desempeños están directamente relacionados con el patrimonio cultural y natural. En tal sentido, en Cuba, la política contenida en la Plataforma Estratégica de Capacitación del Turismo tiene como prioridad la formación, capacitación permanente y continua de los recursos humanos existentes para lograr altos estándares de calidad, en alianza con las universidades, la escuela ramal y los centros de capacitación. Estos procesos pedagógicos encuentran su marco y sustento legal en el Sistema de Gestión Integrada de Capital Humano, en la Norma Cubana (NC 3000:2007), y el Decreto Ley No. 350/2017 sobre la Capacitación de los Trabajadores, así como otros reglamentos y normas emitidos por el Ministerio de Educación Superior para la educación de posgrado.

En la constitución de la República de Cuba, se expone la Política Educacional, Científica y Cultural, en el artículo 95, en los incisos del a) al k), como demandas políticas y sociales, trazadas por el Estado cubano en el tema de patrimonio histórico cultural y educación patrimonial. En la correspondencia, el patrimonio con fines turísticos, contribuye a la sostenibilidad y preservación de la identidad local y nacional; mediante la divulgación y el rescate de valores y tradiciones cuya expresión sustenta los proyectos desarrollados por las ciudades patrimoniales del país. Un hito importante fue la aprobación de la Ley General de Protección al Patrimonio Cultural y al Patrimonio Natural (2023).

Para el presente trabajo se realizó la consulta de resultados científicos aportados por tesis de doctorado y maestrías, así como diversos artículos y materiales de autores nacionales y foráneos (Vargas, 2013); (Mejía, 2016; (González, 2017); (Rodrigo & González 2019); (Fleitas, 2019); (Bernaza, 2020) y (García 2020); que abordan la capacitación ajustada a las necesidades de los recursos humanos en los sectores de la producción, los servicios y específicamente en el turismo. También las contribuciones de (Peñate 2019), (Santana, 2021), (Zazueta & Velarde 2022) y (Jiménez 2023); relacionados con el patrimonio cultural y natural, que ratifican en la relación turismo- patrimonio un amplio campo de acción investigativa, caracterizado por múltiples problemáticas, una de ellas la formación de los recursos humanos.

La relevancia de la educación patrimonial en la comunidad científica y los organismos nacionales e internacionales se evidencia en la diversidad de temáticas, enfoques y métodos de investigación. Las principales transformaciones en la manera de abordar el patrimonio cultural centrada en el factor humano, más social, identitaria, humanista y con una visión inclusiva ha contribuido a que la educación patrimonial haya experimentado un significativo desarrollo teórico y práctico para lograrlo. En esta investigación la definición de educación patrimonial, remite a Jiménez (2023), quien expresa:

Es el resultado de un conjunto de influencias que pretende la integración, una actitud cooperativa, el desarrollo humano y comunitario sostenible, así como la preservación de la identidad cultural del pueblo(...) educar con, desde, en y por el patrimonio...Proceso continuo de acciones educativas (...) que pretende comunicarle y sensibilizarla en relación a los valores y significados de su patrimonio. Comprende la formación de conocimientos, utiliza como medios bienes materiales e inmateriales. Demanda preparación de las agencias y agentes socializadores, además de una adecuada infraestructura y calidad en los servicios (...) para su preservación y socialización. (Jiménez, 2023, p. 33)

Como complemento, se reconocen las contribuciones de otros autores, quienes realizan aportes a las relaciones entre el patrimonio y los guías de turismo en las agencias de viajes. Entre otros sobresalen los resultados de Pastor (2015), Huerta (2016) y Torres (2016). Particularmente, en Del Toro, (2022) la capacitación del entrenador empresarial en este sector incorpora un sustento pedagógico empresarial de importante valor teórico y metodológico, aunque no incluye a los guías de turismo y su sistema formativo empresarial. No obstante, se identificaron artículos y resultados de investigaciones científicas vinculadas al turismo en los repositorios de la Universidad Central "Marta Abreu" de Villa Clara (2), la Universidad de Matanzas (5) y la Universidad de Pinar del Río (3), que destacan el abordaje de las competencias y habilidades en el desempeño del guía de turismo y priorizan sus conocimientos en las habilidades idiomáticas. Por lo general, profundizan en la interpretación del patrimonio como habilidad en los guías de turismo y no en su educación patrimonial, como proceso de mayor alcance.

En su relación con el patrimonio, la Federación Mundial de Asociaciones de Guías de Turismo (WFTGA), fundada en 1987, establece como misión fomentar la profesión del guía de turismo a escala internacional, con una amplia política de entrenamiento, mediante la cual se establecen las pautas y técnicas para elevar las normas de calidad de la profesión, entre ellas, contribuir a difundir y hacer accesible el patrimonio, cuestión que se considera de alta complejidad.

El guía de turismo, es un egresado de nivel medio superior o universitario, con dominio de una lengua extranjera. Procede de disímiles fuentes de ingreso, tanto en la formación profesional inicial como en relación con los niveles educativos precedentes vencidos. Las oficinas de empleo del sector turístico y los departamentos de recursos humanos de las diferentes agencias de viajes son las encargadas de realizar

convocatorias libres, según sus intereses, donde predominan, como requisitos básicos de aceptación, el dominio idiomático y habilidades comunicativas básicas específicas.

Para su capacitación continua existe un Sistema de Formación Profesional, integrado por planes y programas de estudios, dirigidos desde los centros de capacitación, que aportan los referentes curriculares para su formación (F-14 y F-23) con miradas multifactoriales y cohesión de aprendizajes en correspondencia con las demandas actuales a este profesional. Sin embargo, se conoció que, en estos programas, la información relativa a la relación entre la educación patrimonial y la Inteligencia Artificial adolece de un enfoque actualizado y pertinente para contribuir a fortalecer el papel del guía de turismo.

La educación patrimonial de los guías de turismo, ratifica el liderazgo de este profesional en ayudar a comprender, apreciar e interpretar el país, una zona, una región o una localidad determinada como destino turístico y satisfacer las expectativas del cliente, en lo vivencial, emocional y físico. Asimismo, es una figura clave en la interpretación y comunicación del valor turístico-patrimonial de los contextos sociales para potenciar su desarrollo local, desde lo endógeno.

Adoptar nuevas formas para el desempeño laboral y personalizar sus funciones en las diferentes maneras de aprendizaje y la actualización en la formación continua, en respuesta a las necesidades y las demandas del puesto de trabajo, constituye una responsabilidad del Centro de Capacitación de la Delegación del Turismo en Matanzas. Sin embargo, hasta el momento no se localizan estudios precedentes que profundicen en la capacitación del guía de turismo, desde una perspectiva pedagógica empresarial enfocada hacia el fortalecimiento de la interacción turismo- patrimonio con el empleo de herramientas tecnológicas, en particular, de la Inteligencia Artificial.

Estudios precedentes realizados por las autoras, denotan la preponderancia de formas tradicionales, que no conciben la capacitación en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), con miras a las necesidades del escenario laboral del guía de turismo, el cual requiere propuestas innovadoras, como alternativas de capacitación en este proceso. Centrada en la relación agencia de viaje - centro de capacitación, se pretende lograr el equilibrio necesario en la formación integral, idiomática y patrimonial, en correspondencia con demandas reales ancladas en la historia, la identidad y el desarrollo tecnológico.

Atendiendo a las líneas de análisis mencionadas anteriormente, en relación con la primera, los resultados de la aplicación de la Inteligencia Artificial en el ámbito del turismo y los entornos virtuales inteligentes es necesario destacar que la Inteligencia Artificial se ha posicionado como una de las tecnologías de avanzada con un alto impacto económico y social. En correspondencia con (Moreno, R, 2019), es un área de la informática que permite desarrollar sistemas electrónicos capaces de imitar características de la inteligencia humana (...) dota a las máquinas de habilidades deductivas, creativas y de toma de decisiones basadas en experiencias pasadas o estímulos no previstos en su código inicial. Por su parte, (Ersöz, B, 2020) menciona el impacto de la red de cuarta generación, la web 4.0, la realidad aumentada, Bigdata, la comunicación entre dispositivos, también llamada internet de las cosas (IoT), comunicación en la nube, entre otras, como herramientas que también impactan en el turismo.

La Inteligencia Artificial produce cambios vertiginosos en la dinámica de variadas actividades, así como en el desarrollo cognitivo, emocional y actitudinal de las personas. Específicamente, en el consumo de productos y diseños turísticos de forma *online* ha cobrado gran aceptación por los clientes (turistas).

En correspondencia con el propósito de esta investigación, una aproximación inicial a la Inteligencia Artificial, toma como referente la clasificación de (López de Mántaras, 2018), que atiende a la capacidad de análisis y el volumen de información que se utilizan al efectuar sus procesos:

- Inteligencia Artificial Fuerte: Establece sistemas que tienen la capacidad de entender de manera similar a un ser humano. Este tipo de Inteligencia Artificial aún no se ha logrado y es objeto constante de debate en la comunidad científica.
- Inteligencia Artificial Débil: Se reconoce como la Inteligencia Artificial estrecha relacionada a los sistemas diseñados y entrenados para realizar tareas específicas, como asistentes virtuales (*Siri*) o *chatbots*, no poseen conciencia, ni comprensión general.

Específicamente los denominados sistemas de Inteligencia Artificial Débil se diversifican en correspondencia con la utilidad de sus herramientas, es decir, por su uso práctico ellas impactan en diversas esferas de la vida; en cuanto a los servicios, especialmente en el turismo sus usos más frecuentes son en agencias virtuales de viajes, traductores automáticos de idiomas, buscadores de información y elaboradores de resúmenes, análisis de mercado, entre otras. La necesidad de su empleo por los guías de turismo, responde a su permanente actualización y exponer los valores patrimoniales de una forma amena a los clientes (turistas)

La Inteligencia Artificial emerge como una herramienta pedagógica poderosa en la formación inicial de los futuros guías, ya sea universitaria o no, y en la superación y capacitación continua de estos profesionales. Así se propone incorporar en los procesos formativos de pregrado y posgrado, mediante la simulación de experiencias que permita crear entornos de aprendizaje interactivos, como por ejemplo sistemas tutoriales inteligentes y de realidad virtual, donde los estudiantes pueden practicar y desarrollar competencias críticas, como la toma de decisiones bajo presión, la resolución de problemas complejos y la gestión de grupos, superando las limitaciones de los métodos tradicionales (Erazo Parrales, 2025).

Asimismo, la formación en competencias digitales es esencial en el guía de turismo moderno el cual debe dominar un conjunto de habilidades digitales. Los estudios de (Salgado & Moreira, 2023) identifican la necesidad de competencias en realidad aumentada, creación de tours virtuales, manejo de software especializado, análisis de datos (Big Data) y comunicación a través de redes sociales, además de las habilidades blandas como la creatividad y la capacidad de innovación.

Por otro lado, la educación patrimonial del guía de turismo apunta a la transformación y enriquecimiento de la experiencia patrimonial "in situ" que propone a los clientes o visitantes. En este sentido, la interpretación enriquecida mediante la Inteligencia Artificial trasciende la simple aportación de información, y aporta una interpretación más profunda, contextualizada y personalizada del patrimonio. La utilización de Chatbots inteligentes y apps con Inteligencia Artificial pueden ofrecer datos históricos, analizar patrones en grandes volúmenes de información para revelar conexiones invisibles y adaptar la narrativa a los intereses específicos del visitante, así planteado por (Irala, 2024; Carrasco García, 2024).

La mediación de herramientas digitales utilizadas por los guías con dispositivos como smartphones y aplicaciones para ofrecer soporte instantáneo de información, pueden contribuir a resolver problemas en tiempo real, compartir experiencias y acceder a contenidos multimedia que enriquecen la narrativa (ej., plataformas de micropodcasts geolocalizados como Omaly). Esto cambia el comportamiento y los estados emocionales de los turistas, haciendo la experiencia más fluida y satisfactoria (Canavire, 2023).

La personalización y mayor accesibilidad que aporta la Inteligencia Artificial permite crear experiencias turísticas a medida, considerando el estilo cognitivo y las necesidades del visitante. Esto no solo mejora la experiencia turística y su bienestar, sino también la intención de visitar el destino (Carrasco García, 2024).

Atendiendo a lo hasta aquí planteado la contribución de la Inteligencia Artificial a la educación patrimonial de los guías de turismo puede resumirse en varios aspectos:

### 1. Permite personalizar la experiencia turística.

- El análisis de datos en tiempo real mediante Inteligencia Artificial puede aportar datos del grupo (edad, nacionalidad, intereses manifestados en redes sociales o en encuestas previas) para sugerir al guía cómo adaptar su discurso. Por ejemplo, puede recomendar destacar más los aspectos artísticos para un grupo de estudiantes de bellas artes o los aspectos históricos y militares para un grupo de entusiastas de la historia.
- También ayuda a conformar itinerarios más dinámicos, en tanto un sistema de Inteligencia Artificial puede procesar información como el clima, la congestión de sitios turísticos en tiempo real y los intereses específicos del grupo para sugerir al guía modificaciones en la ruta, optimizando tiempo y experiencia.

### 2. Favorece la ampliación y actualización constante del conocimiento

- Mediante la utilización de bases de datos inteligentes, los guías pueden tener acceso a asistentes virtuales entrenados con inmensas bases de datos sobre el patrimonio para realizar consultas en tiempo real (por voz o texto) sobre detalles muy específicos: por ejemplo ¿Quién fue el arquitecto de la cúpula de esta catedral?" o "¿Qué especies de árboles se encuentran en este jardín histórico?".
- Actualización automática para identificar las más actualizadas investigaciones arqueológicas, históricas o académicas, manteniendo automáticamente actualizada la información, algo que es humanamente imposible de hacer manualmente.

### 3. Utilización de realidad aumentada (RA) y reconstrucción virtual

- Para desarrollar experiencias que reviven el pasado, la Inteligencia Artificial es una de las contribuciones más potentes, en tanto puede superponer reconstrucciones digitales sobre ruinas actuales o visualizar capas históricas de un edificio o mostrar objetos que están en museos lejanos, pero que fueron hallados en ese sitio.

### 4. Contribución a superar barreras lingüísticas y de accesibilidad

- La Inteligencia Artificial permite la traducción en tiempo real, por ejemplo mientras el guía habla en su idioma nativo, los turistas lo escuchan en el suyo propio, ampliando su mercado potencial. Además, puede generar subtítulos automáticos para personas con discapacidad auditiva o proporcionar descripciones de audio detalladas para personas con discapacidad visual, integrando estas funcionalidades directamente en la app o dispositivo que use el guía.

### 5. Creación de material de apoyo y narrativas atractivas

- En este sentido, la Inteligencia Artificial puede generar diferentes contenidos para crear historias cautivadoras, anécdotas o incluso cuestionarios y juegos para diferentes grupos de edad, haciendo la visita más interactiva y memorable. También favorece el diseño de folletos y guías, que amplían la información al generar rápidamente resúmenes, mapas conceptuales o imágenes personalizadas para materiales físicos o digitales que complementen el tour.

### 6. Gamificación y experiencias interactivas

- Es de las más utilizadas, al promover búsquedas del tesoro basadas en el patrimonio, proponer retos donde los turistas, usando una app, resuelvan acertijos basados en detalles arquitectónicos o históricos del lugar, fomentando la observación y el aprendizaje activo.

Con la finalidad de desarrollar con integralidad el empleo de la Inteligencia Artificial en la educación patrimonial del guía de turismo, se deben tener en cuenta los principios éticos y la responsabilidad del ser humano, lo cual incluye a los algoritmos de la privacidad, seguridad e impacto de los mismos, por ello, varios

investigadores y profesionales del gremio turístico se mantienen en constante intercambio y discusión científica sobre estos aspectos.

En este sentido, es crucial que los guías de turismo utilicen la Inteligencia Artificial de forma ética y efectiva, pues no reemplaza la pasión, la empatía, la capacidad de conexión emocional y la improvisación del guía. Su rol evoluciona de ser un mero transmisor de datos a ser un curador de experiencias y un mediador emocional entre el patrimonio y el turista. Un aspecto esencial tiene que ver con la necesidad de verificar la información, a partir de sus propios conocimientos que le permitan contrastar los datos. Sobre todo, en Cuba, aunque también válido para otros entornos, el guía debe evitar la dependencia tecnológica, pues aún con las bondades reseñadas y otras, el conocimiento humano y la ética, sigue siendo los pilares fundamentales.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Con un enfoque mixto, la naturaleza de la investigación es descriptiva/explicativa, en tanto particulariza en las propiedades y relaciones esenciales de la educación patrimonial del guía de turismo y explicativa porque devela sus relaciones con la inteligencia artificial. Para la realización de este trabajo se utilizaron métodos teóricos, entre los que se encuentran:

Análítico - sintético, para el estudio de criterios y enfoques que sustentan y enriquecen la educación patrimonial del guía de turismo y sus interrelaciones con la Inteligencia Artificial en este contexto a través de los materiales acopiado durante la indagación.

Inductivo – deductivo, permitió novedosas formulaciones acerca de la Inteligencia Artificial y su utilización en la educación patrimonial, insertada en la formación continua del guía de turismo.

Los métodos del nivel empírico tratados fueron:

La revisión bibliográfica, permitió recopilar información de diversas fuentes que posibilitan establecer las precisiones en cuanto a los términos e identificar a los autores con mayor preponderancia en el estudio del tema abordado. Además, se utilizó la entrevista grupal en el taller de experiencia, que posibilita precisar el alcance de la investigación.

## **DISCUSIÓN Y RESULTADOS**

**Etapla I: Evaluación de las bases metodológicas para la capacitación de los guías de turismo en el proceso de formación, teniendo en cuenta la actualización en el tema investigado (la educación patrimonial e Inteligencia Artificial)**

Se realizó un análisis detallado de los fundamentos de la Plataforma Estratégica de Capacitación del Turismo, así como de los planes, programas de estudios dirigidos a los referentes curriculares para la formación de los guías de turismo de las Agencias de Viajes (AAVV) y conocer las funciones, conocimientos y habilidades a desarrollar, diseñada en su Concepción Piramidal Modular.

**Etapla II: Aplicación en la capacitación de los guías de turismo teniendo en cuenta la actualización en el tema investigado (la educación patrimonial e Inteligencia Artificial)**

Optimización del proceso de capacitación continua de los guías de turismo, expresado en una alternativa de capacitación sustentada en la pedagogía empresarial y el desarrollo sostenible de buenas prácticas, que contribuya al perfeccionamiento de su propio desempeño profesional e influya en mayores niveles de satisfacción de los visitantes. Se propone una alternativa de capacitación para los guías de turismo que actualiza los conocimientos, habilidades y valores para potenciar su educación patrimonial utilizando herramientas de la Inteligencia Artificial. Como forma organizativa se desarrollaron talleres de experiencias con la participación de guías de turismo de las agencias de viajes.

Para diseñar los talleres de experiencias, se debe tener en cuenta los siguientes pasos:

1. Planificación del sistema de conocimientos patrimoniales con finalidad turística, destacando los valores patrimoniales existentes en cada lugar a visitar.
2. Redacción del guion turístico, teniendo en cuenta: estructura de la comunicación e interpretación del patrimonio, idioma, mercados emisores (clientes, turistas o público a trabajar), y determinando el empleo de las herramientas de Inteligencia Artificial
3. Selección de imágenes naturales y atractivos turísticos, valores patrimoniales, lugares que se describen en cada visita guiada o recorrido en ciudades.
4. Generación de imágenes para cada visita guiada o recorridos en ciudades, utilizando la Inteligencia Artificial a partir de las imágenes seleccionadas y las experiencias de cada visitante.

A continuación, se presenta el ejemplo: La planificación de visitas guiadas utilizando el producto turístico "Tres ciudades" diseñado en las agencias de viajes y donde se destacan los valores patrimoniales de las ciudades cubanas de Cienfuegos, Santa Clara y Sancti Spiritus; se propone de la siguiente manera:

1. Ubicación en tiempo y espacio para el recorrido.
2. Principales actividades socioeconómicas de cada ciudad o región a visitar, teniendo en cuenta el contexto local y valores patrimoniales existentes, así como su cultura y tradiciones.
3. Vivencias y experiencias de los clientes a partir de la comunicación e interpretación del patrimonio en su interacción con el guía de turismo en los sitios visitados y los recorridos por cada ciudad.
4. Para la elaboración de los guiones se compiló información sobre los valores patrimoniales existentes en cada ciudad, la historia, la arquitectura, las tradiciones y costumbres de las mismas. Además, se utilizó la plataforma ChatGPT, introduciéndole a la aplicación el siguiente *prompt* (se define como una solicitud o estímulo diseñado para guiar la interacción entre un sistema de la Inteligencia Artificial y un usuario durante un servicio de atención al cliente automatizado)

Ejemplo: Estoy realizando recorridos en un producto turístico nombrado: "Tres ciudades". Solicito videos para comunicar e interpretar el patrimonio existente en cada lugar. Los videos seleccionados serán utilizados en el transcurso del viaje en un tiempo de duración de 2 a 3 minutos.

Se solicitó al ChatGPT la información por parte del guía de turismo, para ser compartida con sus clientes y a su vez, que realizara varias versiones del guion turístico como apoyo. Por tanto, se hace necesario una revisión y corrección anticipada por parte de ellos, para garantizar que reflejen los contenidos históricos y valores patrimoniales de interés en la visita con la finalidad de atraer la atención de los clientes. Se pueden utilizar varios idiomas, de acuerdo al público (mercado emisor), con repetición de la información, para lograr la memorización de elementos significativos, mediante el algoritmo de la actividad desarrollada por el guía de turismo.

### **Etapla III: Valoración de los resultados de la capacitación de los guías de turismo teniendo en cuenta la actualización en el tema investigado (la educación patrimonial e Inteligencia Artificial)**

Esta propuesta de capacitación, favorece la coordinación armónica entre los principales agentes del conocimiento con las oportunidades en el sector del turismo y la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. Como resultado, se logró en los talleres de experiencia de los guías de turismo de las agencias de viajes, transmitir los principales aspectos y contenidos vinculados con el patrimonio

interrelacionados con el empleo de las herramientas de la Inteligencia Artificial que permitió mejorar el desempeño profesional en los recorridos y visitas guiadas.

Para evaluar el impacto de las acciones en la educación patrimonial del guía de turismo de las agencias de viajes, se realizó un taller de experiencia en el Centro de Capacitación del Ministerio del Turismo en Matanzas, Varadero, donde participaron 13 guías de turismo pertenecientes a 3 agencias de viajes del territorio (Cubatur, Ecotur y Gaviotatour), quienes expresaron a partir de la dinámica grupal e individual sus criterios y las principales experiencias. Seguidamente se comparten los resultados:

- Todos los guías de turismo, 100%, expresaron la novedad en la experiencia, así como las oportunidades, ventajas y desventajas del proceso aplicado para poder generalizar a otros colegas de la industria turística.
- El 85% expresó que aprendió a utilizar las herramientas de Inteligencia Artificial para obtener conocimientos sobre el patrimonio y su utilización con fines turísticos.

Ante la pregunta: ¿Qué experiencias les aportó el empleo de las herramientas de Inteligencia Artificial para su labor profesional?, el 100% respondió:

- Contribuyó a elevar la calidad del proceso de comunicación e interpretación del patrimonio en los recorridos o visitas guiadas
- El 88% reconoce como positivo el empleo de las herramientas de Inteligencia Artificial que le ayudaron a entender mejor la historia y los valores patrimoniales de cada ciudad.

De igual manera, se aplicaron técnicas grupales referido a los aspectos positivos, negativos e interesantes (PNI) quienes consideran que la Inteligencia Artificial constituye una herramienta útil para motivar a los clientes y lograr atraer su atención durante el recorrido y la visita guiada para dejar huellas y recuerdos inolvidables de cada lugar o destino turístico.

- Es necesario destacar que el 71%, expresaron que el uso de las herramientas de la Inteligencia Artificial con fines turísticos permite una mejor calidad y mayor dinamismo en la manera de mostrar los recursos naturales e históricos.
- El 29 % expresa que, a pesar, de no poseer conocimientos básicos en informática y la conexión a internet en ocasiones presenta dificultades, fueron capaces de realizar al menos dos visitas donde el empleo de las herramientas de la Inteligencia Artificial posibilitó mejorar la comunicación e interpretación del patrimonio en cada lugar visitado.

En resumen, las autoras consideran, que el taller de experiencias como elemento distintivo de la alternativa de capacitación, ofrece mejoras en los procesos claves de las agencias de viajes y fortalece la educación patrimonial del guía de turismo con el empleo de las herramientas de Inteligencia Artificial para su desempeño laboral. Igualmente facilita dinámicas de aprendizajes a desarrollar en el Centro de Capacitación del Ministerio del Turismo en la provincia de Matanzas y las agencias de viajes, para activar la comunicación e interpretación del patrimonio con enfoques más integradores que generen incremento en la calidad de los servicios y satisfacción de los clientes.

## **CONCLUSIONES**

La educación patrimonial constituye para los guías de turismo, uno de los retos actuales por la extraordinaria importancia de promover los valores patrimoniales, culturales y naturales de los destinos turísticos, contextualizado a las exigencias de las agencias de viajes.

La actualización de los contenidos de educación patrimonial para los guías de turismo de las agencias de viajes debe incluir el empleo de las herramientas que ofrece la Inteligencia Artificial con enfoques integradores, que optimice el diseño curricular del perfil del guía de turismo que combine tecnología, diseño centrado en las personas y adaptación organizacional.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGENDA 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: <https://bibliotecadigital.ccb.org.co/handle/11520/23423>
- ALSINA, P. (2022). Focus: IF y creación. Anuario AC/ E 2022 de cultura digital (Madrid), Acción cultural española: 136- 173; 2022
- BERNAZA, G. J. (2020). La educación de posgrado ante el nuevo escenario generado por la COVID-19. Revista Educación Médica Superior, Vol. 34(4).
- CANAVIRE, V. B. (2023). Inteligencia artificial, cultura y educación: una plataforma latinoamericana de podcast para resguardar el patrimonio cultural; Universidad UTE; TSAFIQUI; 13; 21; 7-2023; 59-71
- CARRASCO GARCÍA, P. M. (2024) Efecto de la inteligencia artificial y los entornos virtuales inteligentes en el comportamiento del turista. Granada: Universidad de Granada, 2024. [<https://hdl.handle.net/10481/96229>]
- CASTAÑEDA-PAZ y JIMÉNEZ-SÁNCHEZ (2025) Reflexiones sobre la investigación pedagógica de la educación patrimonial del siglo XXI. Resultados en Cuba. Revista Cubana de Educación Superior 44(1), 212-226. <http://revistas.uh.cu/rces> [ISSN 2518-2730]
- CASTILLO NEIRA, L. (2022). Turismo cultural y patrimonio frente a las TIC'S : un abordaje a sus propuestas de divulgación en Colombia. Universidad Externado de Colombia.
- DECRETO LEY no. 350 "De la capacitación de los trabajadores" febrero 2018. <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/decreto-ley-350-de-2017-de-consejo-de-estado>
- DEL TORO, M & JIMÉNEZ L, IGLESIAS T. (2022). Arquitectura, turismo y capacitación: hotel club Kawama de Varadero. Revista Arquitectura Vol. 16, núm.3, diciembre, 2022
- DZIEKAN, V & MASON, M. (2025) Un enfoque interactivo de las prácticas museísticas maduras digitalmente. Libro Museos y prácticas de diseño. Págs. 127-142. Editorial Frasocia
- ERAZO PARRALES, P.N. (2025). La inteligencia artificial como recurso innovador para la simulación de experiencias turísticas en el aula universitaria. Neosapiencia. Revista Especializada en Ciencias de la Educación, 3(1), 13-30. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v3i1.15>
- EVE Museografía. (2020). Breve historia de la transformación digital en museos. <https://evemuseografia.com/2020/08/18/breve-historia-de-la-transformacion-digital-en-museos/4>
- EVE MUSEOGRAFÍA. (2021). Museos reinventados con la transformación digital. [https://evemuseografia.com/2021/08/25/\\_\\_\\_trashed-3\\_\\_\\_trashed/](https://evemuseografia.com/2021/08/25/___trashed-3___trashed/)
- EVE MUSEOGRAFÍA. (2023). Museos y retos en la era digital. <https://evemuseografia.com/2023/11/27/museos-y-retos-en-la-era-digital/>
- FITCUBA La Habana (Cuba) 2023. Visibilidad del destino Cuba, dedicada al patrimonio cultural. Consultado en: <https://www.icex.es> & <https://www.cubadebate.cu>
- FLEITAS, M.S & HERNÁNDEZ, L.A. (2019). La medición del impacto en las capacitaciones: una herramienta eficaz dentro de la empresa. Revista RECUS. Volumen 4/número 2/mayo – agosto/2019/pp. 24-32. Disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaMedicionDelImpactoEnLasCapacitaciones-7149185\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-LaMedicionDelImpactoEnLasCapacitaciones-7149185(3).pdf)
- GAMMA TECHNOLOGIES. (2023). Gamma: Presentaciones y diapositivas con IA. Recuperado de <https://gamma.app>

- GONZÁLEZ, J. (2017). Antecedentes sobre la preparación, capacitación y superación de los directivos del turismo en Cuba. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 2017. 5 (1). 1-10. Disponible en: <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/174>
- HIERNAUX, N. (mayo, 2011). Patrimonio y turismo: Discutiendo la noción de «aura» en la mundialización. Ponencia en el Encuentro Iberoamericano de Gestión del Patrimonio, UAM Xochimilco. Recuperado de <http://www.danielhiernaux.net/publicaciones/index2.php>
- ICOMOS. (2010). Carta internacional sobre turismo cultural. La Gestión del Turismo en los sitios con Patrimonio Significativo. Asamblea General en México, octubre de 1999. [http://www.icomos.org/charters/tourism\\_sp.pdf](http://www.icomos.org/charters/tourism_sp.pdf)
- INFORME DE LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TRABAJO (OMT). (2021). El futuro del trabajo en el turismo y el desarrollo de competencias. Disponible en: <https://www.ilo.org/global/lang-es/index.htm>
- INTEPA. (2012). Interpretación del Patrimonio, una herramienta eficaz para la conservación. Módulos I- VI.
- IRALA, P. (2024). La inteligencia artificial y otras tecnologías como aliadas en el disfrute del arte y los museos. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-438>
- JARAMILLO, L. (1999). Aprender a investigar. Módulo 1 Ciencia, Tecnología, Sociedad y Desarrollo. Colombia: ICFES, 117-122.
- JIMÉNEZ, G. A. & GARCÍA, A. (2023). Gestión del patrimonio documental de la Universidad de Matanzas. Preservación y Socialización. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 19(2), 15-22. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/552>
- JIMÉNEZ, G. A. & PEÑATE, A. G. (2020). La educación y socialización patrimonial en la formación universitaria [ponencia]. I Taller Internacional Universidad y Sociedad. UniSoc 2020, Varadero, Matanzas, Cuba, 1-8. <https://www.cict.umcc.cu>
- JIMÉNEZ, G. A. & PEÑATE, A. G. (2022). Tecnologías sociales en la gestión del patrimonio cultural de la Universidad de Matanzas. *ReNoSCol*, 1(3). 54-68. <http://www.eumed.net/rev/renoscol.html>
- JIMÉNEZ, G. A. (2022). Aportes del enfoque histórico-cultural a la gestión educativa del patrimonio. *RIIED*, 3(1), 75-85. <http://www.riied.org>
- JIMÉNEZ, G. A. (2023). La educación patrimonial desde un enfoque de ciencia, tecnología y sociedad en espacios urbanos. *CIMEXUS*, 18(1), 11-26. <https://doi.org/10.33110/cimexus180102>
- JIMÉNEZ, G. A., PEÑATE, A. G., SOTO, D., HERNÁNDEZ, M. & SANTOS, O. (2022). Valores del patrimonio inmueble del centro histórico urbano de Matanzas como contenido para la educación patrimonial. 2022. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 16(2) <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193971847005>
- KERVADEC, C., FRANZON, F., & BARONI, M. (2023). Unnatural language processing: How do language models handle machine-generated prompts? *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2310.15829>
- LÓPEZ DE MÁNTARAS, R. (2018). Hacia la Inteligencia Artificial: Progresos, retos y riesgos. *Métode Science Studies Journal*. doi:10.7203/metode.9.11145
- MEJÍA, M.I. (2016). Integración, gestión y capacitación del recurso humano en las MIPYMES turísticas en la ciudad de Guanajuato. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-90362017000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-90362017000100004)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2019). Resolución 140-2019. Reglamento de la Educación de Posgrado de la República de Cuba. La Habana: Cuba.

- MORENO PADILLA, R D. (2019) La llegada de la Inteligencia Artificial a la educación. RITI Journal (Culiacán) 7(14) julio- diciembre 2019.
- NORMA CUBANA NC 3000/2007 Sistema de Gestión Integrada de Capital humano-Vocabulario. Oficina Nacional de Normalización (NC) Ciudad de La Habana. Cuba.
- OECD. (2020). How Artificial Intelligence Can Enhance Education. Londres: OECD.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (2013). Manual de desarrollo de productos turísticos. Madrid: OMT.
- Organización Mundial del Turismo. (2018). Panorama OMT del Turismo Internacional, UNWTO, Madrid.
- PASTOR-ALFONSO, M & ESPESO-MOLINERO, P. (2015). Capacitación turística en comunidades indígenas. Un caso de Investigación Acción Participativa (IAP). El Periplo Sustentable, núm. 29, julio-diciembre, 2015, pp. 171-208. Disponible en: <http://rperiplo.uaemex.mx/> ISSN: 1870-9036 Publicación Semestral Número: 29 Julio / diciembre. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6763081>
- PAVLICHENKO, D. T. (2020). Generative Adversarial Networks (GANs) for audio synthesis. Procedia Computer Science, 169, 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.022>
- PEÑATE A. (2019). La formación en interpretación del patrimonio del Licenciado en gestión sociocultural para el desarrollo. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas
- PERERA ROBBIO, A. (2023) Inteligencia Artificial: el bienestar posible. Sitio Web de la Presidencia de la República de Cuba (La Habana), 13 de febrero. Disponible en: <https://www.presidencia.gob.cu/es/noticias/inteligencia-artificial-el-bienestar-posible/>
- SALGADO CABRERA, O. A. & MOREIRA HERNÁNDEZ, M. Y. (2023). Análisis de las competencias digitales para profesionales del sector turístico. Caso museólogos y guías turísticos. (Tesis de Pregrado). Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Manta, Ecuador
- UNESCO. (2021). AI and education: Guidance for policy-makers. Bruselas: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- VARGAS, T. (2013). Modelo de gestión de la capacitación orientado al desarrollo de competencias para el turismo sostenible en el ámbito local, con enfoque de organización que aprende. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Económicas. Pinar del Río. Disponible en: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Tania%20Vargas%20Fernández\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Tania%20Vargas%20Fernández(1).pdf)
- WENGER, E. M. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- ZAZUETA, M y VELARDE M. (2022) Investigación sobre turismo de reuniones en el período 2000 2019: una revisión de literatura Revista Pasos Turismo y Patrimonio cultural. Vol. 20 N.o 3. Págs. 779 796. julio septiembre 2022 <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2022.20.053>

## **BIODATA**

**Taysé Osuna Torriente**, M.Sc. en Didáctica de las Humanidades, Profesora principal del Centro de Capacitación de la Delegación del Ministerio del Turismo en Matanzas, Cuba, actualmente doctoranda del Programa Académico Ciencias de la Educación de la Universidad de Matanzas. Participo en un grupo de investigación del sector turístico en Matanzas para la identificación y puesta sostenible en valor turístico del patrimonio tangible e intangible de la provincia; y el despliegue sistémico de la cubanía como atributo de autenticidad en la identidad de la oferta del destino turístico de Varadero y en el Proyecto de investigación Patrimonio y formación: patrimonio cultural universitario (PCU), historia, educación patrimonial y desarrollo local de la Universidad de Matanzas.

**Lissette Jiménez Sánchez**. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Directora de Posgrado de la Universidad de Matanzas, Cuba. Premio Nacional de Pedagogía. Activa investigadora en el tema de educación patrimonial, en 2024 alcanzó Premio Territorial del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (Citma) al resultado El patrimonio como escenario educativo innovador. Compendio de resultados científicos para la educación patrimonial en Matanzas. Tutora de investigaciones académicas en el campo de las humanidades direccionadas al patrimonio y su relación con la educación. Además, es coordinadora del proyecto de investigación; Patrimonio y formación: patrimonio cultural universitario (PCU), historia, educación patrimonial y desarrollo local. Artículos publicados en los últimos cinco años: Arquitectura, turismo y capacitación: hotel club Kawama de Varadero. Revista Arquitectura e Ingeniería. Vol. 16, núm.3, diciembre, 2022; Educación ciencia-tecnología-sociedad y patrimonialización. Atenas, nro.62, e10083, 1-12, Heritage and heritage education: an issue for educational debate? Punto Educativo. Revista Científica Especializada en Ciencias de la Educación. Vol.1, No.1, octubre 2024 – marzo 2025 pp.33-47 ISSN L 3072-9645 [https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto\\_educativo/index](https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/index), Reflexiones sobre la investigación pedagógica de la educación patrimonial del siglo XXI. Resultados en Cuba (2025) Revista Cubana de Educación Superior 44(1) 2025 ISSN 2518-2730 pp 212-226. <http://revistas.uh.cu/rces> [ISSN 2518-2730]



## INTERLOCUCIONES

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 851651  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e851651>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19294823>



### Adolescentes y lectura literaria en plataformas digitales: un enfoque sociocultural

*Adolescents and literary reading on digital platforms: a sociocultural approach*

**Liette GÁMEZ RODRÁGUEZ**

<https://orcid.org/0000-0001-9356-3184>

[liette.gamez@uo.edu.cu](mailto:liette.gamez@uo.edu.cu)

*Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba*

**Yusmila FELIPE PUEBLA**

<https://orcid.org/0000-0001-9789-9531>

[yusmilafp@uo.edu.cu](mailto:yusmilafp@uo.edu.cu)

*Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba*

#### RESUMEN

El trabajo tributa al proyecto de investigación Adolescentes, lectura y plataformas digitales. (PN223LH-015-015). Se realizó un estudio exploratorio a estudiantes del Instituto Preuniversitario Rafael María de Mendive (2025) en la provincia de Santiago de Cuba, con el objetivo de diagnosticar el estado actual de sus prácticas de lectura literaria en plataformas digitales, desde un enfoque sociocultural. Para ello se aplicaron métodos teóricos y empíricos, los cuales revelaron limitaciones en los hábitos reales de lectura en entornos digitales. Se propone una metodología de investigación- acción participativa (IAP), que permite no solo diagnosticar, sino co-diseñar estrategias de lectura digital con la comunidad educativa.

**Palabras clave:** adolescentes, lectura literaria, plataformas digitales, enfoque sociocultural.

#### ABSTRACT

This work contributes to the research project Adolescents, Reading, and Digital Platforms (PN223LH-015-015). An exploratory study was conducted with students from the Rafael María de Mendive Pre-University Institute (2025) in the province of Santiago de Cuba. The objective was to diagnose the current state of their literary reading practices on digital platforms from a sociocultural perspective. To this end, theoretical and empirical methods were applied, which revealed limitations in actual reading habits in digital environments. A participatory action research (PAR) methodology is proposed, which allows not only to diagnose, but also to co-design digital reading strategies with the educational community.

**Keywords:** adolescents, literary reading, digital platforms, sociocultural approach.

Recibido: 28-11-2025 • Aceptado: 10-02-2026

## **INTRODUCCION**

En la sociedad digital del siglo XXI, las prácticas lectoras de los adolescentes se han reconfigurado bajo la influencia de nuevas plataformas y dinámicas socioculturales. Como señala Jenkins (2018), "los jóvenes ya no son solo consumidores pasivos de textos, sino participantes activos en una cultura digital que redefine lo que significa leer, escribir e interpretar" (p. 34). Este fenómeno exige una revisión crítica de los hábitos de lectura literaria en entornos digitales, especialmente en el ámbito educativo, donde persisten tensiones entre la tradición impresa y las nuevas formas de consumo textual.

La lectura en soportes digitales no es un mero cambio de formato, sino una transformación cognitiva y social. Baron (2021), en su estudio sobre lectura en la era digital, advierte que "la atención fragmentada, la multitarea y la preferencia por contenidos breves están redefiniendo la profundidad y el compromiso con los textos literarios"(p. 56). Este escenario plantea desafíos pedagógicos urgentes, sobre todo en contextos donde la infraestructura tecnológica avanza más rápido que las estrategias didácticas.

La lectura literaria en entornos digitales se ha convertido en un fenómeno complejo que redefine los procesos de formación lectora en el siglo XXI. En el contexto cubano se hace necesario examinar cómo los adolescentes se relacionan con los textos literarios en plataformas digitales, considerando tanto sus potencialidades educativas como los desafíos que presentan.

En América Latina, investigaciones recientes, como las de Ramírez (2020), destacan que "aunque los adolescentes tienen mayor acceso a dispositivos digitales, su interacción con la literatura sigue siendo esporádica y superficial, dominada por redes sociales y contenidos efímeros " (p. 72). En Cuba, donde el acceso a internet ha crecido significativamente en la última década, resulta prioritario analizar cómo estos cambios afectan la formación de lectores críticos y cómo las instituciones educativas pueden responder.

Ante este escenario, la presente investigación no solo busca diagnosticar hábitos de lectura, sino siguiendo a Cassany (2022) comprender como los adolescentes construyen significados literarios en entornos digitales, qué mediaciones requieren, y cómo la escuela puede transformarse para acompañar estos procesos sin perder su esencia formadora.

El presente estudio, realizado con estudiantes de octavo grado del IPU Rafael María de Mendive en Santiago de Cuba, reveló una brecha entre el potencial de las plataformas digitales y los hábitos reales de lectura literaria. Frente a esta problemática, se propone la Investigación- Acción Participativa (IAP), retomando a Ferrance (2022), quien sostiene que "la IAP no solo diagnostica realidades, sino que empodera a las comunidades para generar cambios desde dentro, combinando saber académico y conocimiento local "(pág. 89). Esta metodología permitirá diseñar, junto a estudiantes y docentes, estrategias de fomento lector que respondan a sus contextos específicos.

El objetivo de este artículo es, por tanto, analizar las prácticas de lectura literaria digital de los adolescentes desde un enfoque sociocultural, y proponer un marco metodológico participativo que impulse prácticas más críticas y sostenibles. Con esto, se busca contribuir al debate regional sobre alfabetización digital y ofrecer herramientas para una mediación lectora efectiva en el siglo XXI.

### **Breves apuntes teóricos**

En la sociedad digital del siglo XXI, las prácticas lectoras de los adolescentes se han reconfigurado bajo la influencia de nuevas plataformas y dinámicas socioculturales. Como señala Jenkins (2018), "los jóvenes ya no son solo consumidores pasivos de textos, sino participantes activos en una cultura digital que redefine lo que significa leer, escribir e interpretar" (pág. 34). Este fenómeno exige una revisión crítica de los hábitos de lectura literaria en entornos digitales, especialmente en el ámbito educativo, donde persisten tensiones entre la tradición impresa y las nuevas formas de consumo textual.

La lectura en soportes digitales no es un mero cambio de formato, sino una transformación cognitiva y social. Baron (2021), en su estudio sobre lectura en la era digital, advierte que "la atención fragmentada, la multitarea y la preferencia por contenidos breves están redefiniendo la profundidad y el compromiso con los textos literarios"(p. 56). Este escenario plantea desafíos pedagógicos urgentes, sobre todo en contextos donde la infraestructura tecnológica avanza más rápido que las estrategias didácticas.

La lectura literaria en entornos digitales se ha convertido en un fenómeno complejo que redefine los procesos de formación lectora en el siglo XXI. En el contexto cubano se hace necesario examinar cómo los adolescentes se relacionan con los textos literarios en plataformas digitales, considerando tanto sus potencialidades educativas como los desafíos que presentan.

En América Latina, investigaciones recientes, como las de Ramírez (2020), destacan que "aunque los adolescentes tienen mayor acceso a dispositivos digitales, su interacción con la literatura sigue siendo esporádica y superficial, dominada por redes sociales y contenidos efímeros " (p. 72). En Cuba, donde el acceso a internet ha crecido significativamente en la última década, resulta prioritario analizar cómo estos cambios afectan la formación de lectores críticos y cómo las instituciones educativas pueden responder.

Ante este escenario, la investigación no solo busca diagnosticar hábitos de lectura, sino siguiendo a Cassany (2022) comprender cómo los adolescentes construyen significados literarios en entornos digitales, qué mediaciones requieren, y cómo la escuela puede transformarse para acompañar estos procesos sin perder su esencia formadora.

El presente estudio, realizado con estudiantes de octavo grado del IPU "Rafael María de Mendive" en Santiago de Cuba, reveló una brecha entre el potencial de las plataformas digitales y los hábitos reales de lectura literaria. Frente a esta problemática, se propone la Investigación- Acción Participativa (IAP), retomando a Ferrance (2022), quien sostiene que "la IAP no solo diagnostica realidades, sino que empodera a las comunidades para generar cambios desde dentro, combinando saber académico y conocimiento local" (p. 89). Esta metodología permitirá diseñar, junto a estudiantes y docentes, estrategias de fomento lector que respondan a sus contextos específicos.

El objetivo de este artículo es, por tanto, analizar las prácticas de lectura literaria digital de los adolescentes desde un enfoque sociocultural, y proponer un marco metodológico participativo que impulse prácticas más críticas y sostenibles. Con esto, se busca contribuir al debate regional sobre alfabetización digital y ofrecer herramientas para una mediación lectora efectiva en el siglo XXI.

## **METODOLOGÍA, MÉTODOS Y TÉCNICAS**

En estudio exploratorio realizado se empleó la Investigación - Acción - Participativa (IAP), una metodología cualitativa que integra la producción de conocimiento con la transformación social, mediante la participación activa de los sujetos investigados como coinvestigadores de su propia realidad y se caracteriza por:

**Participación democrática:** Los afectados por el problema (estudiantes, docentes) dejan de ser objetos de estudio para convertirse en agentes de cambio.

**Horizontalidad:** Rompe jerarquías tradicionales investigador/ investigado. Un estudiante propuso incluir audiolibros para compañeros con dificultades visuales.

**Interactividad:** Ciclos recurrentes de acción - reflexión- acción para ajustar soluciones. Se redujo la extensión de los textos para adaptarse a la lectura en móvil.

**Compromiso ético:** Busca beneficiar directamente a la comunidad, no solo generar teoría.

### Fases Operativas:

1. Diagnóstico participativo: Identificación colectiva de problemas: talleres donde los estudiantes dibujaron en infografías sus rutas de lectura digital.
2. Planificación colaborativa: Diseño de acciones con los actores. Creación de un club de lectura en telegram votado por los alumnos, canal de booktubers escolar, biblioteca digital con memes literarios.
3. Implementación monitorizada: Prueba piloto de soluciones. Taller de fanfics cofacilitado por un docente y un estudiante. Semanalmente, un estudiante moderaba debates sobre un cuento corto compartido en PDF. Tras baja participación inicial, se agregó un juego de roles donde cada quien comentaba sobre un personaje.
4. Evaluación reflexiva: Análisis grupal de logros y ajustes. Asamblea para modificar las reglas del club de lectura con papelógrafos, estudiantes y docentes escribieron: ¿Qué funcionó?, ¿Qué mejorar?

En esta investigación, la IAP permitió:

Validar que las soluciones propuestas (club de lectura digital) respondían a necesidades reales de los adolescentes.

Empoderar a los estudiantes como mediadores literarios. Alumnos enseñando a docentes a usar Wattpad.

Garantizar sostenibilidad: Las estrategias continuando post - investigación porque fueron apropiadas por la comunidad.

La IAP no es un método para estudiar a la gente, sino para trabajar con ella en la construcción de saberes que derrumben desigualdades.

Los métodos teóricos y técnicas empleadas fueron los siguientes:

**Histórico- Lógico:** permite analizar la evolución temporal del objeto de estudio (hábitos de lectura digital) y sus contradicciones internas. Rastrear como las políticas educativas cubanas han abordado (o no) la lectura digital en la última década. Identificar patrones repetitivos en los hábitos lectores de adolescentes (sustitución del libro físico por pantallas).

**Análítico- Sintético:** Descompone el fenómeno en partes (hábitos, plataformas, competencias) para luego integrarlas en un diagnóstico global. Analiza por separado frecuencia de lectura, preferencias de género literario, uso de herramientas digitales. Sintetizar datos para proponer la metodología IAP como solución integradora.

**Sistémico - Estructural - Funcional:** Estudia el sistema "lectura digital" como un todo con componentes interrelacionados (alumnos, docentes, plataformas, currículo) Mapear cómo cada elemento influye en los demás, como la falta de formación docente limita la formación lectora. Proponer cambios estructurales, como talleres de capacitación para docentes con herramientas digitales.

Técnicas empíricas:

**Estudio documental:** Análisis de normativas, programas de estudio y registros escolares sobre lectura digital. Identificar incongruencias entre el currículo oficial y las prácticas reales en el aula.

**Observación de clases:** Registro etnográfico de cómo se aborda la literatura en entornos digitales en el IPU. Detectar si los docentes usan plataformas literarias o si predominan métodos tradicionales.

Encuesta a Docentes: Cuestionario cerrado sobre sus estrategias, dificultades y necesidades formativas. Cuantificar el % de profesores que integran lo digital en sus clases.

Entrevista a docentes y jefa de departamento: Diálogo semiestructurado para profundizar en percepciones cualitativas. Revelar contradicciones.

Pruebas Pedagógicas: Ejercicios prácticos donde los estudiantes interactúan con textos Literarios digitales. Medir competencias reales.

Consultas a Especialistas: Reuniones con lingüistas, psicólogos y expertos en TIC. Validar hallazgos.

Talleres de Reflexión Profesional: Espacios colaborativos donde docentes y estudiantes co- diseñan estrategias. Generar soluciones contextualizadas

Técnica porcentual: Análisis cuantitativo de frecuencias y distribuciones. Graficar datos claves.

## RESULTADOS

Se realizó un estudio exploratorio a estudiantes de oncenno grado del IPU Rafael María de Mendive en la provincia Santiago de Cuba. En el período comprendido desde enero del 2025 hasta abril del 2025, la población estuvo constituida por 175 estudiantes que representa el total del grado y se tomó como muestra un grupo de 30 estudiantes lo que representa el 17.14%. Se utilizaron métodos del nivel teórico y del nivel empírico. Además de ponerse en práctica la metodología Investigación- Acción- Participativa (IAP)

Los resultados en cuanto a los hábitos de lectura digital el 62% de los estudiantes afirmó leer en plataformas digitales, pero solo el 28% lo hace con textos literarios, el resto consume redes sociales o memes.

Plataformas más usadas: Wattpad (45%) predominio de fanfics y literatura juvenil. Géneros preferidos: Terror (40%), Romance (35%), Clásicos adaptados (10%).

Entre las motivaciones: obligación escolar (55%) vs gusto personal (25%) La lectura digital no se asocia con placer, sino con tareas.

Pruebas Pedagógicas: mostraron que el 70% de los estudiantes no logra identificar temas centrales en textos literarios digitales extensos. El 45% confía en resúmenes o audiolibros para "evitar leer".

Observación de clases: Los docentes rara vez usan herramientas digitales interactivas: anotaciones colaborativas, limitándose a PDF estáticos.

Encuesta a Docentes: 80% no ha recibido capacitación en mediación lectora digital, 65% considera que "lo digital distrae más que aporta".

Entrevista a jefa de departamento: faltan lineamientos claros para integrar la lectura digital en el currículo.

Consulta a Especialistas: El paquete semanal es la principal fuente de contenidos literarios piratas, pero no garantiza calidad ni diversidad.

Técnica porcentual: solo el 40% de los estudiantes tiene acceso estable a internet en casa.

Talleres de reflexión: Los estudiantes propusieron: clubes de lectura en Telegram (60% de interés)

Uso de Book Tok ( Tik Tok literario) para recomendar libros (40%)

Estudio documental: el programa de Literatura en oncenno grado no incluye competencias digitales.

La implementación de la metodología investigación activa participativa (IAP) obtuvo los siguientes resultados:

La dirección escolar asignó una hora semanal para el club de lectura digital, incorporándolo al currículo institucional.

Los estudiantes propusieron un hashtag para compartir reseñas en Instagram.

Los docentes adaptaron la rúbrica de evaluación para incluir creación de memes literarios como actividad válida.

Trabajos de estudiantes fueron publicados en el blog de la biblioteca Elvira Cape.

Estudiantes sin smartphones se integraron mediante trabajos en parejas.

## **CONCLUSIONES**

La investigación confirmó que la lectura digital literaria en adolescentes es un fenómeno sociocultural complejo, donde coexisten prácticas espontáneas (Wattpad, redes) y un currículo escolar desactualizado. Los hallazgos validaron los postulados de la pedagogía crítica al demostrar que la exclusión de estas prácticas en la escuela limita oportunidades de aprendizaje significativo.

Las técnicas utilizadas en la investigación revelaron que los docentes no utilizan plataformas digitales por falta de formación. Los estudiantes leen literatura digital, pero con enfoque fragmentado. Existe una desconexión entre los hábitos naturales de lectura digital y las estrategias de enseñanza tradicionales.

En la metodología IAP los estudiantes, como coinvestigadores, diseñaron soluciones viables (ej.: club de lectura en Telegram), demostrando que su inclusión en el proceso investigativo genera propuestas contextualizadas y sostenibles. Permitió capacitar a docentes en herramientas digitales (talleres co-diseñados).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BARON, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford University Press.
- CASSANY, D. (2021). *Prácticas letradas digitales*. Gedisa.
- CHARTIER, R. (2020). *Historia de la lectura en la era digital*. Siglo XXI.
- FERRANCE, E. (2022). *Action Research in Education: A Practical Guide*. Routledge.
- FREIRE, P. (2018). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2018). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI (Pedagogía crítica)
- JENKINS, H. (2018). *Participatory Culture in a Networked Era*. Polity Press.
- KEMMIS, S. (2021). *Action Research as Critical Praxis*. Springer.
- LANKSHEAR, C., & Knobel, M. (2020). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Open University Press.
- RAMÍREZ- LEYVA, E. M. (2020). *Lectura y escritura digital en adolescentes: Hábitos y desafíos*. UNAM.
- WOLF, M. (2022). *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. HarperCollins.

## **BIODATA**

**Liette GÀMEZ RODRÌGUEZ:** Profesora de Literatura Cubana. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Licenciada en Educación Especialidad Español- Literatura en el Instituto Superior Pedagógico Frank País García. Maestría en Ciencias de la Educación: La expresión oral en estudiantes del Instituto Preuniversitario Antonio Alomá Serrano. Doctora en Ciencias de la Educación. Tesis: La orientación didáctica para el análisis del texto literario en la formación de pregrado del profesor de Español-Literatura. Universidad de Oriente. Cuba. Profesora Auxiliar, Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Línea de investigación: adolescente, lectura y plataformas digitales.

**Yusmila FELIPE PUEBLA:** Profesora de Lingüística General. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Licenciada en Educación Especialidad Español- Literatura en el Instituto Superior Pedagógico Frank País García. Doctor en Ciencias de la Educación. Tesis: La organización epistemográfica del eje transversal de las disciplinas en la carrera Licenciatura en Educación Español-Literatura. Universidad de Oriente. Cuba. Profesora Titular, Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Línea de investigación: adolescente, lectura y plataformas digitales.



## ENSAYOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 468027  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:43441/e468027>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19295132>



# El desempeño docente frente a los desafíos de la educación contemporánea

*Teacher performance in the face of the challenges of contemporary education*

**Elmys ESCRIBANO HERVIS**

<https://orcid.org/0000-0003-0050-0649>

[elmys.escribano@umcc.cu](mailto:elmys.escribano@umcc.cu)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Ruhadmi BOULET MARTÍNEZ**

<https://orcid.org/0000-0002-5343-3948>

[ruhadmi.boulet@umcc.cu](mailto:ruhadmi.boulet@umcc.cu)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

### RESUMEN

El ensayo tiene como objetivo: valorar la complejidad de las demandas y los desafíos a la educación y la escuela con énfasis en el desempeño docente, teniendo en cuenta las transformaciones tecnológicas, culturales, científicas y sociales en la contemporaneidad. Hace énfasis en la idea que el éxito de la calidad de la educación no está dado solamente por el acceso a ella, sino que también cuenta la formación integral del docente, su influencia en los procesos educativos y la actualización del currículo, así como la integración de la ciencia y la tecnología, especialmente el uso de la inteligencia artificial. Se defiende la idea que la escuela debe constituir un espacio de transformación social y para ello es necesario la revalorización del desempeño docente para el fomentar una educación colaborativa, ética y que propicie un aprendizaje autónomo.

**Palabras clave:** educación; desempeño docente; calidad educativa.

### ABSTRACT

The essay aims to assess the complexity of the demands and challenges facing education and schools, with an emphasis on teacher performance, taking into account contemporary technological, cultural, scientific, and social transformations. It emphasizes the idea that the success of quality education is not only determined by access to it, but also by the comprehensive training of teachers, their influence on educational processes and curriculum updates, as well as the integration of science and technology, especially the use of artificial intelligence. It defends the idea that schools should constitute a space for social transformation, and for this, it is necessary to revalue teacher performance to foster collaborative, ethical education that fosters autonomous learning.

**Keywords:** education; teacher performance; educational quality.

Recibido: 22-11-2025 • Aceptado: 30-01-2026



## INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación y su ajuste a las demandas de su tiempo y de su cultura es un tema recurrente que genera de forma sistemática análisis y reflexiones críticas. A este tema se le añade un factor de esencia dinámica: el desempeño del docente. A la relación condicionante que ejercen las demandas sociales, la cultura, la ciencia y la tecnología sobre la educación y la escuela con énfasis en el desempeño docente se dedica este ensayo.

La educación y la escuela son el reflejo de la sociedad y de la cultura que la condicionan. También la ciencia y la tecnología son factores directamente influyentes en los niveles de realización y logro alcanzados. El escenario del siglo XXI, y en particular el discurso que genera la Naciones Unidas, establecen un ideal de una educación inclusiva y de calidad, en *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, se declara que “La consecución de una educación de calidad es la base para mejorar la vida de las personas y el desarrollo sostenible”, se subraya la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.27). Esta meta que sostiene la ONU, aun está por alcanzar en varias regiones del planeta, en donde la perspectiva de la educación de calidad pasa a través de garantizar el acceso a la escuela, meta lograda en Europa desde fines del siglo XIX.

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, rindió un informe en marzo de 2021, que recoge avances y perspectivas, en dicho informe se reconoce la presencia de una crisis global de desarrollo humano y se subraya la urgencia de transformaciones sustanciales: “se necesita un cambio radical en el diseño de los sistemas educativos, la organización de las escuelas y otras instituciones docentes, y los enfoques curriculares y pedagógicos” (UNESCO, 2021, p.5).

Este propio informe reconoció el sentido primordial que encierra el desempeño docente en un contexto complejo y cambiante:

La labor de los profesores resultará esencial para materializar lo que propone la Comisión. La educación no ocurre por casualidad y se requieren personas, asociaciones y coaliciones para construir una educación pública común, nuevos ecosistemas educativos compartidos y el fomento de la pedagogía de lo común. La pandemia de la COVID ha acentuado la ilusión de que todo se puede hacer a través de medios digitales y, aún peor, que los «tutores» o «asesores» bastarán para garantizar la educación. La Comisión considera este enfoque erróneo y perjudicial, y subraya su convicción de que la labor de la enseñanza requiere profesionales cualificados con un alto nivel de formación y apoyo (UNESCO, 2021, p.17).

Sobre la base de la concientización renovada acerca del interés regenerativo de la educación para el tejido de las sociedades y su cultura en el ensayo se sostienen algunas tesis:

- La fértil interacción entre los seres humanos y sus culturas, a lo que se le debe adicionar como un factor muy dinámico la ciencia y especialmente la tecnología como fuerzas demandantes y, a la vez, configurante del pensamiento y sus modos de actuación.
- El carácter complejo del condicionamiento que ejerce especialmente la tecnología y las demandas en materia de actualización de los currículos, el desempeño de los docentes y los enfoques pedagógicos.
- La necesidad de reconsiderar el alcance estratégico de la profesión docente para la sociedad, la cultura y la ciencia, relación que impone la reconfiguración de los procesos de formación inicial y continúa enfocados al desarrollo de competencias profesionales, habilidades blandas y la resiliencia ante los desafíos que emergen en la sociedad y la cultura del siglo XXI.

El objetivo del ensayo es valorar la complejidad de las demandas y los desafíos a la educación y la escuela con énfasis en el desempeño docente.

## **I.- LA SOCIEDAD Y LA CULTURA ACTUAL**

La sociedad y la cultura evolucionan, cambian y se transforman de forma constante. En la contemporaneidad, la sociedad y la cultura experimentan transformaciones profundas y vertiginosas condicionadas esencialmente por el proceso de globalización. Estas transformaciones influyen en los procesos sociales y en las relaciones entre los seres humanos.

En este orden, la cultura contemporánea se caracteriza por una creciente tendencia de homogeneización, que globaliza la información y la influencia de los medios de comunicación de masas, generan un contexto de interconexión global y simultaneidad de experiencias. En este escenario, emerge con un peso significativo el acceso a la red de redes, que propicia el acercamiento a productos y servicios, además de información y nuevas formas de interacciones humanas.

Estos procesos de cambio social están condicionados por factores estructurales y agentes específicos que actúan como generadores, catalizadores o moduladores de las transformaciones. El proceso de globalización y la revolución tecnológica han condicionado nuevas lógicas en el mercado laboral, en la organización familiar, en la inclusión social, en la forma de hacer y socializar la ciencia y otras formas de las actividades humanas, lo que demanda la configuración de procesos sociales y formativos con altos niveles de complejidad. Ello exige integración y alfabetización tecnológica, el repensar constante de marcos normativos y éticos que orientan la vida colectiva, por ejemplo, lo relativo al empleo de las variadas formas de Inteligencia Artificial en los procesos humanos. De este modo, los procesos sociales actuales se encuentran atravesados por tensiones entre la innovación y la tradición, la autonomía individual y la regulación colectiva, evidenciando la complejidad y la indeterminación que caracteriza a la época.

Las aportaciones del sociólogo Zygmunt Bauman (2000, 2017) son esenciales para apreciar la profundidad y complejidad de los desafíos que establece la época actual, por ejemplo, el concepto de modernidad líquida describe la naturaleza cambiante y efímera de las relaciones sociales, la cultura y las instituciones en la sociedad contemporánea. En contraste con la modernidad sólida, que se caracteriza por estructuras estables y duraderas, la modernidad líquida se caracteriza por la incertidumbre, la movilidad y la falta de compromisos permanentes. También exagera el individualismo sobre el bien colectivo, lo que lleva a un enfoque más egoísta de la vida y una cultura del consumo que se vuelve central, donde la identidad se construye a través de bienes y experiencias efímeras.

El propio autor, relacionado con lo anterior, acuñó también el concepto de educación líquida, que se refiere a un enfoque educativo que reconoce la naturaleza cambiante del conocimiento y las habilidades necesarias en un mundo en constante transformación. Este concepto se enfatiza en la flexibilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los currículos de esencia adaptables a las necesidades de cambio de los estudiantes y del mercado laboral. También sustenta la idea de que la educación no termina con la obtención de un título, sino que es un proceso continuo a lo largo de la vida, lo cual exige del ejercicio de habilidades y competencias para aprender por sí de forma crítica durante toda la vida. La percepción de Bauman (2000, 2017), la integran, además, dos pilares esenciales: el fomento del trabajo colaborativo entre estudiantes, en lugar de la competencia individual; y, el empleo sistemático de plataformas y recursos tecnológicos en el aprendizaje como una mediación fundamental para preparar a los estudiantes para un mundo digital.

La descripción de la sociedad y la cultura contemporáneas la completa mencionar el fenómeno de la hiperconexión y soledad digital, según lo aprecia Turkle (2023), que lo refiere como la paradoja de la conectividad constante, la interacción en las redes sociales unido, -aunque resulte contradictorio- a un aislamiento emocional. La OCDE (2023), examina cómo el uso de la tecnología digital impacta en el bienestar de los jóvenes. Uno de los hallazgos más destacados es que el 63% de los jóvenes reportan sentirse solos, a pesar de estar activos en plataformas digitales. Este fenómeno sugiere que la conectividad online no necesariamente se traduce en conexiones sociales significativas y habría que prestar atención al vacío espiritual y la falta de vínculos sentimentales verdaderos necesarios para los seres humanos.

Según la apreciación ya referida de Bauman (2000, 2017) se reconoce como un signo distintivo de esta época la exacerbación del consumo y la felicidad con un sentido existencial efímero. De acuerdo a esta percepción, el consumismo fomenta el individualismo y la competitividad como esencia de vida; poseer, usar, desechar, son acciones que se inscriben bajo esta lógica de la existencia humana que busca la felicidad de forma inmediata. Un aporte esencial lo ofrece Lipovetsky (2022), en la obra *La era del vacío en la sociedad digital*, donde actualiza y amplía su análisis sobre el individualismo y la cultura posmoderna, descrito en la versión original de *La era del vacío*, en esta oportunidad contextualiza su valoración crítica en la sociedad digital contemporánea. El autor examina cómo la digitalización, la globalización y el hiperconsumo se han intensificado e influyen en la transformación de los valores, las relaciones sociales y la subjetividad en el siglo XXI.

Se menciona para finalizar este encuadre de los principales elementos que componen de forma entrelazada la imagen de la sociedad y la cultura contemporáneas; la crisis de las instituciones sólidas, se refiere a los Estados, los partidos políticos, la Iglesia, el sistema educativo y otras estructuras de sostenimiento social, estas se ven sistemáticamente cuestionadas por la pérdida de legitimidad, confianza y eficacia, un ejemplo claro de ello son las críticas que se dirigen de forma constante a los sistemas educativos y a la escuela como institución, aspecto a lo que se aludirá más adelante. La crítica se visualiza en la desconfianza ciudadana ante la supuesta incapacidad de las instituciones para responder a los crecientes y cambiantes desafíos actuales. Las instituciones, que décadas atrás ofrecían estabilidad, sentido de pertenencia y marcos normativos claros, hoy aparecen como estructuras rígidas, ineficaces o incluso ajenas a las necesidades de la sociedad.

Se pudiera afirmar que el fin de los metarrelatos es una de las causas profundas de la crisis de las instituciones sólidas. Las instituciones modernas se legitimaban en grandes relatos, por ejemplo: la democracia en la idea de soberanía popular, la escuela en la promesa de progreso y desarrollo para todos. Al desaparecer la fe en estos relatos, las instituciones quedan sin un fundamento sólido y sostenible, lo que facilita su cuestionamiento, deslegitimación y crisis funcional. Una interesante reflexión crítica la aporta Harari (2023), que invita a pensar sobre el mundo cambiante y el rol de cada uno en el mismo. El autor intenta despertar la conciencia sobre el desafío tecnológico que representa la cultura contemporánea, la complejidad del escenario político, el rol de la educación y la ciencia en la búsqueda de la verdad, así como el estímulo de la capacidad humana de ser resiliente en este contexto desafiante y complejo.

Los grandes desafíos que sitúa ante el ser humano contemporáneo la sociedad cambiante, así como la integración y pertenencia a sus culturas en un sentido dialéctico, se transfieren en todo su dinamismo y complejidad a la escuela en todos sus niveles educativos y formas de expresión como institución. Junto a la escuela, está el docente para encarar su profundidad y los desafíos de preparar al ser humano para vida, como resumen del mundo viviente, situarlo al nivel de su tiempo y de su cultura con el máximo desarrollo de sus capacidades en toda la amplia gama en que puedan manifestarse las mismas.

De acuerdo con lo señalado por Juan Pablo II (1998) sirve de apoyatura para la exposición de estas ideas lo sostenido en su encíclica *Fides et ratio*:

Las culturas, estando en estrecha relación con los hombres y con su historia, comparten el dinamismo propio del tiempo humano. Se aprecian en consecuencia transformaciones y progresos debidos a los encuentros entre los hombres y a los intercambios recíprocos de sus modelos de vida. Las culturas se alimentan de la comunicación de valores, y su vitalidad y subsistencia proceden de su capacidad de permanecer abiertas a la acogida de lo nuevo. ¿Cuál es la explicación de este dinamismo? Cada hombre está inmerso en una cultura, de ella depende y sobre ella influye. Él es al mismo tiempo hijo y padre de la cultura a la que pertenece. En cada expresión de su vida, lleva consigo algo que lo diferencia del resto de la creación: su constante apertura al misterio y su inagotable deseo de conocer (pp. 41-42).

La educación -como proceso y como resultado-, la escuela como institución y los docentes como agentes formadores siguen siendo el pilar esencial mediante el cual las sociedades y las culturas se sostienen, se perfeccionan y se desarrollan. ¿Cómo los cambios culturales y tecnológicos influyen en la educación y en la escuela? ¿En qué medida los currículos actuales reflejan las necesidades reales de la sociedad y preparan a los estudiantes para un mundo en constante cambio? ¿Cómo podría evolucionar la función de la escuela como institución en un contexto donde el acceso a la información y el aprendizaje autónomo son cada vez más accesibles? ¿Qué papel juegan los docentes como agentes de cambio en la transmisión de núcleos de conocimientos transdisciplinarios vitales y cómo pueden influir de manera efectiva en la educación en valores y la formación de ciudadanos críticos y responsables?

## **II.- LOS CAMBIOS EN LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA**

La ciencia y la tecnología son factores dinamizadores de transformaciones sociales, culturales y especialmente al interior de la escuela y sus procesos formativos, por ejemplo, hacia los contenidos curriculares el empleo de metodologías, así como de recursos didácticos. La escuela, como institución, debe ser un vivo reflejo de aplicación de los avances científicos y tecnológicos, aspecto que no siempre se concreta con la prontitud deseada, pues media en ello muchos factores que se relacionan con las políticas educativas, el financiamiento, la actualización de los docentes, la evaluación de los procesos y otros que resultan de primordial significado.

En el diseño y actualización de los currículos de estudio han influido aportes que representan jalones en el desarrollo científico en cada época. Por ejemplo: los aportes del científico polaco Nicolás Copérnico contribuyeron a cambiar la visión integral del universo. Se dejó de ver la Tierra como centro y determinó que el Sol es el eje de todo el sistema. Este giro conceptual sentó las bases de la ciencia moderna y transformó la enseñanza de varias disciplinas en la escuela.

Además de la contribución a los contenidos de estudio, los aportes de Isaac Newton sustentaron una nueva forma de pensar y concebir el método científico; sus formulaciones sobre el movimiento y la gravitación universal, impactan más allá de la física clásica y se constituyen en pilares esenciales de la educación científica escolar.

Entre las aportaciones más significativas a la ciencia en el siglo XIX es necesario reconocer al naturalista Charles Darwin, que propuso la teoría de la evolución de las especies por selección natural. El fruto de sus observaciones sistemáticas revolucionó las Ciencias Naturales, el modo de concebir las relaciones entre los organismos vivos es un pilar para el reconocimiento de las formas de funcionamiento de dichos organismos y los sistemas de los que forman parte. El entendimiento desde los programas escolares de estas relaciones y problemáticas siguen siendo un contenido de estudio esencial para el entendimiento del mundo y sus formas de vida en interacción sistemática.

Cabría también entre los ejemplos seleccionados mencionar los aportes de Antoine Lavoisier que estableció la ley de conservación de la masa y la nomenclatura química, renovando la enseñanza de la química en las escuelas. También reconocer el significado de la obra de Albert Einstein en su integralidad para favorecer la comprensión del espacio, el tiempo y la materia, lo que influye en los contenidos de Física para los niveles medios y de Educación Superior, a lo que habría que añadir la percepción de dichas problemáticas y sus relaciones también como aportación a la filosofía y al desarrollo del pensamiento, el método y la cultura científica.

La escuela como institución ha nutrido sus programas de estudio, los ha completado, actualizado y complejizado de forma sistemática con las contribuciones provenientes de la ciencia a través de todas sus épocas. Es necesario que la escuela se muestre abierta al fomento de la cultura científica y a la educación en estas disciplinas de forma creciente, sistemática e inclusiva, es el modo de propiciar desarrollo y estimular el progreso de forma constante, a lo que se tendría que añadir el uso responsable de la ciencia siempre con fines pacíficos y contribuyente a la mejora sostenida de la vida y sus culturas en el planeta. Se precisa que

en el pensamiento de los políticos y los docentes esté esta problemática en primer término de atención: en primer lugar, los recursos y la infraestructura necesarios en cada institución educativa, en segundo lugar, el estímulo permanente a la actualización de los docentes y los métodos de trabajo que favorecen la formación en este orden.

La ciencia no se produce por decretos ni pronunciamientos, los resultados científicos que impactan en producciones y servicios más eficientes se labran mediante la educación y la escuela; el dominio del método científico es el resultado de una paciente y sistemática labor educativa. Los países más pobres, sobre todo, necesitan considerar esta relación para plantearse políticas educacionales pertinentes y coherentes con esta finalidad. Para América Latina esta relación tiene un especial significado si se tiene en cuenta que, en términos relativos al PBI, el esfuerzo de inversión en Ciencia e Innovación realizado en 2022 por Iberoamérica representó el 0,73% del producto bruto regional. Si solo se toma a América Latina, la cifra se reduce a 0,56% (OEI-UNESCO, 2024).

En atención a los grandes hitos en el desarrollo de la tecnología a lo largo de la historia, estos han impactado en muchos aspectos propios de la cultura; para el caso particular de la escuela, la tecnología ha propiciado novedades, esencialmente, en el orden metodológico. La adopción de nuevas formas de acceder y elaborar el conocimiento, así como la concepción de variados recursos y herramientas de naturaleza didáctica, constituyen mediaciones importantes en los procesos de formación en todos los niveles educativos.

La idea anterior se ilustra con algunos ejemplos: La creación de la imprenta de Gutenberg (siglo XV) democratizó el acceso al conocimiento, hasta ese momento patrimonio casi exclusivo del clero, esta novedad tecnológica permitió la difusión rápida y masiva de libros y manuales escolares, esto sentó las bases de la educación moderna.

Por otra parte, la invención de la máquina de vapor estimuló la revolución industrial, la posibilidad de los aumentos en los volúmenes productivos estaban condicionados por el empleo de la mecanización de los procesos productivos lo que exigió en su momento operarios y obreros con cierto nivel instructivo, en tal sentido en casi toda Europa se estableció la educación pública obligatoria, se favoreció la formación técnica y la centralidad de las ciencias y las matemáticas en el currículo escolar, respondiendo a las necesidades de una sociedad mercantil industrializada. Esta lógica relacional rápidamente se amplió a varias regiones del mundo.

Un tercer ejemplo lo constituye la revolución de la informática y la llegada de la era digital ha marcado la llegada de las computadoras, la creación de Internet. En toda su amplia gama, las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones promete transformar radicalmente la escuela, desde la gestión educativa hasta la metodología de la enseñanza en todos los niveles; la amplitud del acceso a la información exige de nuevas competencias digitales. La era digital propicia la creación de plataformas educativas, una amplia gama de recursos multimedia, modificando la lógica de la estructura curricular y las metodologías que se necesitan (UNESCO, 2025).

Dentro de las innovaciones en el orden tecnológico-digital, quizá uno de los cambios más drásticos lo represente el acceso y empleo de las diferentes formas de inteligencia artificial (IA). Esta creación se le compara al significado que ha tenido la energía eléctrica para el desarrollo de la humanidad. La posibilidad de imitación del razonamiento humano potenciado por el acceso instantáneo a variados recursos alojados en bases de datos científicas brinda la posibilidad de predecir el curso de variados fenómenos objeto de estudio y asistir a los humanos en complejas tareas productivas, científicas y culturales y educativas con un ahorro de tiempo y energía humana extraordinaria.

Para la escuela especialmente, la IA generativa, revoluciona la personalización del aprendizaje, automatiza tareas docentes y administrativas, facilita recursos adaptativos para estudiantes con necesidades diversas, así como la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes y desarrollos de forma individualizada. Estudios recientes destacan que estas tecnologías optimizan la gestión educativa,

promueven la inclusión, la participación activa y el aprendizaje inmersivo mediante realidad aumentada y virtual.

Las revoluciones operadas en el campo científico y las invenciones en el ámbito tecnológico han impactado en la educación y en la escuela de forma directa. El tiempo que ha tardado en aplicarse en la educación y en la escuela una novedad científica o tecnológica se ha venido acortando con el paso del tiempo. En los últimos años la digitalización y la inteligencia artificial, por ejemplo, plantean la necesidad de redefinición de los roles de los protagonistas del proceso de formación en la escuela en relación al acceso al conocimiento y la aplicación de metodologías activas con la consecuente personalización del aprendizaje. Estas transformaciones se apoyan en un legado histórico de revoluciones científicas clásicas, así como los cambios sociales y culturales que han moldeado la educación y la cultura escolar.

Los desafíos que enfrenta la educación, en tanto proceso formativo – configurador, y la escuela como institución ante las demandas sociales actuales y los cambios que sitúan en este escenario la cultura, la ciencia y la tecnología son sustanciales. En este orden, desde los ámbitos formativos formales es preciso definir y sostener posturas resilientes con sustento científico complejo y actualizado.

La segunda mitad del siglo XX y lo andado del siglo XXI, han sido escenarios de críticas sistemáticas a la educación y la escuela. Las principales figuras que se erigen como gurúes de la educación y la escuela contemporánea (por ejemplo: Ken Robinson, Richard Gerber y Tony Warner), sostienen entre otros, argumentos en oposición a las siguientes problemáticas:

- Insuficiente vínculo de la escuela con la vida. Es una limitación histórica de muchos sistemas educativos, condicionada por muchos factores y que, a su vez, se relaciona expresa de muy diversos modos, quizá una de las problemáticas principales en que se evidencia es en currículos desactualizados, especialmente en instituciones formadoras de docentes.

Las expresiones de formalismo y verticalismo en este sentido, propenden a escasa o nula participación de los docentes y la sociedad en su conjunto, en procesos de evaluación y rediseño curricular, que trae consigo la atención en la escuela a contenidos sobrepasados por el tiempo, fragmentados y descontextualizados, lo que se asocia a prácticas rutinarias que provocan el aburrimiento y la desmotivación por parte de los que aprenden. Está demostrado que las implicaciones emocionales efectivas y sistemáticas durante el proceso de enseñanza aprendizaje propician adquisiciones más sólidas y duraderas. Un diseño curricular pertinente, acompañado de un desempeño docente de calidad, influye en la calidad del proceso en todos sus indicadores.

- La educación y la escuela no prepara para aprender por sí durante la vida. Esta línea de pensamiento crítico se opone a prácticas que apelan de modo excesivo a niveles de desempeño cognitivo reproductivos en los escolares. Los resultados de las últimas evaluaciones llevadas a cabo en Latinoamérica, muestran fehacientemente la presencia de esta problemática en el continente. En el informe sobre el estudio regional comparativo y explicativo (2019), se señala:

Para el conjunto de la región, entre el TERCE 2013 y el ERCE 2019 no se evidencian avances significativos en la mayoría de los países que participaron en ambas mediciones. Esta estabilidad en los resultados representa una alerta para todos los sistemas educativos de la región y para la comunidad educativa de América Latina y el Caribe. Además, los resultados de ERCE 2019 muestran que la mayoría de los estudiantes de la región aprenden muy poco en los primeros años de sus trayectorias educativas. La concentración de estudiantes en el nivel más bajo de logro (Nivel I) es preocupante y representa más del 40% en Lectura y Matemática en los dos grados evaluados, con excepción de Lectura en 6° grado. Por esta razón, se vuelve urgente implementar políticas educativas para mejorar los aprendizajes fundacionales en la primaria, y así garantizar unas bases sólidas para que todos puedan seguir aprendiendo. (p. 39)

- Uno de los desafíos más señalados de la educación y la escuela contemporánea es su limitada capacidad para preparar a los individuos a ser aprendices autónomos durante toda la vida. Esta crítica se ha intensificado en la última década ante la aceleración del cambio tecnológico, social y laboral, que exige competencias de aprendizaje permanente y adaptabilidad. Organismos internacionales como UNESCO y la Comisión Europea destacan que en la educación escolar debe trascender la transmisión de contenidos y centrarse en el desarrollo de competencias esenciales para el aprendizaje autónomo, la autorregulación y la metacognición. En ese orden se recomienda la aplicación del aprendizaje a lo largo de la vida (LLL, por sus siglas en inglés) que se asume como el proceso intencional y continuo de adquirir conocimientos, habilidades y competencias a lo largo de toda la vida, abarcando contextos formales, no formales e informales. Los enfoques más influyentes sobre el tema incluyen el aprendizaje autodirigido, la teoría del aprendizaje transformativo y los modelos de competencias clave para el siglo XXI (Ng, 2023; UNESCO, 2025b).

La escuela contemporánea sigue priorizando la memorización y la reproducción de información, relegando el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. Como ya se señaló se critica la falta de integración entre la escuela y los contextos reales de aprendizaje, así como la ausencia de una cultura institucional que promueva la curiosidad, la autonomía y la autoevaluación.

- No se estimula de forma suficiente el desarrollo de proyectos de vida. Esto se entiende como una construcción personal y social de metas, valores y aspiraciones que orientan las decisiones y acciones de los individuos a lo largo del tiempo. Implica procesos de autoconocimiento, exploración y definición vocacional, así como el desarrollo de competencias socioemocionales. Esta es una dimensión clave para el bienestar, la autonomía e intención que deben propiciar los procesos formativos. Sin embargo, la educación formal y la escuela tradicional no siempre logran estimular este aspecto de manera suficiente y efectiva de manera personalizada. En este contexto predomina la memorización y la reproducción de información, con escasas oportunidades para la reflexión personal y la conexión con intereses y aspiraciones individuales. Se manifiesta un déficit en orientación vocacional y socioemocional, los programas de orientación no aparecen integrados en el currículo, lo que limita el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones y la construcción de sentido vital.

Esteban-Guitart & Gee (2023) proponen que los procesos formativos escolares deben ser escenario de la construcción de un proyecto de vida que integra dimensiones cognitivas, experienciales y de identidad. Señalan que la escuela debe recontextualizarse para acompañar procesos de sentido y proyección personal, no solo de transmisión de saberes. Por su parte, el estudio de la OECD (2024) *Future of Education and Skills 2030/2040*, señala que los sistemas educativos deben evolucionar para preparar a los estudiantes para un futuro incierto, promoviendo competencias transversales y la capacidad de diseñar proyectos vitales, más allá de la adquisición de conocimientos técnicos.

- Poco desarrollo de la creatividad y la innovación. Esta es una de las críticas más reiteradas en la literatura educativa contemporánea. A pesar de las proyecciones y argumentos sobre la importancia de preparar a los estudiantes para un mundo cambiante, la práctica escolar sigue mostrando una tendencia a priorizar la memorización, la reproducción de información y la estandarización, en detrimento de la creatividad y la capacidad para innovar. Los países que destacan por ser sociedades innovadoras, sostienen tales concepciones y buenas prácticas sobre la base de un sistema educativo que estimula la creatividad desde los primeros grados, actividad que aparece asociada a la formación investigativa en la escuela y también al estímulo de la autogestión en el proceso de aprendizaje. Las prácticas innovadoras son consecuencia de una potente y sistemática actividad investigativa, tanto por parte de los docentes, como por parte de quienes aprenden en cada institución y nivel educativo.

En esta problemática se mezclan un conjunto de elementos causales entre los que cuentan la prevalencia del enfoque tradicional y la rigidez curricular, la falta de autonomía y participación estudiantil para tomar decisiones, proponer ideas o participar activamente en el diseño de actividades, lo que limita el desarrollo de habilidades creativas, también intervienen entre las causas las debilidades en la formación docente, por ejemplo, la falta de capacitación en la aplicación de Metodologías Activas y en el uso creativo y sistemático de tecnologías emergentes es una barrera recurrente para la innovación educativa, además del peso que conlleva la resistencia institucional al cambio.

- Poco reconocimiento de las diferencias, la atención personalizada e inclusiva en el salón de clases. Los resultados de las investigaciones en el campo disciplinar de las neurociencias demuestran que cada cerebro y, de hecho, cada ser humano, aprende de forma diferente. Sin embargo, en muchos casos las prácticas pedagógicas desconocen estas aportaciones de la ciencia y continúan concibiendo un proceso de enseñanza - aprendizaje parejo para todos los estudiantes que, por demás, se evalúa mediante exámenes estandarizados. No retroalimentar de forma personalizada y sistemáticamente a los estudiantes durante el proceso, unido al desconocimiento de los modos de empleo y estímulo de estrategias de aprendizaje, a lo que se añade la falta de motivación por aprender, son algunas de las problemáticas que también son criticadas a la educación y la escuela, también se puede adicionar no emplear de forma oportuna la analítica del aprendizaje; estas prácticas se presentan como obstáculos o limitantes para la obtención de resultados más eficientes en los procesos formativos escolares.
- Una problemática social necesaria a añadir, es la pérdida de reconocimiento social de la profesión docente en el contexto actual y, con ello, el descenso de la misma en las preferencias de los perfiles ocupacionales de los jóvenes; se observa la disminución del prestigio, la autoridad y la valoración pública del magisterio, esto constituye uno de los desafíos centrales de la educación contemporánea.

La problemática aparece asociada a las transformaciones sociales y culturales de la posmodernidad lo que ha erosionado la autoridad tradicional de los docentes, promoviendo una visión más horizontal de las relaciones sociales y educativas. Al mismo tiempo, la profesión enfrenta una sobrecarga de demandas que se suman sistemáticamente a una larga lista de funciones que exige su desempeño como, por ejemplo, se espera que el profesorado responda a problemáticas sociales, emocionales y familiares, más allá de su función pedagógica, lo que diluye su rol específico y genera malestar profesional. En muchos contextos las condiciones laborales desfavorables, recortes presupuestarios, los bajos salarios y la carencia de incentivos no estimulan la elección de la docencia como carrera y han contribuido a la pérdida de atractivo social. El descenso en el reconocimiento social afecta la motivación, aumenta el abandono profesional y genera dificultades para atraer a los jóvenes más talentosos al magisterio (Pont, 2023).

Estas limitaciones representan desafíos sustanciales para la sociedad, para los gobiernos y para la definición de políticas públicas relacionadas con la educación, la escuela y el desempeño docente. Es importante motivar una reflexión crítica sobre el ejercicio de la profesión desde el interior de las instituciones formadoras y generar una cultura de gestión permanente de la calidad, que lleve a la adopción de buenas prácticas.

Aunque el desempeño docente está condicionado por varios factores, entre los que cuentan las políticas públicas diseñadas a tales efectos unido al clima de asertividad que debe imperar en la institución educativa desde el trabajo de los directivos, hasta las relaciones entre los docentes y, entre estos y, los que acceden a la misma con propósitos formativos, es importante identificar algunas áreas clave a transformar en el desempeño de los mismos: tener conciencia de los nuevos roles del docente; desarrollar habilidades y competencias profesionales necesarias para su desempeño exitoso en un escenario signado por la aplicación

de la ciencia y la tecnología; resiliencia ante los desafíos que emergen en la sociedad y la cultura del siglo XXI.

### **III.- ROL DEL DOCENTE ANTE LOS DESAFÍOS QUE SEÑALA EL ESCENARIO SOCIAL, CULTURAL Y CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO CONTEMPORÁNEO**

Las transformaciones descritas en el escenario social, cultural y científico-tecnológico contemporáneo representan hitos evidentes de un cambio de época, lo cual impacta de muy diversas formas en los procesos humanos. La educación como proceso y la escuela como institución formadora deben responder de forma positiva a estos cambios y ser resilientes. Eso representa sin lugar a dudas un estímulo al progreso y al desarrollo.

La educación es un proceso eminentemente social que condiciona y configura el desarrollo del ser, en el cual resulta esencial las interacciones humanas mediadas por diferentes herramientas culturales como las tecnologías de las que hoy se dispone. Muchas de estas tecnologías no fueron concebidas para usos exclusivamente educativos, es necesario propiciar su entrada permanente y efectiva en los salones de clases. La educación debe garantizar el desarrollo pleno de cada ser humano, en todas sus capacidades y lograr su preparación para la vida como ente activo, creador y responsable en cada escenario cultural en que se desempeñe. La formulación de la misión de la educación en el contexto contemporáneo y la esencia formadora de la escuela está clara y no debe fomentar divergencias sustanciales. Pero mientras la educación sea, como ya se dijo, un acto eminentemente social, de interacciones humanas, los procesos e influencias configuradoras deben favorecer la adjudicación de sentido a dicho acto en el orden individual. Entre las mediaciones culturales más sustantivas, las herramientas tecnológicas y otros factores no mencionados en este ensayo, es necesario resituar el rol del docente en este contexto y su respuesta ante la envergadura de tales desafíos.

Más allá de identificar el desempeño del docente como una variable definitoria de la calidad de la educación (Escribano, 2017), resulta muy necesario en la actualidad estimular el debate en la comunidad científico-pedagógica mediante estudios documentados y con suficiente evidencia empírica para tratar de arrojar luz sobre sus competencias y funciones profesionales, de modo que sean distinguidas con cierto consenso y lleguen a los decisores de políticas públicas educativas, así como a las instituciones formadoras.

Se han transformado los escenarios educativos y han cambiado las demandas formadoras a nivel social en los últimos años y todo apunta a que este proceso se continúe configurando a tenor de lo que ya ha sido apuntado anteriormente. No clarificar estos elementos condicionantes desde las políticas educativas y en los procesos de formación inicial y continua de los docentes es uno de los factores conducentes a la desmotivación por la profesión y a la pérdida de trazos esenciales de su identidad.

El perfil profesional del docente contemporáneo no puede ser una infinita sumatoria de responsabilidades y funciones más otros desafíos que aun no están convenientemente determinados y definidos. Reconocer este drástico cambio es el primer paso; el segundo, es dar lugar a definiciones y precisiones político-educativas conducentes a elevar el reconocimiento social de la profesión a partir de la creciente complejidad de la misma, lo cual demanda de la dedicación de los jóvenes más talentosos que tendrán como tarea suprema la contribución al perfeccionamiento de las sociedades y el fortalecimiento de sus respectivas culturas.

A continuación, se identifican dos áreas clave de transformación que agrupan las necesidades en materia de formación inicial y continua del docente: competencias profesionales y habilidades blandas; y, capacidad de resiliencia ante los desafíos que emergen en la sociedad y la cultura del siglo XXI.

**Competencias profesionales y habilidades blandas.** Se identifican como respuesta dinámica que debe brindar la educación y la escuela a demandas que establece la sociedad y el mercado de empleo en función del desarrollo. Se refiere específicamente al rol del docente en este escenario de cambios y de

acciones continuas en función de la gestión permanente de la calidad de la educación. Dentro de las competencias profesionales se encuentra la competencia pedagógica y la competencia digital.

**Competencia pedagógica:** Integra los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las convicciones que exige el desempeño pertinente del docente en el contexto del siglo XXI en correspondencia con el desarrollo cultural, científico y tecnológico. Esta competencia se sustenta en las aportaciones que ofrecen las Ciencias de la Educación, se manifiesta en el desempeño actualizado del docente para integrar habilidades para concebir, planificar, ejecutar y evaluar de forma argumentada estrategias y acciones en el ámbito del proceso de formación:

1. Concebir y aplicar el diagnóstico integral a sus estudiantes en correspondencia con su situación social de desarrollo. El diagnóstico integral es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación y propiciar la intervención oportuna, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que permite una atención diferenciada. Se considera los niveles de desempeño cognitivo de cada estudiante, cómo aprende, el estado real de las adquisiciones y cómo estimular su Zona de Desarrollo Próximo, la manifestación de sus intereses y sus capacidades, lo que exige también la necesidad de valorar el sistema de relaciones humanas en las que se inserta en su contexto (Zilberstein Toruncha y Olmedo Cruz, 2017; González Fernández, 2021).
2. Estimular la inclusión educativa y el empleo de enfoques de trabajo pedagógico personalizados. La inclusión educativa se concibe como un proceso dinámico orientado a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de cada uno de los estudiantes, independientemente de sus características personales, sociales o culturales (Urias Arbolaez & Pino Torrens, 2024). La exigencia de la inclusión se alinea con el ODS04 que establece la Organización de las Naciones Unidas, lo cual implica transformar los sistemas educativos para responder a la diversidad, eliminando barreras y promoviendo la equidad y la justicia social. El trabajo pedagógico personalizado es clave para garantizar la inclusión, pues reconoce la singularidad de cada estudiante y ofrece las herramientas metodológicas y procedimentales para la atención individual, llevar a cabo la evaluación y la retroalimentación oportuna como respuesta a sus necesidades, intereses y potencialidades. El enfoque personalizado se sustenta en la flexibilidad curricular, la atención diferenciada y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y desarrollo individual. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), según los autores (MUNOZ-ORTIZ, et al., 2023; YÉPEZ BIMBOZA et al., 2025) responde a la necesidad de planificar el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a la diversidad de los estudiantes, con el fin de ofrecer múltiples formas de representación, expresión y compromiso.
3. Promover adquisiciones sólidas mediante el empleo de Metodologías Activas. Este tipo de metodologías se acogen a una filosofía de la educación que sitúa al estudiante como centro de su proceso de formación. Se considera al estudiante como protagonista de las acciones en función de las adquisiciones que resultan necesarias, así como de su perfeccionamiento como ser humano. Su puesta en práctica implica el estímulo a formas de trabajo que enseñan a aprender y estimulan el ejercicio del pensamiento crítico, mientras exige también la organización del trabajo en equipos y la mediación tecnológica en los procesos formativos.
4. Estimular el desarrollo del pensamiento crítico, aprender por sí y orientar el trabajo colaborativo. La contemporaneidad es escenario de un crecimiento exponencial de la información científica, además de la emergencia de variados recursos digitales que agilizan los procesos de localización, clasificación, procesamiento de la información y elaboración del conocimiento. El docente debe seleccionar adecuadamente, organizar y contextualizar la información que resulte relevante en un mundo sobresaturado de datos. Ante tales condiciones, es imprescindible que cada estudiante desde los niveles iniciales aprenda a juzgar y corroborar la veracidad y

sustentabilidad de la información que consulta; aprender por sí exige el ejercicio del pensamiento crítico. La aplicación del diagnóstico integral es una herramienta en manos del docente para estimular que los estudiantes apliquen diferentes estrategias de aprendizaje en correspondencia con sus condiciones y situación social del desarrollo, ello implica retroalimentar constantemente y de forma personalizada a cada estudiante.

Un docente en el contexto contemporáneo es un instructor de contenidos, además de enseñar a aprender por sí y contribuir a la ejercitación del pensamiento crítico, estos componentes de la misión docente resultan vitales, sin olvidar que el ser humano es por esencia social y aprende y se desarrolla con otros; en tal sentido, se debe promover un entorno de trabajo pedagógico que se identifique con la colaboración, el trabajo en equipo y aprender a solucionar problemas trabajando con otros. El cambio en el desempeño del docente implica superar enfoques que se basan en el trabajo individual, tanto en ambientes presenciales como virtuales. El ser humano es un ser social por excelencia, los enfoques pedagógicos y metodologías deben estimular la socialización, en un ambiente de actividad y comunicación.

5. Diseñar experiencias de trabajo investigativo e innovador mediado por TIC. Los procesos de formación deben enfocar el aprendizaje mediante la investigación. Desde el diseño curricular hasta el desempeño del docente deben enseñar a aprender por sí, gestionar la información pertinente, lo que hoy se asocia necesariamente con el acceso a redes, plataformas y especialmente a bases de datos especializadas. El proceso investigativo estimula de forma natural la búsqueda, la clasificación de la información, de los datos y las evidencias, así como la necesidad de corroborar la validez de las fuentes, esto también propicia la criticidad en el desempeño del estudiante.

El docente debe ser capaz de concebir, planificar y facilitar actividades de aprendizaje donde los estudiantes participen activamente en procesos de investigación y resolución de problemas -existen diferentes Metodologías Activas con esta finalidad-, mediados por el empleo de herramientas digitales (Cárdenas Zea et al., 2021). Esta competencia sobrepasa el simple uso de las TIC, implica una concepción renovadora del proceso de formación, que integra las mencionadas metodologías activas, fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Parte de un diseño riguroso del empleo de las herramientas digitales en correspondencia con las necesidades individuales en los contextos educativos actuales. Esta habilidad es clave para el desempeño docente porque propicia el aprendizaje significativo, motivador y conectado con la realidad de los estudiantes, al mismo tiempo, favorece la formación investigativa y para la innovación en correspondencia con las demandas del siglo XXI, también facilita la inclusión, la personalización del aprendizaje y la atención a la diversidad. Su práctica está condicionada por la formación continua del docente que exige una actitud reflexiva y creativa frente a los cambios tecnológicos (Weller, 2011; Sangrá et al., 2023; Fernández-Cruz et al., 2024).

Los escenarios en que se llevan a cabo los procesos formativos contemporáneos están permeados por las tecnologías, especialmente las tecnologías digitales. Es preciso fomentar un consenso acerca del tema en la formulación de las políticas educativas, para el diseño y actualización curricular, para la provisión de los recursos necesarios y, sobre todo, para la preparación de los docentes. En ese orden la UNESCO (2008) estableció los "Estándares UNESCO de Competencia en TIC para Docentes" (ECD-TIC), en dicho documento se ofrecen orientaciones destinadas a los docentes, además de directrices para planear programas de formación del profesorado.

Hoy en día, los docentes en ejercicio necesitan estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC; para utilizarlas y para saber cómo éstas pueden contribuir al aprendizaje de los estudiantes, capacidades que actualmente forman parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente (UNESCO, 2008, p. 2).

La incorporación sistemática de las tecnologías digitales implica llevar a cabo transformaciones cualitativas en la concepción pedagógica del proceso de formación en las instituciones educativas. Trabajar asistido por tecnologías implica concebir la clase superando prácticas conservadoras y tradicionalistas, es necesario sustentar un estilo de aprendizaje que fomente el nivel de desempeño cognitivo reproductivo. En ese orden, la competencia digital docente, su concepción y estructuración resulta una línea necesaria en los procesos de formación inicial y continua de los docentes de todos los niveles.

**Competencia digital docente:** Se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital. Por tanto, además de los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización de la lectura y escritura, podemos argumentar – señala el INTEF (2022)- que la competencia digital requiere un conjunto nuevo de habilidades, conocimientos y actitudes. La adquisición de la competencia en la era digital requiere una actitud que permite al usuario adaptarse a las nuevas necesidades establecidas por las tecnologías, pero también su apropiación y adaptación a los propios fines e interactuar socialmente en torno a ellas. La apropiación implica una manera específica de actuar e interactuar con las tecnologías, entenderlas y ser capaz de utilizarlas para una mejor práctica profesional. (p. 8-9)

Según el documento citado, la competencia digital también puede definirse como “el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de información y comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” (INTEF, 2022, p.9).

El “Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente” se estructura en seis áreas, que tipifican la actividad del docente en el orden pedagógico y tecnológico, concibe la integración de las tecnologías digitales como parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje eficientes, inclusivas e innovadoras. Según el documento citado (INTEF, 2022) las áreas en cuestión, son las siguientes:

**Área 1: Compromiso profesional.** Uso de las tecnologías digitales para la comunicación; la coordinación, participación y colaboración dentro del centro educativo y con otros profesionales externos; la mejora del desempeño a partir de la reflexión sobre la propia práctica; el desarrollo profesional y la protección de los datos personales, la privacidad y la seguridad y el bienestar digital de los estudiantes en el ejercicio de sus funciones.

**Área 2: Contenidos digitales.** Búsqueda, modificación, creación y distribución de contenidos digitales educativos.

**Área 3: Enseñanza y aprendizaje.** Gestión y organización del uso de las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje.

**Área 4: Evaluación y retroalimentación.** Utilización de tecnologías y estrategias digitales para mejorar la evaluación, tanto del aprendizaje de los estudiantes, como del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Área 5: Empoderamiento del alumnado.** Uso de las tecnologías digitales para mejorar la inclusión, la atención a las diferencias individuales y el compromiso activo de los estudiantes con su propio aprendizaje.

**Área 6: Desarrollo de la competencia digital del alumnado.** Capacitación de los estudiantes para utilizar de forma creativa y responsable las tecnologías digitales para la información, la comunicación, la participación segura en la sociedad digital, la creación de contenidos, el bienestar, la preservación de la privacidad, la resolución de problemas y el desarrollo de sus proyectos personales. (p. 10).

En un contexto cada vez con mayor mediación tecnológica, educación y la escuela deben asumir como una urgencia la formación del docente en la competencia digital y su transferencia a los estudiantes. El

enfoque pedagógico del proceso de formación mediado por tecnologías establece la centralidad del estudiante con un sentido inclusivo. Es primordial que el estudiante acceda a un aprendizaje significativo, motivador y pertinente, mediante el trabajo colaborativo. El desempeño del docente es clave para estar a tono con este enfoque del proceso.

Los cambios y novedades en la ciencia y la tecnología son dinámicos, la competencia digital docente exige la formación continua, esta debe incluir también la preparación para la concepción de un proceso con presencia sistemática y creciente de diferentes expresiones de Inteligencia Artificial. La humanidad es testigo de una revolución tecnológica que se equipara con la invención de la energía eléctrica, tal transformación trae beneficios extraordinarios, y seguramente algunos de tales beneficios aun están por llegar, pero implica también variados y profundos desafíos. En todos los casos los procesos formativos escolares son un escenario para la orientación y la preparación favorable para dichos cambios (ZHAO, 2025).

Sam Altman y Ray Kurzweil se ubican entre los pensadores más influyentes en el ámbito de la tecnología; ellos alertan que aun "no estamos preparados para los cambios que supone la entrada de la Inteligencia Artificial en nuestras vidas" (GONZÁLEZ, 2025). El desarrollo de la IA condicionará la desaparición de algunos empleos, así como propiciará cambios para los que los seres humanos deben estar preparados, aseguran estos expertos.

Lilian Demattei (2025), reporta acerca de un estudio desarrollado por el MIT Media Lab titulado "Your Brain on ChatGPT", que advierte sobre la "deuda cognitiva" acumulada tras el uso reiterado de la IA para tareas de escritura, al evidenciar una disminución en la actividad cerebral relacionada con la memoria, la atención y la apropiación del contenido. Según los resultados difundidos del MIT Media Lab (2025), la evidencia empírica reunida mostró:

- Menor compromiso cognitivo: El grupo que usó ChatGPT demostró la actividad cerebral más baja y menor rendimiento en aspectos neuronales, lingüísticos y conductuales.
- Mayor dependencia de la IA: Los usuarios de ChatGPT tendieron cada vez más a copiar y pegar respuestas completas, mostrando escasa integración de los conocimientos adquiridos.
- Satisfacción y creatividad: Los participantes del grupo "cerebro" mostraron mayor satisfacción, creatividad y sensación de autoría sobre sus ensayos.
- Traslado de efectos: Cuando quienes usaron ChatGPT pasaron a escribir sin IA, mostraron menor memoria y conectividad cerebral que quienes nunca usaron la herramienta.

Los autores del estudio, señalan que el uso intensivo de la IA generativa sin los fundamentos requeridos en las Ciencias de la Educación puede representar un obstáculo para el desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio de la memoria, la escritura reflexiva y la argumentación lógica (MIT Media Lab, 2025).

La IA puede responder con precisión cualquier demanda de información, datos o brindar la asistencia requerida para la realización de tareas escolares o trabajos académicos y científicos de alta complejidad en pocos segundos. La IA está concebida para responder; por su parte, la escuela de modo casi generalizado también ha estado enfocada en exigir de los estudiantes respuestas. Ha sido muy poco atendida la preparación de los estudiantes para la realización de buenas preguntas. Es preciso comprender en toda su dimensión la profundidad de este desafío: se trata de enseñar a aprender por sí y estimular la criticidad del pensamiento, mediado por tecnologías y especialmente con la asistencia de la IA, ambas habilidades tienen en común saber hacer buenas preguntas.

Los hallazgos de las neurociencias subrayan la significación del estímulo al funcionamiento cerebral de forma motivada y sistemática, que implique investigar, analizar, sintetizar, comparar, generalizar, solucionar problemas y, si es mediante el trabajo colaborativo, mejor. Es preciso implicar todo el cerebro en el desafío

cognitivo, poner a prueba su capacidad de plasticidad y de establecer nuevas conexiones neuronales ante cada nueva y compleja problemática. Es necesario estimular el pensamiento y la duda de quienes aprenden.

En el escenario actual en que la asistencia de la IA provee respuestas automáticas y aparentemente infalibles, la duda metódica que postuló el filósofo y matemático René Descartes (1596-1650), cobra especial importancia para quienes aprenden en la escuela. En estas circunstancias este método puede ser clave para desarrollar la habilidad de aprender por sí y el pensamiento crítico frente a la avalancha de información disponible. La duda metódica, se identifica como un procedimiento que conduce a dudar de lo asumido como verdad, cuestionar y corroborar, su finalidad es alcanzar solidez en las adquisiciones, elaborar fundamentos claros y complejos en el conocimiento. En tiempos donde proliferan noticias falsas o información poco exacta o tergiversada, resulta un camino confiable al conocimiento duradero.

La recurrencia a la duda metódica sigue siendo una herramienta valiosa para los estudiantes modernos. Su contribución al desarrollo del pensamiento crítico es considerable si se aplica de modo sistemático y correcto, pues enseña a los estudiantes a no aceptar las respuestas “dadas” sin antes examinarlas rigurosamente. Representa un antídoto contra la recepción acrítica de información, muchas respuestas de la IA parecen correctas, pero pueden carecer de contexto, matices o incluso ser erróneas. La actitud cartesiana ayuda a detectar inconsistencias, errores y sesgos. Estimula a los estudiantes a formular preguntas, a investigar, a corroborar y a no conformarse con respuestas automáticas. Y, por último, es necesario añadir la contribución que realiza este proceder a la ética y la responsabilidad intelectual, es necesario ejercer el criterio para decidir cuándo confiar y cuándo dudar, asumiendo responsabilidad respecto al conocimiento que incorporan.

El fomento del saber aprender es una habilidad relevante para los procesos formativos escolares en el escenario que se valora en este ensayo. Se hace muy necesario el entendimiento de la complejidad de tal desafío al desempeño de los docentes y la necesidad de conformar políticas y acciones formativas sistemáticas con este fin.

La UNESCO (2024), alertó que “mientras que ChatGPT alcanzó los 100 millones de usuarios activos mensuales en enero de 2023, solo un país publicó normativas sobre IAGen en julio 2023”. En ese mismo orden, ante el desafío que implica asumir la IA señaló la necesidad de fortalecer los valores humanísticos fundamentales que promueven la intervención humana, la inclusión, la equidad, la igualdad de género, la diversidad lingüística y cultural, así como las opiniones y expresiones plurales” (p. 1).

**Habilidades blandas:** También denominadas como “Soft skills”, “people skills” o “interpersonal skills,” se asumen como capacidades o actitudes personales, sociales y emocionales que determinan cómo interactúa el ser humano con sus semejantes en escenarios de desempeño profesional y también en el orden personal. No dependen de conocimientos técnicos o propios de algún desempeño profesional, se refiere a la subjetividad, al modo en que cada quien se comunica, interactúa con otros, colabora, expresa empatía, soluciona problemas de toda índole y ejerce control sobre sus emociones.

Se denota la significación de tales herramientas humanas para relacionarse e interactuar. Kanaki (2025), sobre la base de resultados investigativos comenta que los trabajos que requieren habilidades blandas crecerán 2,5 veces más rápido que otros trabajos. En 2030, se prevé que el 63% de todos los puestos de trabajo requerirán habilidades blandas, lo que indica la creciente demanda de estas competencias en el mercado laboral. Al mismo tiempo, esta autora, cita una investigación realizada por la Universidad de Harvard, la Fundación Carnegie y el Centro de Investigación de Stanford, esta concluyó en el 1918, que el 85% del éxito laboral proviene de tener habilidades blandas y sociales bien desarrolladas, y solo el 15% del éxito laboral proviene de habilidades y conocimientos técnicos (habilidades duras) Riborg Mann (1918).

HECKMAN & KAUTZ (August 2012); PINEDO-CASTRO (2024); ESCORCIA y MERCADO (2024); KANAKI (2025), argumentan la importancia estratégica de las habilidades blandas para el éxito en el desempeño profesional y el acierto humano en el día a día. Varios trabajos de aproximan a la determinación de una significativa lista que trata de integrar aquellas que se consideran de mayor relevancia. Sin espacio

para mayor análisis en este ensayo enuncia solo algunas que se consideran imprescindibles: Aprendizaje autónomo, Pensamiento crítico, Creatividad e Innovación, Inteligencia emocional (EQ), Colaboración y trabajo en equipo, Comunicación, Perseverancia, Empatía, Resolución de conflictos y Flexibilidad, entre otras.

Las habilidades blandas son educables y emergen de una concepción pedagógica que sitúa al educando como centro del proceso y lo considera en toda su complejidad e integralidad. El desempeño del docente es el primer factor influyente en la educación de estas capacidades y actitudes humanas. Preparar de modo conveniente al docente para encarar este desafío es tener conciencia y responsabilidad de la grandeza y envergadura de este desafío en la contemporaneidad para la educación y la escuela.

Aunque pudiera abordarse la flexibilidad en el pensamiento y la resiliencia como habilidad blanda, por las características y exigencias que tienen los procesos formativos en la contemporaneidad, así como la significación de los desafíos a encarar por parte del desempeño docente, se le dedica esta última parte a subrayar la relevancia de preparar al docente desde su formación inicial y continua para ser resiliente.

**Resiliencia ante los desafíos que emergen en la sociedad y la cultura del siglo XXI:** Se refiere a la capacidad del profesional de la educación para afrontar situaciones adversas —tanto en el ámbito escolar como en el contexto social y cultural actual— transformando las limitaciones en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Esto implica el afrontamiento a las dificultades con espíritu positivo, así como la actitud de aprender de ellas y salir fortalecido emocional, motivacional y socialmente (TENORIO-VILCHEZ & SUCARI, 2021; GOMERO-CARDENAS et al., 2023).

El mundo actual manifiesta cambios sustanciales, entre los que cuentan transformaciones tecnológicas aceleradas y nuevas modalidades educativas; la diversidad cultural, social y económica cada vez más marcada en las aulas; por otra parte, las crisis económicas y sociales de gran magnitud, como la pandemia COVID 19, todo esto subraya la necesidad de actualización continua profesional y emocional del docente.

Desde los procesos de formación inicial del docente hasta los programas de formación continua es necesario fomentar la capacidad de resiliencia y de gestión de la mejora. Se ilustran algunas áreas hacia las cuales el docente en su desempeño debe lograr ajustes y configurar su rol en correspondencia con la dinámica que señalan los cambios sociales, culturales, científicos y tecnológicos:

- **Concepción pedagógica del proceso de formación.** Debe transitar de un paradigma de "poseedor del conocimiento" para ser un diseñador de experiencias motivacionales, un instructor de contenidos, que aplica la mentoría o la tutoría con un sentido personalógico. Este cambio de paradigma también demanda el empleo de modo sistemático de las Metodologías Activas y trabajar en correspondencia con los principios de la Neuroeducación (PRADEEP et al., 2024).

Se incluye en esta área el empleo de plataformas interactivas como Moodle para crear rutas personalizadas en la que aplique la analítica del aprendizaje (Area Moreira, 2018; Campos Posada et al., 2022).

El informe *Perspectivas de la Educación Digital 2023* (OECD, 2023b), ofrece un análisis comparativo y temático sobre cómo los países conciben su ecosistema digital. Este ecosistema digital integra sistemas de gestión del aprendizaje, plataformas de evaluación digital, orientación para estudios y carreras profesionales, también reflexiona sobre cómo aprovechan los países las competencias digitales de los docentes y las últimas oportunidades que ofrece la inteligencia artificial. Un aspecto esencial que demanda aprendizajes y nuevas configuraciones en el desempeño docente es la apropiación de nuevas formas de trabajo con la asistencia de la IA, tanto para su preparación y actualización como para lo que debe orientar a sus estudiantes con un sentido de criticidad y autonomía de pensamiento.

Debe transitar de la evaluación sumativa a la formativa, lo cual resulta congruente con los cambios anteriormente mencionados. Se requiere del trabajo personalizado y asumir formas innovadoras para evaluar más allá de determinar y cuantificar cuánto sabe el estudiante, es necesario valorar cómo aprende el

estudiante, cómo aplica lo que sabe en situaciones problemáticas o desconocidas. Existen variadas recomendaciones de técnicas e instrumentos para evaluar y transmitir a cada estudiante una retroalimentación de lo hecho en tiempo real (SÁNCHEZ MENDIOLA & MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 2020).

- **Colaboración interdisciplinar.** Se refiere a la integración activa de conocimientos, metodologías y perspectivas de diferentes disciplinas para abordar de manera conjunta los desafíos educativos; sobrepasa la coordinación o el intercambio natural de información. Exige el desarrollo de relaciones de interdependencia y la creación de proyectos y soluciones en equipo, donde cada docente aporta su experiencia específica en función de un objetivo común y contextualizado a los retos de la actualidad y, sobre todo, a la situación socioeducativa que describe su grupo y, cada uno de los estudiantes en función de los resultados del diagnóstico integral.

Los profesores, desde la primera infancia hasta la educación de adultos, se enfrentarán a nuevas funciones y retos, y tendrán que realizar una gran apuesta por la colaboración, tanto en el seno de la profesión como en relación con otros grupos e instituciones. La enseñanza eficaz debe entenderse como el resultado de la colaboración, y no como la producción específica del educador individual. Huelga decir que esto implica un refuerzo de la importancia de la profesión docente y que se preste una mayor atención a la formación y al desarrollo profesional del profesorado (UNESCO, 2021, p. 16).

La colaboración interdisciplinar es una expresión clave de la capacidad resiliente del docente porque implica el logro de ajustes en función de los cambios constantes en la sociedad, la cultura y la tecnología. Dicha dinámica exige flexibilidad curricular y metodológica, razón por la cual el trabajo interdisciplinar es fundamental para responder a contextos emergentes y situaciones no previstas.

Esta postura favorece el afrontamiento de los cambios, permite a los docentes fortalecer su formación continua como profesional, enriquecer su comprensión y apoyar emocionalmente a sus pares, lo que reduce el aislamiento y fomenta el bienestar y la autoeficacia. En ese mismo orden también estimula y prepara para adaptarse a entornos complejos o inciertos, brindar orientación emocional y motivación de forma oportuna y personalizada a los estudiantes, desarrollar una visión crítica y flexible de la realidad socioeducativa, así como gestionar el propio bienestar y prevenir el burnout.

El enfoque interdisciplinar rompe los “feudos” disciplinarios, permite abordar problemas complejos (como la inclusión o la ciudadanía digital) de manera integral, lo que es central en la formación de estudiantes y docentes preparados para la incertidumbre y la complejidad actual. Al mismo tiempo, favorece la transformación institucional mediante la creación de comunidades de aprendizaje profesional capaces de sostener procesos de innovación y gestión de la mejora. Esto multiplica la capacidad colectiva de adaptación y respuesta ante los retos del sistema educativo.

## **CONCLUSIONES**

La educación como proceso social y la escuela como institución reflejan la complejidad y los cambios acelerados de la sociedad contemporánea: la globalización, la revolución tecnológica - digital y la crisis de las instituciones tradicionales, lo que condiciona los procesos formativos formales e informales. Los sistemas educativos deben responder de modo favorable para formular políticas tendentes a superar el formalismo desde posturas ajenas a la resistencia al cambio, se requieren currículos actualizados y en correspondencia a su realidad social, a su propia cultura y en correspondencia con la revolución tecnológica actual.

En este contexto se reclama con urgencia revalorizar la profesión docente para atraer y mantener talento, dignificar el rol y fortalecer la formación inicial y continua de estos profesionales en correspondencia con su aportación al perfeccionamiento de las sociedades, el estímulo de la ciencia y el desarrollo de la cultura. Se considera el desempeño docente como principal factor influyente en la calidad de la educación, su rol profesional es fundamental para materializar una educación inclusiva, de calidad y pertinente ante los desafíos del siglo XXI.

Es preciso que la escuela integre, creativa y críticamente, los avances científicos y tecnológicos en contenidos de estudio y como parte de la dinámica que imponen las Metodologías Activas y los recursos didácticos al uso. En ese orden, la formación docente debe contemplar el dominio de competencias pedagógicas que favorece la preparación para estimular el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía en la elaboración del conocimiento (aprender a aprender), la creatividad y las habilidades blandas, por ser esenciales para la vida y la empleabilidad futura. La escuela también debe asumir el desafío de personalizar el aprendizaje, fomentar la inclusión educativa y promover la elaboración de proyectos de vida. Urge también como parte de la formación inicial y continua del docente el desarrollo de competencias digitales y el uso ético y creativo de dichas tecnologías, con énfasis en la Inteligencia Artificial, especialmente la generativa, y su impacto en los procesos cognitivos y el desarrollo humano integral.

La resiliencia docente es muy necesaria para afrontar cambios, las situaciones de incertidumbre y crisis, promoviendo la actualización continua y la flexibilidad en función de la perfectibilidad de los procesos formativos y la perfectibilidad humana propiamente. Hoy la colaboración interdisciplinar es una plataforma para innovar, responder a contextos complejos y fortalecer comunidades profesionales.

Sobre la base del entendimiento acerca de que la escuela y el docente son agentes de transformación social, capaces de orientar a las nuevas generaciones en la construcción de proyectos vitales y ciudadanos responsables, resulta urgente la acción colectiva, la concientización de los responsables de políticas, las instituciones formadoras y sus discursos actualizados, así como al compromiso de los docentes con la construcción de una educación inclusiva, humana, científica, crítica y flexible.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AREA MOREIRA, M. (2018). Hacia la universidad digital: ¿dónde estamos y a dónde vamos? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21 (2) <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.21801>
- BAUMAN, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- BAUMAN, Z. (2017). *Retrotopía*. Paidós.
- CAMPOS-POSADA, R., ESCRIBANO-HERVIS, E., CAMPOS-POSADA, G. E., BOULET-MARTÍNEZ, R. & VÁZQUEZ-HORTA, F. (2022). Analítica del aprendizaje: un desafío al desempeño del personal docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(6), 40-48. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3350/3290>
- CÁRDENAS ZEA, M.P., SÁNCHEZ GARCÍA, E. & GUERRA GONZÁLEZ, C. (2021). La formación de la competencia investigativa mediada por las TIC en el docente universitario. *Universidad y Sociedad*, 13 (6). [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000600051](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600051)
- DEMATTEI, L. (13 Julio de 2025). Desafío de la IA generativa en la educación y la urgencia de un diseño pedagógico intencional. <https://elnacional.com.py/nacionales/desafio-ia-generativa-educacion-urgencia-diseno-pedagogico-intencional-n88751>
- ESCORCIA, L. & MERCADO, Z. (2024). Caracterización de habilidades blandas como herramienta de gestión académica y organizacional. *Ad-gnosis*, 13(14). e-783. <https://doi.org/10.21803/adgnosis.13.14.783>
- ESTEBAN-GUITART, M. & GEE, J. (14 Dec 2023). Learning as life project(s). *Learning: Research and Practice*. <https://doi.org/10.1080/23735082.2023.2291010>
- FERNÁNDEZ-CRUZ, F. J., RODRÍGUEZ-LEGENDRE, F., & SAINZ, V. (2024). La competencia digital docente y el diseño de situaciones innovadoras con TIC para la mejora del aprendizaje. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 76(2), 11–24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.106342>

- GOMERO-CARDENAS, N.M., GÓMEZ-BEDIA, K.K., RUIZ GÓMEZ, A.A., & TEMOCHE-GUEVARA, C. (2023). Resiliencia como eje motivador en la docencia. *KOINONIA VIII* (1). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2815>
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, Z. (2021). La Realización Efectiva del Diagnóstico Integral del Escolar. Dimensiones, Indicadores y Exigencias Básicas. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 38-48. <https://doi.org/10.34070>
- GONZÁLEZ, A. (9 de julio de 2025). Ray Kurzweil, gurú de la IA: 'Con la inteligencia artificial viviremos para siempre y hay que asumirlo'. *Vandal Ramdom*. <https://vandal.elespanol.com/random/ray-kurzweil-guru-de-la-ia-con-la-inteligencia-artificial-viviremos-para-siempre-y-hay-que-asumirlo/35008.html>
- HARARI, Y.N. (2023). *21 Lessons for the 21st Century: Updated Edition*. Vintage.
- HECKMAN, J.J. & KAUTZ, T. (August 2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics* 19 (4), 451-464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- INTEF (2022). *Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente*. INTEF.
- JUAN PABLO II. (1998). *Fides et ratio: Carta encíclica sobre las relaciones entre fe y razón*. Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html)
- KANAKI, M. (30 de enero de 2025). 30 Top Soft Skills Examples To Master In 2025. *eLearning Industry*. <https://elearningindustry.com/top-soft-skills-examples-to-master-in-2025>
- LIPOVETSKY, G. (2022). *La era del vacío en la sociedad digital*. Anagrama.
- MIT Media Lab (2025). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. <https://www.media.mit.edu/publications/your-brain-on-chatgpt/>
- MUÑOZ-ORTIZ, W. W., GARCIA-MERA, G.M., ESTEVES-FAJARDO, Z.I. & PENALVER-HIGUERA, M.J. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje: Un enfoque para la educación inclusiva. *Episteme Koinonia* 6(12), 67-183. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2550>
- NG, B. (2023). Conceptualizing Lifelong Learning for K-12 Education. *Journal of Research Initiatives*, 7 (2), Article 9. <https://digitalcommons.uncfsu.edu/jri/vol7/iss2/9>
- OECD (2023a). *Youth and Digital Technology: Well-being and Engagement*. OECD.
- OECD (2023b). *Perspectivas de la Educación Digital de la OCDE 2023*. OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023\\_c74f03de-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/oecd-digital-education-outlook-2023_c74f03de-en.html)
- OECD (2024). Future of Education and Skills 2030/2040. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- OEI – UNESCO (2024). *EL ESTADO DE LA CIENCIA. Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología 2024*. OEI – UNESCO. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/12/el-estado-de-la-ciencia-2024.pdf>
- PINEDO-CASTRO, A. (2024). Habilidades Blandas como Factor Clave para la Mejora de la Convivencia Escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 17(2), 216-230. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550>
- PONT, B. (2023). *El prestigio de la profesión docente. Percepción y realidad*. Fundación Sociedad y Educación.
- PRADEEP, K., SULUR ANBALAGAN, R., THANGAVELU, A.P., ASWATHY, S., JISHA, V.G. & VAISAKHI, V.S. (2024). Neuroeducation: understanding neural dynamics in learning and teaching. *Front. Educ.* 9:1437418. doi: 10.3389/educ.2024.1437418

- RIBORG MANND, Ch. (1918). *A Study of Engineering Education. Prepared For The Joint Committee On Engineering Education Of The National Engineering Societies*. B. UPDIKE, THE MERRYMOUNT PRESS. BOSTON.
- ROBLES, M.M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly* 75(4) 453–465. DOI: 10.1177/1080569912460400
- SÁNCHEZ MENDIOLA, M. & MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A. (Editores) (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de México, UNAM.
- SANGRÀ, A., GUITERT-CATASÚS, M., & BEHAR, P. A. (2023). Competencias y metodologías innovadoras para la educación digital. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 9-16. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.36081>
- SENNETT, R. (2022). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. W.W. Norton.
- TENORIO-VILCHEZ, C., & SUCARI, W. (2021). Entender la resiliencia docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, 3(3), 187-197. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.012>
- TURKLE, S. (2023). *The Empathy Diaries: A Journey into the Digital Age*. MIT Press.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en tic para docentes*. UNESCO. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=41553&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41553&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- UNESCO (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>
- UNESCO. (2025a). *Aprendizaje digital y transformación de la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/digital-education>
- UNESCO. (2025b). *What you need to know on lifelong learning*. <https://qr.cd.org/8wwt>
- UNESCO-UNICEF. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe. Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO, Santiago.
- URÍAS ARBOLAEZ, G.D.L.C. & PINO TORRENS, R.E. (2024). La educación inclusiva ante los desafíos contemporáneos. *EDUMECENTRO*, 16. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742024000100006](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742024000100006)
- WELLER, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Publisher: Bloomsbury Academic. DOI:10.5040/9781849666275
- YÉPEZ BIMBOZA, C.A., LLIQUIN PEÑA, M.L. & GUANGAJE PAGUAY, M.E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. *Revista InveCom*, 5 (3) <https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076>
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. & OLMEDO CRUZ, S. (2017). Concepción del diagnóstico: ¿por qué y para qué desde posiciones de la didáctica desarrolladora? *Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag*, 1 (1), 148-167. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-7>

## **BIODATA**

**Elmys ESCRIBANO HERVIS:** Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, Cuba. Licenciado en Pedagogía Psicología en la Universidad "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. Profesor Titular del departamento Pedagogía Psicología de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Director de la Revista Atenas. Autor de varios libros y artículos científicos publicados en el área de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Coordinador del Simposio Internacional de Educación y Cultura en Iberoamérica de la Universidad de Matanzas.

**Ruhadmi BOULET MARTNEZ:** Máster en Educación, Licenciada en Educación, especialidad Matemática - Computación y Profesora Auxiliar del departamento de Matemática de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Maquetadora de la Revista Atenas. Miembro del Comité Organizador de los eventos internacionales de la Universidad de Matanzas.



## ENSAYOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e 237554  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2i.net/ark:43441/e237554>  
Deposited in Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19295305>



## Del sapiens al cybersapiens: un homo evolucionado mediante la inteligencia artificial en el metaverso de la sociedad digital

*From sapiens to cybersapiens: A homo evolved through artificial intelligence in the metaverse of digital society*

**Raquel Zoraya LAMUS GARCÍA DE MORA**

<https://orcid.org/0000-0003-1556-3677>

[rakelamus71@gmail.com](mailto:rakelamus71@gmail.com)

Universidad Bolivariana de Venezuela, Falcón, Venezuela

**Tibisay Milene LAMUS DE RODRÍGUEZ**

<https://orcid.org/0000-0002-2677-7059>

[tlamusd@unemi.edu.ec](mailto:tlamusd@unemi.edu.ec)

Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Guayas, Ecuador

### RESUMEN

El presente ensayo surge de la inquietud imaginaria de que la Inteligencia Artificial (IA) puede suplantar al hombre e incluso superar su razonamiento por lo que la relación entre las personas y las computadoras se ve comprometida cuando los mecanismos de respuestas demuestran tener habilidades y dominios sobre los temas expuestos, lo cual incide en la percepción y la subjetividad humana. Por tal motivo, se parte de los supuestos anteriores, a fin de reflexionar en cuanto al impacto que tiene la IA sobre el ser humano y si esta es la causante o al menos la conductora de la evolución del hombre para obtener una conciencia más clara de lo que esto podría significar en la escala evolutiva. En este sentido se estudia desde las implicaciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas, tomando en cuenta las perspectivas filosóficas de la trascendencia evolutiva, concluyendo que la evolución es un proceso complejo y multifactorial, y la IA es apenas un elemento coadyuvante a la celeridad de la evolución humana, por lo que difícilmente se puede dar por sentado que sea la principal causa, pero si se puede afirmar sin lugar a duda que es uno de los factores que se han hecho visibles y hasta cierto punto tangibles que influyen en este proceso mediante la robótica.

**Palabras clave:** homo sapiens, cyber sapiens, inteligencia artificial, metaverso, sociedad digital.

### ABSTRACT

This essay arises from the imaginary concern that Artificial Intelligence can supplant humans and even surpass their reasoning. Therefore, the relationship between humans and computers is compromised when response mechanisms demonstrate skills and mastery over the topics presented, which impacts human perception and subjectivity. For this reason, we begin with the above assumptions in order to reflect on the impact AI has on humans and whether it is the cause or at least the driver of human evolution, in order to gain a clearer understanding of what this could mean on the evolutionary scale. In this sense, it is studied from the ontological, epistemological, and axiological implications, taking into account the philosophical perspectives of evolutionary transcendence. It is concluded that evolution is a complex and multifactorial process, and that AI is merely a contributing element to the speed of human evolution. Therefore, it can hardly be assumed that it is the main cause. However, it can be stated without a doubt that it is one of the factors that have become visible and, to a certain extent, tangible, influencing this process through robotics.

**Keywords:** A homo sapiens, cyber sapiens, artificial intelligence, metaverse, digital society.

Recibido: 13-12-2025 • Aceptado: 01-02-2026

## INTRODUCCIÓN

Los cambios ocurridos en la tierra desde su formación incluyen una serie de transformaciones atmosféricas, geológicas y climáticas que originaron la aparición de especies entre las cuales se encuentran las plantas, los animales y el homínido, quien, a través de una gradual evolución biológica, fue adquiriendo una composición corporal e intelectual que va desde el homo habilis hasta el homo sapiens, cuya estructura morfológica evidencia la adaptación al medio ambiente con implicaciones de índole cultural, mediante la cual ha adquirido su sapiencia.

Desde el punto de vista de la paleoantropología, la anatomía del homo sapiens, lo configura como la especie más moderna que existe en el planeta, cuyas características lo determinan como un primate bípedo con cerebro grande, conformando al humano con amplia capacidad para comunicarse a través del lenguaje, así como la habilidad de utilizar herramientas complejas, (Ishiguro, et al., 2018), lo que significa que ha desarrollado ciertos talentos mediante los cuales se percibe su profunda comprensión de las cosas.

Sin embargo, su racionalidad puede verse comprometida si este permite que las decisiones sean tomadas por otro tipo de inteligencia que es la artificial, definida esta por Torra (2019), como un campo de la informática con múltiples aplicaciones dedicado a desarrollar programas mediante los cuales se obtengan respuestas lógicas, emulando operaciones humanas con patrones físicos establecidos. Partiendo de ese concepto, surge la inquietud imaginaria de que la Inteligencia Artificial (IA) puede suplantar al hombre e incluso superar su razonamiento tal y como se lo preguntan Cuevas y Lino (2020), pues en la actualidad existe gran demanda de su uso y se recibe enorme cantidad de información de los entornos virtualizados de manera acelerada, lo que conlleva a una rápida adaptación que exhorta a una revolución humana o como lo afirma Bertholdi (2021), la constitución evolutiva de nuevos individuos.

Al respecto, Pörksen (2023) haciendo alusión a una entrevista realizada a Joseph Weizenbaum en 1998, reflexiona sobre la posición asumida por el padre de la cibernética y creador del primer chatbot (Software que posee respuestas automáticas y es capaz de posibilitar una conversación con el usuario), en la que este sugiere algunas analogías entre humanos y la IA, ofreciendo experiencias innovadoras en un entorno que aún se explora; por lo que la relación entre las personas y las computadoras se ve comprometida cuando los mecanismos de respuestas demuestran tener habilidades y dominios sobre los temas expuestos, lo cual incide en la percepción y la subjetividad humana.

De allí que, Martínez (2018), afirme que a pesar de que la IA es ventajosa trayendo beneficios como como la inmediatez y automatización de respuestas, así mismo su uso puede socavar la capacidad que poseen los humanos de tener un pensamiento crítico al depender exclusivamente de la generación de su contenido, alejando de este modo a las interrelaciones personales al ser sustituidos por los artefactos tecnológicos. Inclusive, pudiera pensarse que dejar bajo la responsabilidad absoluta a la IA de las decisiones traería como consecuencia que el cerebro se atrofie por su carente ejercitación, lo cual que repercutiría en su capacidad cognitiva, concentración y rendimiento (Valencia y Velásquez, 2022).

En consecuencia, en el presente ensayo se parte de los supuestos anteriores, a fin de reflexionar sobre el impacto que tiene la AI sobre el ser humano y si esta es la causante o al menos la conductora de la evolución del hombre para obtener una conciencia más clara de lo que esto podría significar en la escala evolutiva, siendo que para autores como Ihde y Malafouris (2021), Morales (2024), León (2018), Rodríguez (2023) y Tillería (2022), los sujetos han sido denominados *homo Faber*, (hombres que fabrican cosas y están hechos por ellas), *homo technologicus* (con amplias habilidades para manejar dispositivos tecnológicos automatizados), *homo digitalis* (aquellos que están conectados a equipos digitales la mayor parte del tiempo a través de un avatar) y finalmente el *homo cybersapiens* (donde existe la convergencia de los procesos bioquímicos del cuerpo humano y la IA); o si por el contrario lo lleva a su involución y atraso.

En tal sentido, cabe la posibilidad de que la integración de la IA con el ser humano conlleve a pensar que se puede perder parte de la condición humana, tal y como lo expresa Arbeláez, et al., (2020), quienes manifiestan que esto subvierte los atributos genotípicos y fenotípicos para fragmentar a la humanidad en dos grupos, el de las personas que se clasificarían como “normales” y aquellos con implantes biomecánicos a los que se les ha manipulado genéticamente para denominarse la “especie superdotada”.

De manera que, es una idea que cabe dentro de lo posible el hecho de pensar en que el homo sapiens pudieran convertirse en *homo cybersapiens*, entendiéndose este como una teoría que De Andrés (2002), expone como la posibilidad de que el ser humano evolucione hacia una nueva especie caracterizada por una inteligencia híbrida donde se crea una relación hombre-máquina de interdependencia mutua en la que emergen nuevas capacidades cognitivas a través de disciplinas como la cibernética para asumir identidades encaminadas a la creación de seres con lógica y razonamiento artificial.

En este orden de ideas, de manera visionaria y futurista, la evolución del hombre y la influencia que ha tenido el uso de la IA para determinar el estatus evolutivo del mismo ha de estudiarse desde las implicaciones ontológicas, epistemológicas y axiológicas, tomando en cuenta las perspectivas filosóficas de la trascendencia evolutiva actual que ofrecen la posibilidad de que el ser humano sea clasificado ya no como sapiens sino como *cybersapiens* próximamente, siendo este un homo que puede evolucionar por la inteligencia artificial en el metaverso o realidad virtual de la sociedad digital.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

El presente estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico, puesto que se orienta a la interpretación crítica de fuentes documentales que abordan la transición del homo sapiens al *homo cybersapiens*. Esta elección metodológica resulta adecuada en la medida en que, como lo plantea Heidegger (1927), “la cuestión no es la técnica en sí misma, sino el modo en que el ser humano se encuentra a sí mismo transformado por ella” (p. 41), de manera que la metodología adoptada permite esclarecer los significados atribuidos a la inteligencia artificial en el devenir humano, más allá de una mera descripción tecnológica.

El corpus de análisis estuvo conformado por artículos indexados en revistas académicas, libros de filosofía y ciencias cognitivas, así como monografías y tesis digitalizadas que discuten el impacto de la inteligencia artificial en la evolución humana. En este sentido, *Ihde y Malafouris* (2021) afirman que “el hombre es *homo faber* en cuanto se constituye por lo que fabrica” (p. 283), lo cual orienta el criterio de selección documental hacia aquellas investigaciones que exploran la relación recursiva entre los artefactos tecnológicos y la configuración de nuevas identidades humanas.

El procedimiento de análisis siguió un proceso sistemático de lectura y categorización de los textos, atendiendo a tres dimensiones interdependientes: la ontológica, que se ocupa de la redefinición del ser humano frente a la máquina; la epistemológica, que examina la producción de conocimiento en la era digital; y la axiológica, que evalúa los dilemas éticos derivados de la fusión hombre-máquina. Como señalan Grimaldi, Ruiz, Martínez y Reyero (2022), “la categorización filosófica de los términos tecnológicos permite comprender la profundidad de sus implicaciones en la sociedad contemporánea” (p. 7), de manera que este marco permitió construir un esquema interpretativo de los discursos analizados.

Asimismo, se aplicó una triangulación teórica mediante la confrontación de distintas posturas, tanto de autores que exaltan las potencialidades de la inteligencia artificial como de aquellos que alertan sobre sus riesgos. En palabras de Morales (2023), “la IA es cuestionable por la deshumanización de la sociedad” (p. 120), lo que implica que la hermenéutica no se limita a la exégesis de textos, sino que abre el debate hacia la tensión entre progreso tecnológico y preservación de la esencia humana.

En suma, la metodología se articula desde un paradigma crítico-interpretativo, sustentado en la revisión documental y el análisis categorial, a fin de develar los modos en que la inteligencia artificial opera como catalizador de una eventual mutación ontológica del ser humano, transitando desde el homo sapiens al *homo cybersapiens* dentro del metaverso digital contemporáneo.

### **INCIDENCIA DEL PROGRESO TECNOLÓGICO EN LA EVOLUCIÓN HUMANA**

Desde el uso de herramientas como la piedra, hasta la era digital en el marco de la cuarta revolución industrial, se ha observado que el progreso tecnológico influye en la vida del ser humano, marcando hitos históricos que impactan el desarrollo de su existencia. En lo que respecta a la IA de manera general, se puede hacer mención desde el punto de vista de la biología, la cultura, la sociedad y en lo que se refiere al conocimiento como se describe brevemente a continuación:

En Biología, la IA de acuerdo con el planteamiento de Aref, et al., (2024), su potencial radica en el desarrollo, monitoreo y control de experimentos, que podrían contribuir en la solución de problemas de una diversidad de campos disciplinarios como la medicina con la precisión de los diagnósticos, la agricultura en la producción de cultivos, igualmente en el ambiente a fin de mapear los pronósticos atmosféricos, la química para la creación de nuevos fármacos, la genética a través de la identificación de las variaciones del genoma, mediane los cuales se agilizan los procesos y acelera el análisis de los diseños experimentales conducentes a nuevos descubrimientos de propiedades, moleculares y metabólicas, así como células y proteínas para la creación de nuevos sistemas biológicos en su estructura y función gracias a la gran cantidad de información que puede estudiar para identificar patrones y relaciones.

Sobre el impacto cultural, Menegol (2024), cree que la difusión de ideas ha conllevado a la homogeneización de nuevas formas de acervo identitario, para moldear en masa las formas de interactuar mediante los contenidos digitales y es precisamente es este aspecto en que la IA se destaca, al sugerir las diferentes visualizaciones a través de sus algoritmos guiados por la búsqueda de los usuarios, siendo estos sutilmente sugestionados con esta monopolización, comprometiendo la pluralidad.

En referencia a la cognición, Resnik (2024), declara que el reemplazo de las tareas realizadas exclusivamente por los humanos y que son desarrolladas por los algoritmos e incluso en ocasiones son ejecutadas por humanoides con características específicas creados para tal fin, genera una tensión evolutiva al modificar el pensamiento, con lo cual es afectada la capacidad crítica con efecto ilusorio al gestionar la información alterando las formas de adquirir aprendizajes. Asimismo, todo lo descrito tiene implicaciones en la sociedad, por la amplitud de variedad de campos que se pueden abordar desde la IA; así lo aduce Beltrán (2023), quien alega que los cambios que se observan tanto en la cotidianidad como en los espacios laborales han transformado la forma en la que el hombre vive, se relaciona y desenvuelve, derivado de la asistencia en tiempo real que proporciona y la automatización de los procesos en muchos ámbitos.

A ese tenor, los avances tecnológicos e informáticos que llevaron al desarrollo de la IA han atenuado la ampliación de las posibilidades de su uso por las diversas aplicaciones que pueden emplearse en múltiples escenarios y disciplinas en las que el ser humano hace vida, por lo que, a juicio de la autora de este ensayo, se considera un desafío de gran envergadura su correcto manejo al ser una herramienta tan útil.

### **PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS DE LA TRASCENDENCIA EVOLUTIVA ACTUAL DEL HOMBRE**

Desde una visión ontológica, la perspectiva del hombre como ser en el mundo actual se percibe en la mente a través de la naturaleza humana, que implica una serie de acciones, comunicaciones e interacciones mediante el contacto corporal de persona a persona. No obstante, la realidad presente relacionada con el uso excesivo de computadoras ha generado en algunos usuarios recurrentes daños físicos que traen como consecuencias contracturas musculares, así como psicológicos asociados con dependencia, depresión y baja autoestima, con influencia en los entornos en lo que se desenvuelve trayendo consigo aislamiento social y la

falta de habilidades interpersonales, lo cual ocasiona que el cerebro entre en conflicto, por lo que se produce una disociación que lo confunde al descubrirse diferente a lo que venía siendo. (Vélez, 2020).

En esta nueva realidad Tilleria (2022), sugiere que al originarse una integración exógena o endógena en el homo sapiens, se puede materializar el transhumanismo donde convergería la biología y la tecnología para transformarlo en su morfología a efectos de que este innovador prototipo tenga la capacidad de acceder y manipular las redes neuronales de la memoria desde un programa de computación.

De manera que, en esa búsqueda de conocimientos, la neurociencia conjuntamente con la robótica ayudados por la biotecnología, se han unido para construir mecanismos inspirados en el cerebro y en el funcionamiento de las redes neuronales, en cuya disciplina se han integrado neuronas, software y robótica, lo que significa la combinación de material sintético con cerebro biológico humano vivo denominado *hybrots*, que no son más que organismos cibernéticos o entidades cibernéticas. (Lazalde, 2011, Zambrano, et al., 2019, Castellanos, 2021).

A tales efectos, la existencia del hombre sobre la tierra o *dasein* humano se distingue con un significado distinto del ser como lo describe Heidegger (1927), quien lo asume como una existencia dinámica que se construye mediante el entorno, por lo que no puede ser definitivo como algo dado de manera rígida, sino que en función de su corporeidad no puede estar encasillado, dado que se hace consciente del ambiente que lo rodea; y, en ese sentido la IA se limita debido a que no es capaz de generar por sí misma un pensamiento consciente del self o de sí como también se le atribuye (Morandin, 2023), término acuñado por Carl Young donde el yo consciente es el centro que enfoca a la totalidad de la personalidad de la cual emerge la valoración y diferenciación de las cosas. (Del Castillo2018).

Con base en lo señalado, se puede afirmar que como entes con razonamiento y conciencia propia y autónoma, el hombre no ha perdido su esencia tal y como naturalmente es concebida, lo que ha cambiado es el ambiente en el que interactúa y en ese aspecto debe adoptarse a ese contexto virtual, por lo que al verse en otro submundo como es el digital convive en un metaverso con una nueva identidad, lo que quiere decir que su existencia debe ser analizada con otros enfoques en función de su realidad actual.

En lo epistemológico la correspondencia sujeto-objeto que el ser humano tiene con la tecnología es recreada por Puech (2018), como una relación que se vincula desde lo interno hacia lo externo por el manejo de artefactos tecnológicos que puede introducir nuevos códigos para transformar la doble hélice de ADN y con ello combinar datos mediante una interfaz de circuitos de información que se ha dominado como *homo sapiens technologicus*.

En otras palabras, tal y como lo afirma Morandin (2023). "la tecnología y la ingeniería pueden cambiar la relación del hombre consigo mismo y con el mundo" (p. 194), lo que sugiere que de las invenciones que surjan a través de la utilización de estas herramientas, se puede modificar el comportamiento del ser humano y las formas mediante las cuales se vincula con las cosas que lo rodean.

De allí, surge la toma de conciencia en torno a la red de circuitos neuronales que en un hipotético escenario podrían suplantar las capacidades del cerebro humano para dar paso a otra especie. (Tilleria, 2022). En este marco de relaciones nace un ciudadano digital para conformar una nueva sociedad que hace todo mediante el internet creando un *cybermundo* que se constituye como un ecosistema cibernético dentro del metaverso que entrelaza la realidad física con la virtual. (Grimaldi, et al., 2022).

Esa visión del nuevo sujeto y de sus interrelaciones, generan comportamientos que básicamente son regulados como consecuencia del alto porcentaje de conectividad de la era digital, donde el internet, la bigdata, el dataismo y la libertad para acceder a cualquier información de manera expedita, a través de la cual se difunde y transforma la manera en que el hombre se percibe y observa el mundo que le rodea, han logrado convertir las personas en autómatas del teclado dentro de un universo trasmedia.

En cuanto a lo axiológico, Morales (2023) afirma que la IA es cuestionable por la deshumanización de la sociedad, donde se corre el riesgo de que dentro de esta hipotética transición evolutiva los seres humanos pierdan su esencia real, al ocultarse tras una falsa identidad como avatar u hologramas cuyos comportamientos pueden asumirse contrariamente a la ética y los valores morales.

Asimismo, se encuentra en tela de juicio las decisiones que tome la IA basadas en el algoritmo para determinar si estas son éticas o no, debido a que se fundamentan en los datos que sus creadores les han suministrado y en ese aspecto no se asumen responsabilidades, por lo que la dependencia, imparcialidad, transparencia y privacidad son sesgos que deben examinarse, en virtud de que dada la subjetividad del ser humano se originan dudas de su efectividad para tratar asuntos relacionados con las creencias de lo que es correcto, siendo esto un riesgo para la honorabilidad del hombre con consecuencias negativas si se incurriese en algún delito, por ejemplo. (Sebio, 2020).

### **DISCUSIÓN. ABSTRACCIÓN COGNOSCITIVA DEL SUJETO**

Es claro que la evolución humana se encuentre en curso, así lo demuestran diversos estudios genéticos a partir del descubrimiento de restos fosilizados que han sido de gran trascendencia para la ciencia, donde se observan los saltos cualitativos por los que ha pasado el género humano con especial interés de la comunidad científica, quienes hacen profundos y detallados análisis de los genomas que denotan la fusión humana, relacionadas con variaciones y rasgos particulares así como la cultura e inteligencia en la que se tuvo que hacer adaptaciones fisiológicas que lo evidencian claramente. (carmena, 2020).

A pesar de ello, cabe destacar que, desde una visión metafísica y teológica, el ser humano cuenta con dimensiones biológicas, psicoemocionales, socioculturales, familiares, ecológicas y espirituales, cuyas características provienen de su conciencia que trascienden hacia su libertad y a través de los cuales manifiesta sentimientos y emociones que lo convierten en un ejemplar holístico que le ofrece autenticidad. (Uribe, 2021).

De lo expuesto, se hace obvio que la IA no posee las mencionadas dimensiones debido a que esta es meramente materialista, mientras que el aspecto físico del hombre proviene de la selección natural con lo cual pudiera argumentarse que su linaje evolutivo difícilmente se daría a través de una fusión máquina-hombre; lo que sí pareciera posible, es la creación de un sujeto cuyo origen pueda tener esa dualidad; y en ese aspecto el debate continúa abierto.

En consecuencia, los algoritmos de la IA fueron creados por el hombre por lo tanto no tienen descendencia biológica o elementos filogenéticos. Lo que si ha evolucionado a juicio de Gábor (2024), son los patrones virtuales que conllevan a pensar a la IA como una especie emergente con flujo controlado como una especie de entropía compleja que se deriva de la imaginación humana y la necesidad de ir en constante mejoraría de su condición con el fin de prolongar su tiempo de vida mediante avances de la tecnología, informática, drogas, criopreservación, nanotecnología, con herramientas como la biotecnología, medicina, informática y la bioquímica, para hacer modificaciones transhumanistas en la voluntad, mente y cuerpo. (Miranda, 2018).

Habidas cuentas, es imperante recordar que el creador de la IA es el ser humano, por lo tanto, mientras esta obedece los comandos y ordenes emitidos, el hombre quien es poseedor del sentido común es quien direcciona las decisiones y no al contrario. En otras palabras, la IA no es autónoma, no puede hacer elecciones conscientes, su capacidad de respuestas dependen de la base de datos que fue atiborrada por la inteligencia humana.

Esta emulación de las capacidades mentales humanas según Valdivia (s.f.), no se confluye con la plasticidad cerebral que es flexible y adaptable e intuitiva, cuya información recibida la procesa de manera consciente e inconscientemente, acciones que las computadoras están limitadas para hacer; opinión que concuerda con la de Velázquez (2023), quien ratifica la poca plausibilidad de la IA, ente que aunque reproduce

estructuralmente el conocimiento que las personas han depositado en sus anaqueles, no posee la capacidad de activarse para la toma de decisiones por sí misma por tal razón no lo puede superar.

De todo lo expuesto es claro que la IA no posee conciencia solo existen computación neuroma mórfica creadas a través de hardware que emulan o imitan el cerebro humano por lo que originariamente no hay un cruce de espécimen de manera natural, ni mutaciones genéticas, solo existe hasta ahora manipulación para crear, donde se pueden suplantar algunos órganos del cuerpo humano.

En definitiva y para hacer referencia al campo de lo social, debe señalarse que, como hombre emergente, el *homo cybersapiens* convive en escenarios en lo que la automatización de todos los procesos son el orden del día, por lo que es impulsador de una estructura de vida definida por las interacciones humanas a través de una maquina y una red en virtud de la integración de la tecnología en la vida de las personas transformando las formas en que surgen las relaciones.

## CONCLUSIONES

El ser humano se ha convertido en un ciudadano digital constituyendo una sociedad que vive inmerso en ese tipo de contenidos en virtud de que el mundo que le rodea se encuentra direccionado por la digitalización y recientemente es encabezado por la IA; lo que presume un primer paso evolutivo en su morfología al tener la ilusión de poder trascender de *homo sapiens* a *homo cybersapiens* si en un supuesto aprendizaje filogenético con una alta variabilidad de alteraciones tales como la fusión de lo natural con lo material pueda llevarse a cabo para concretar la creación de robots con aspecto humano, que tengan cerebro con neuronas sintéticas y biológicas, así como brazos mecánicos, como ya está sucediendo mediante la bioinformática.

En ese proceso, se va suscitando la transformación humana, por lo que resulta interesante destacar que la permanencia del hombre en la tierra pudiera estar sujeta a los dinámicos cambios evolutivos en la medida que se adapte o a ellos producto del desarrollo tecnológico, para constituir nuevos modelos de sociedad basados en esta fusión, aunque la IA al menos por ahora no puede superar al humano en ciertas tareas específicas como tener habilidades perceptivas y motrices del todo efectivas haciendo poco probable que lo suplante por completo. Lo que si pudiera suceder es que la IA amplíe las capacidades humanas para corregir algún defecto o dificultad, demostrando con ello su poder como la herramienta tecnológica que puede complementar y extender el desarrollo del hombre.

Por otra parte, la evolución es un proceso complejo y multifactorial, y la IA es apenas un elemento coadyuvante a la celeridad de la evolución humana, por lo que difícilmente se puede dar por sentado que sea la principal causa, pero si se puede afirmar sin lugar a duda que es uno de los factores que se han hecho visibles y hasta cierto punto tangibles que influyen en este proceso mediante la robótica.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARBELÁEZ-CAMPILLO, D. A., ESPINOZA, J. V., & BAHAMÓN, M. J. R. (2021). Inteligencia artificial y condición humana: ¿Entidades contrapuestas o fuerzas complementarias? *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 502–513. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593034/html/>
- ARIF, A., GARG, P., & SRIVASTAVA, P. (2024). Desbloqueando el poder transformador de la biología sintética. *Archives of Biotechnology & Biomedicine*, 8(1), 9–16. <https://www.biotechmedjournal.com/articles/abb-aid1039.php>
- BELTRÁN, E. (2023, 9 agosto). La inteligencia artificial y su impacto en la sociedad. <https://innovacion.uas.edu.mx/la-inteligencia-artificial-y-su-impacto-en-la-sociedad/>
- BERTHOLDI, C. (2021, 8 octubre). La inteligencia artificial y los nuevos humanos. <https://www.itnow.connectab2b.com/post/la-inteligencia-artificial-y-los-nuevos-humanos>

- CARMENA, E. (2020, 1 agosto). La evolución humana no ha parado. <https://www.xataka.com/investigacion/evolucion-humana-no-ha-parado-hay-razones-para-pensar-que-esta-acelerada-que-nunca>
- CASTELLANOS PÉREZ, R. M. (2021). Entidades robóticas con cerebro humano vivo. [https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL\\_UNAM/8579](https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/8579)
- CUEVAS, A. Y. S., & LINO, A. E. (2020). Inteligencia artificial, un peligro latente [Monografía de grado]. Universidad Mayor de San Marcos. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50491861/Inteligencia\\_artificial\\_un\\_peligro\\_latente.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50491861/Inteligencia_artificial_un_peligro_latente.pdf)
- DE ANDRÉS ARGENTE, T. (2002). Homo cybersapiens: la inteligencia artificial y la humana. Universidad de Navarra. <https://es.scribd.com/document/643928715/de-Andres-Argente-T-2002>
- DEL CASTILLO, O. (2018). El sí-mismo de Jung y su importancia para la psicología clínica. <https://sepanalitica.es/wp-content/uploads/2019/06/El-Sí-mismo-de-Jung-y-su-importancia.pdf>
- GÁBOR, O. (2024). Meme Sapiens-The Philomeméis of Artificial Intelligences. *Weizenbaum Journal of the Digital Society*, 3(3). <https://doi.org/10.15170/memesapiens-BTK-2024>
- GRIMALDI D'ESDRA, S., RUIZ, V. H., MARTÍNEZ, J. M. M., & REYERO, E. R. (2022). Nexos entre tecnología y filosofía: el caso específico del ecosistema del metaverso. *Human Review*, 13(5), 1–13. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/101628084/HUMAN-M26-A5.pdf>
- HEIDEGGER, M. (1927). *Sein und Zeit*. Verlag Max Niemeyer.
- IHDE, D., & MALAFOURIS, L. (2021). Homo faber revisitado: posfenomenología y teoría del compromiso material. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 16(47), 279–305. <https://www.redalyc.org/journal/924/92469371012/html/>
- ISHIGURO, E., HASKEY, N., & CAMPBELL, K. (2018). Una descripción general del microbioma humano. En *Microbioma humano* (pp. 1–16). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-810541-2.00001-4>
- LAZALDE, A. (2011, 28 octubre). Inteligencia artificial: Hybrots, los seres semi-vivos. <https://hipertextual.com/2011/10/inteligencia-artificial-hybrots>
- LÓPEZ-LEÓN, R. (2018). Revolución. Del Homo sapiens al Homo digitalis. *Investigación y Ciencia*, 26(74), 90–92. <https://www.redalyc.org/journal/674/67455945012/html/>
- MARTÍNEZ-CORTIÑA, R. (2018). ¿Existe simbiosis antropológica entre el ser humano y la tecnología digital? [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79559998/Simbiosis\\_antropologica.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/79559998/Simbiosis_antropologica.pdf)
- MENEGOL, P. (2024, 8 octubre). La influencia de la inteligencia artificial en la cultura de las masas. <https://www.linkedin.com/pulse/la-influencia-de-inteligencia-artificial-en-cultura-las-menegol-v6m5e/>
- MIRANDA, C. (2018, 8 octubre). Extropianismo: ¿una solución o una condena? *Revista Altus*. <https://bioetica.uft.cl/revista-altus/edicion-no-14-transhumanismo/extropianismo-una-solucion-o-una-condena/>
- MORALES CARRILLO, J. T. (2023). Filosofía e Inteligencia Artificial, una perspectiva ética/teleológica. *Revista Eduweb*, 17(4), 117–125. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.12>
- MORALES, R. (2024). El Homo Technologicus y la sociedad tecnológica. *Observación Tecnológica de Hidalgo*. <https://otech.uaeh.edu.mx/noti/articulo-otech/el-homo-technologicus-y-la-sociedad-tecnologica/>
- MORANDIN, (2023). Conciencia e inteligencia artificial: Heidegger, Searle y Bostrom. *Stoa*, 14(28), 189–209. <https://doi.org/10.25009/st.2023.28.2765>

- PÖRKSEN, B. (2023). La imagen del hombre en la inteligencia artificial: una conversación con Joseph Weizenbaum. *Weizenbaum Journal of the Digital Society*, 3(3). <https://doi.org/10.34669/WI.WJDS/3.3.4>
- PUECH, M. (2018). *Homo sapiens technologicus* (Vol. 1). Edizioni Nuova Cultura. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=tM17DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2>
- RESNIK, D. (2025, 20 enero). El futuro de la IA y su impacto en el conocimiento. Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/775639-el-futuro-de-la-ia>
- RODRÍGUEZ, G. S. (2023). Inteligencia Artificial vs. Identidad personal y humana: Reflexiones ético-jurídicas. *Lex-Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 21(32), 35–66. <https://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LEX/article/viewFile/2519/2530>
- SEBIO, M. (2020). *Inteligencia artificial y ética* [Tesis de maestría]. Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/421893/retrieve>
- TILLERÍA AQUEVEQUE, L. (2022). Transhumanismo e inteligencia artificial: el problema de un límite ontológico. *Griot, Revista de Filosofía*, 22(1), 59–67. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576670028006>
- TORRA, V. (2019). *Qué es la inteligencia artificial* (3.ª ed.). FUOC. <https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/148039/3/QueEsLaInteligenciaArtificial.pdf>
- URIBE-ESCALANTE, M. T. U. (2021). Dimensión espiritual en el ser humano. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 32(47), 110–133. <https://revistas.uco.edu.co/index.php/uco/article/view/340/411>
- VALDIVIA, M., CUTIPA, S., & DE LA CRUZ, J. (s.f.). Procesamiento de información de la inteligencia artificial y la mente humana. <https://indico.upeu.edu.pe/event/45/contributions/73/attachments/198/558/km.pdf>
- VALENCIA GUZMÁN, J. E., & VELÁSQUEZ GIRALDO, I. C. (2022). Tip de TIC-Aplicaciones para ejercitar tu memoria. <https://repository.ces.edu.co/handle/10946/5973>
- VELÁZQUEZ FERNÁNDEZ, H. (2023). ¿Una inteligencia artificial natural? Algunas notas sobre la biomimesis computacional de la inteligencia humana. *Metafísica y Persona*, 30, 31–38. <https://doi.org/10.24310/Metyper.2023.vi30.17374>
- VÉLEZ, A. (2020). *Homo sapiens*. Universidad de Antioquia. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6GXeDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3>
- ZAMBRANO, M., STEFANI, V., ZAMBRANO, E., & ZAMBRANO, K. (2019). La neurociencia y su relación con la inteligencia artificial. *Revista Científica de Investigación actualización del mundo de las Ciencias*, 3(3), 423–441. <https://doi.org/10.26820/reciamuc/3.3.2019.423-441>

## **BIODATA**

**Raquel LAMUS GARCÍA DE MORA:** Es Doctora en Ciencias para la Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2025), donde también obtuvo su título de Magister en Educación, mención Gerencia Educacional (2016), egresando con el segundo mejor promedio de su promoción. Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), donde su trabajo especial de grado recibió doble mención: Honorífica y de Publicación; cuenta además con un Diplomado en Gestión Pública y es Licenciada en Educación por la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como docente del Programa Nacional de Aprendizaje (PNA) INCES-PDVSA y en la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero (UPTAG). Desde el año 2019, ejerce funciones como docente en la categoría de asistente a tiempo completo en la UBV, su trayectoria incluye cargos directivos como Coordinadora de los Estudios No conducentes a Grado durante dos años en UBV, Directora de la Academia de Formación CEINFORMAC y roles docentes previos en la UPEL y Misión Sucre. En el ámbito de la producción intelectual, ha publicado un libro sobre metodología de la investigación y diversos artículos en revistas arbitradas e indexadas de corte nacional e internacional. Asimismo, colabora activamente en revistas científicas en calidad de árbitro y editora, y participa frecuentemente como ponente en congresos y eventos científicos. Se distingue por sus habilidades para la investigación científica bajo diversos paradigmas, así como por su capacidad de liderazgo y comunicación efectiva en entornos académicos.

**Tibisay Milene LAMUS-DE RODRÍGUEZ:** Dirección electrónica institucional: tlamusd@unemi.edu.ec  
Dirección electrónica personal: tibisaylamus64@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2677-7059> Es Doctora en Ciencias Pedagógicas por la INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO, La Habana, Cuba (UNESCO) (IPLAC, 2011), CURSÒ Doctorado en aspectos crítico-literarios del español, y es especialista en Filología Hispánica por la UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, España (2009). Le fue conferido un Doctorado HONORIS CAUSA por la Asociación de Magister, doctores y postdoctores de Lima, Perú (2023) Es Licenciada en Educación, egresada de la UNIVERSIDAD DE CARABOBO, Valencia, Venezuela, (1990). Es FORMADORA DE FORMADORES, así también dispone de las Diplomaturas: Innovación Educativa e Inteligencias Múltiples, y Docencia Virtual. Actualmente, se desempeña como docente de Maestrías en Educación, modalidad en línea del Programa de Posgrados de la UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO (UNEMI), (desde 2022), también se desempeña como tutora externa de tesis de Maestrías en Educación en la UNIVERSIDAD INDOAMERICA (desde 2021) (Ecuador) y como tutora de Doctorandos en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, UMECIT (Panamá) Desde el año 2024, es docente jubilada contratada a Tiempo Convencional para la Maestría de Enseñanza de la Lectura y la Escritura en UNEFM (2025). En su trayectoria se incluyen cargos directivos como Coordinadora de Centros de Ciencia, (2004-2006) FUNDACITE Falcón, Coordinadora de Olimpiadas de Lectura y Escritura en Falcón, (2002-2004), Coordinadora de la Mención Lengua, Literatura y Latin, (2010-2012) Jefe del Departamento de Idiomas, (2014-2015) del área Ciencias de la Educación UNEFM, Venezuela, Directora de Relaciones Interinstitucionales (2006-2008), Coordinadora Académica de la Misión Sucre Falcon (2004-2008), Decana de la modalidad de Estudios Municipalizados (2015-2026), Coordinadora Académica del Doctorado en Ciencias Sociales (2017-2019) y Representante Institucional de Posgrados UNEFM ante la república del Ecuador. En cuanto al área de producción científico-académica, ha publicado una serie de libros y capítulos de libro sobre Disponibilidad Léxica, metodología de la investigación y diversos capítulos de libro en materia de Educación Superior, así como artículos en revistas arbitradas e indexadas de alto impacto Q1, Q2 y Q3, así como en la base de datos Catálogo 2.0. (Dialnet, Scyelo, Latindex, entre otras) Asimismo, participa activamente como miembro de Comités de revistas científicas en calidad de árbitro y editora, aunado a ello es notorio su trabajo como ponente en congresos y eventos científicos. Ha desarrollado sus habilidades para la investigación científica bajo diversos paradigmas, y se destaca por su capacidad de liderazgo y comunicación efectiva en entornos académicos diversos nacional e internacionalmente.



## NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e978094  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:43441/e978094>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19295457>



### La educación patrimonial para el desarrollo de las economías creativas. El centro histórico urbano de Matanzas

*Heritage education for the development of creative economies. The Matanzas's Urban Historical Center*

**Guillermo Alfredo JIMÉNEZ PÉREZ**

<https://orcid.org/0000-0002-4430-1871>

[guillermo941019@gmail.com](mailto:guillermo941019@gmail.com)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Ania MÉNDEZ RODRÍGUEZ**

<https://orcid.org/0000-0002-9036-6510>

[aniamendez35@gmail.com](mailto:aniamendez35@gmail.com)

Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas, Matanzas, Cuba

**Carlos Eerlandys LEÓN RUBIO**

<https://orcid.org/0009-0004-6229-8014>

[cooperaocm1@gmail.com](mailto:cooperaocm1@gmail.com)

Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas, Matanzas, Cuba

#### RESUMEN

La educación patrimonial se presenta como una herramienta fundamental para fomentar el desarrollo de las economías creativas en ciudades con valor histórico y cultural. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, para ello se aplicaron instrumentos como la observación participante, el análisis de documentos, las entrevistas y cuestionarios; para procesar la información se utilizó el análisis de contenido. Este trabajo explora la relación entre ambos conceptos, con especial atención al Centro Histórico Urbano de Matanzas, Cuba. Se argumenta que la educación patrimonial no solo preserva la identidad cultural, sino que también impulsa la innovación, el emprendimiento y la sostenibilidad económica. A través de un enfoque argumentativo, se demuestra cómo la integración de estos elementos puede transformar a Matanzas en un referente de desarrollo creativo y patrimonial en el contexto cubano e internacional.

**Palabras clave:** comunidad; desarrollo local; economías creativas; educación patrimonial.

#### ABSTRACT

Heritage education is presented as a fundamental tool for fostering the development of creative economies in cities with historical and cultural value. The research was conducted using a qualitative approach, using instruments such as participant observation, document analysis, interviews, and questionnaires; content analysis was used to process the information. This paper explores the relationship between both concepts, with special attention to the Urban Historic Center of Matanzas, Cuba. It is argued that heritage education not only preserves cultural identity but also fosters innovation, entrepreneurship, and economic sustainability. Through an argumentative approach, it demonstrates how the integration of these elements can transform Matanzas into a benchmark for creative and heritage development in the Cuban and international context.

**Keywords:** community; local development; creative economies; heritage education.

Recibido: 12-11-2025 • Aceptado: 13-02-2026



## INTRODUCCIÓN

Las ciudades patrimoniales enfrentan desafíos importantes; uno de ellos está asociado a la necesidad de preservar su legado histórico e impulsar dinámicas económicas sostenibles. Esto constituye un reto, pues implica conciliar dos objetivos que están asociados a la conservación del patrimonio que, determina la idea cultural de una comunidad y la generación de recursos económicos que den lugar a un mayor desarrollo y a la mejora de la calidad de vida de los habitantes.

En este sentido surgen las economías creativas, las cuales tienen la función de estrechar la cultura, la innovación y el desarrollo global y convertirlos en fuente de generación de ingresos para las comunidades locales. Este tipo de economía tiene como eje central la producción de bienes y servicios que, tienen su origen en la creatividad, ya sea de forma individual o colectiva (Álvarez Ruiz, 2021). Estas deben poseer un valor cultural, artístico, patrimonial y turístico, afín a la comunidad en que están insertadas.

Diferentes sectores han dado ejemplo de cómo la creatividad constituye una fuente de desarrollo económico local; esto se puede apreciar en el turismo cultural, las artes visuales, la música, la artesanía, el diseño, la gastronomía y otros. Se debe tener en cuenta para lograr esto, que la población local pueda comprender, valorar y que además se identifique con su patrimonio.

Esta relación constituye la esencia para la generación y sostenibilidad de las economías creativas locales. La interrelación de la comunidad con su patrimonio debe ser desde el punto de vista emocional y cognitivo, puesto que las iniciativas y emprendimientos corren el riesgo de convertirse en elementos superficiales o insostenibles. En este sentido, la educación patrimonial cobra su importancia, pues actúa como intermediaria que conecta el pasado con el presente y la cultura con la economía.

La ciudad de Matanzas, conocida como la “Atenas de Cuba” por el desarrollo intelectual y cultural que alcanzó en el siglo XIX, posee en la actualidad un centro histórico urbano declarado monumento nacional en 2013, el cual contiene elementos arquitectónicos, ambientales, naturales con elevados valores patrimoniales (Jiménez Pérez, 2025).

Sus espacios públicos, que incluyen calles, plazas; son testigos de una historia de varios siglos con una huella imperecedera en la identidad de la ciudad. A pesar de ello, el desarrollo de las economías creativas en Matanzas no ha alcanzado los niveles deseados. Aunque existen variadas iniciativas, no todas logran sostenerse desde el punto de vista creativo, ni responden a una serie de indicadores que determinan esta categoría en el tiempo.

Esto requiere una estrategia integral que pueda vincular la conservación del patrimonio con la promoción de estas iniciativas económicas innovadoras. No se puede perder de vista la necesidad de incentivar un turismo sostenible, ya sea nacional o foráneo; es por ello que la ciudad necesita ser promovida a escala internacional, en la que se puedan socializar sus valores y elementos identitarios. Esto constituye el fundamento sobre el cual se levantan las economías creativas, pues necesita un mercado capaz de valorizar sus servicios y productos, demandarlos y promoverlos.

En este artículo se concibe a la educación patrimonial como un eje transformador para lograr que la ciudad de Matanzas pueda revalorizar su potencial económico creativo. Se debe fomentar un conocimiento y valorización de su patrimonio por parte de la población local de todas las edades y grupos etarios. Esto constituye la esencia para el desarrollo de las industrias creativas (Olivera et al., 2021), las cuales no solo tienen como finalidad la generación de ingresos, sino que pueden reforzar la identidad cultural de la “Ciudad de los Puentes”, como también se le conoce a Matanzas.

La educación patrimonial no se limita, de forma única, a la transmisión de la información desde el punto de vista histórico o arquitectónico; esta tiene como premisa la sensibilización a las personas respecto a la importancia de preservar su legado y aprovecharlo con una visión sostenible. Matanzas tiene las condiciones para convertirse en un referente de las ciudades patrimoniales, ya que cuenta con una infraestructura que le permite mostrar sus valores y, además, posee un potencial de emprendedores y experiencias que han dado resultados positivos.

Desde el año 2024 se gestó un proyecto de cooperación internacional que tiene como finalidad capacitar a emprendedores y crear las condiciones para el desarrollo de las economías creativas. Este se conoce como "Zonas Creativas, Matanzas" y tiene entre sus finalidades la rehabilitación de espacios públicos e inmuebles, además de formar emprendedores con una mirada sostenible desde las normas jurídicas, el patrimonio, el turismo, la economía y las comunicaciones; además de proveer herramientas, medios y recursos para que estos puedan llevar adelante sus iniciativas (Jiménez Pérez et al., 2025).

Matanzas como ciudad, no solo se beneficiaría en términos económicos; esto también sentaría las bases para que otras ciudades que enfrentan desafíos similares puedan generar las economías creativas como alternativas ante las problemáticas económicas y sociales y de otra índole que se enfrentan en el contexto cubano actual.

Esta experiencia también se ha iniciado en la provincia de La Habana, en los municipios Habana del Este, Centro Habana y en el propio centro histórico de la ciudad. En otras urbes que forman parte de la Red de ciudades patrimoniales de Cuba, se han identificado algunos emprendimientos e iniciativas con estas características, pero no constituyen una prioridad para los gobiernos e instituciones locales, hasta el momento.

La educación patrimonial se concibe no solo como una herramienta de conservación, sino como un catalizador que permite el desarrollo de las economías creativas y el beneficio de toda la comunidad. Esta relación entre educación patrimonial y la economía es creativa; se hace necesaria para la sostenibilidad de las ciudades patrimoniales. La ciudad de Matanzas, con su patrimonio y potencial creativo, está en condiciones para demostrar cómo esta integración puede generar beneficios culturales y económicos. Se pretende con este artículo ofrecer una visión, desde el punto de vista argumentativo, sobre cómo este proceso puede lograrse y su pertinencia para el desarrollo sostenible de las ciudades patrimoniales del siglo XXI.

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

Esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa. Para ello se aplicaron un sistema de métodos que permitieron identificar las condiciones sociohistóricas de la ciudad de Matanzas y los escenarios actuales para llevar a cabo el desarrollo de las economías creativas en su centro histórico urbano. Para ello se diseñaron instrumentos que permitieron el análisis de documentos como el Diagnóstico realizado en 2022 sobre las industrias culturales creativas en el centro histórico urbano de la ciudad (Pérez Orozco et al., 2022), además del diseño del proyecto de colaboración internacional creado para generar capacidades en los emprendedores de dicha ciudad.

Se entrevistó a los miembros del proyecto de investigación "Zonas Creativas, Matanzas", como un cooperante internacional, el director de proyecto, el presidente del grupo gestor y los jefes de resultado. Se aplicaron cuestionarios a profesores que impartieron el sistema de capacitación en su primera edición para los emprendedores de la ciudad y a beneficiarios de esta capacitación.

Además de ello, se revisaron informes sobre el proceso de capacitación, se observaron dos talleres de rendiciones de cuenta del grupo gestor y se tuvo un intercambio con el Conservador de la ciudad de Matanzas. Todos estos instrumentos diseñados, permitieron triangular la información recopilada y procesarla a través del análisis de contenido. Esto favoreció la elaboración de resultados y su posterior socialización.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Las ciudades patrimoniales como Matanzas, enfrentan un dilema que determina su provisión futura y este está relacionado con cómo preservar la identidad, a la vez que se generan oportunidades desde el punto de vista económico que mejoren las condiciones de sus habitantes. Esta cuestión es un reto no solo para las ciudades patrimoniales cubanas, sino a nivel global. En la literatura consultada se identificaron casos de Latinoamérica y Europa con condiciones similares (Lozano Uvario, 2021).

Las ciudades patrimoniales necesitan soluciones que sean innovadoras y que se adapten a cada contexto. En el caso específico de la ciudad de Matanzas y su centro histórico, se puede decir que contiene valores patrimoniales históricos, arquitectónicos, estéticos, naturales y de otra índole, los cuales necesitan estrategias adecuadas que puedan convertirlos en fuentes para generar el desarrollo sostenible.

Ante esto, la Oficina de Conservador de la ciudad de Matanzas y su Plan Maestro han propuesto un Plan Estratégico para el Desarrollo Integral de la ciudad conocido como PEDI. Este constituye una herramienta de trabajo para todos los sectores que a nivel territorial deseen integrarse y además constituye una herramienta de trabajo para los gobiernos locales (Plan Maestro de la Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas, 2024).

Esto tiene en cuenta el desarrollo de las economías creativas como respuesta a los desafíos que se enfrentan. Ese tipo de economía se basa, como se ha expresado con anterioridad, en la producción de bienes y servicios que tienen elevados valores culturales, patrimoniales y artísticos. Difiere de otros sectores económicos en que estas, no solo dependen de recursos materiales y materias primas finitas, sino que incluyen elementos de la creatividad y el talento humano; se basan en la sostenibilidad en todos los ámbitos y entre ellos el ambiental. Reutilizan materiales y productos, y emplean técnicas y procesos no dañinos al medio ambiente.

Todo ello la convierte en una opción viable para el desarrollo de ciudades sin que se comprometa su patrimonio. Su éxito depende de la apreciación que tenga la comunidad respecto a sus valores y el nivel de identificación que tenga con ella. Una cuestión importante es la pertinencia de que estas economías creativas utilicen energías limpias y declaren políticas de contaminación cero.

La educación patrimonial constituye un proceso fundamental; en este sentido, se busca la identificación de la comunidad local con su patrimonio y la interrelación entre las personas y su entorno. Una vez que los ciudadanos se identifican con su patrimonio y comprenden sus valores, se pueden convertir en actores activos que contribuyan a su conservación y socialización. El sentido de pertenencia constituye la esencia para que las economías creativas puedan desarrollarse, puesto que se busca que este tipo de iniciativas económicas estén en correspondencia con la identidad cultural de la ciudad.

Matanzas posee un potencial adecuado para el desarrollo de las economías creativas (Figura 1).

Figura 1. Evidencias de acciones educativas en espacios públicos



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha expresado, en su centro histórico urbano, se concentran valores patrimoniales de gran relevancia que incluyen edificaciones coloniales, neocoloniales y de otros estilos; además de plazas, museos y otras instituciones que resguardan el patrimonio y la cultura matancera.

Esta ciudad tiene fuertes tradiciones culturales que se remontan a los siglos XVII-XVIII y que tomaron auge durante el siglo XIX con el esplendor económico, cultural y científico de la urbe. Esto se muestra a través de su literatura, la música, el desarrollo de las artes visuales, los oficios y tradiciones; sin embargo, estos elementos se consideran que no se han utilizado de forma integral y que aún queda mucho trabajo por realizar. Esto se debe tener en cuenta en los proyectos, no solo sociales y culturales, sino en los económicos. En estos últimos no se logra en toda su dimensión, la integración entre actores y la comunidad que posibilite conectar el patrimonio con su desarrollo local, aunque no se pueden despreciar las experiencias positivas, que en este sentido se han logrado en los último cinco años (2020-2025).

Por ello, es necesario implementar programas de educación patrimonial en los que se involucre a toda la comunidad desde diferentes espacios. Estas acciones no solo deben tener lugar en las entidades educativas, sino que deben llegar a los espacios públicos y que ambos se interrelacionen y complementen. También las instituciones culturales y los medios de comunicación deben convertirse en aliados para llevar a cabo la educación patrimonial. Se debe crear, además, una conciencia colectiva que revitalice el patrimonio y lo comprenda como un fuerte potencial económico.

Se ha demostrado la importancia de que los niños, adolescentes y jóvenes en la ciudad, puedan participar en talleres en los que se les enseñe, no solo lo relacionado a su patrimonio y herencia cultural, sino a cómo valorarlo y promocionarlo a través de herramientas digitales. Se ha evidenciado desde el proyecto de Zonas Creativas, Matanzas que la capacitación a los emprendedores permite desarrollar negocios en los que se integren elementos culturales y creativos.

Desde el punto de vista turístico esto ha quedado más rezagado, puesto que a raíz de la COVID-19 el desarrollo de este sector en Cuba se vio afectado, además de todas las problemáticas que en diferentes ámbitos se enfrenta. Posicionar a la ciudad ante este mercado requiere esfuerzos integrados de todos los actores, la comunidad y los gobiernos locales.

Matanzas posee elementos que, desde los puntos de vista natural y patrimonial, le permiten convertirse en un destino turístico de primer nivel. Desde 2018 se declaró como Ciudad Destino Turístico, pero esto no se ha logrado materializar como se pretende. Se hace necesario que los habitantes de la ciudad se puedan convertir en los promotores y embajadores de su patrimonio (Monge Zamora & Gutiérrez Soto, 2021). Se requiere, además, un grupo de guías e intérpretes que posean las capacidades para educar a la vez que se comunica el patrimonio, también de artesanos que produzcan souvenirs con valores patrimoniales, inmuebles en los que se evidencian los valores arquitectónicos de su patrimonio, sin que este se afecte por el afán de modernizar y transformar, o de buscar soluciones más fáciles ante la necesidad de sostener las edificaciones y de servicios gastronómicos locales en los que se presenten y ofrezcan platos tradicionales (Riascos et al., 2020).

Un elemento de interés es que la educación patrimonial también puede fomentar la innovación y a su vez esto se puede interrelacionar con el desarrollo de las economías creativas. Conocer la historia y cultura de los ciudadanos, pueden inspirar para el diseño de productos y servicios que muestren la identidad de la ciudad. Esto contribuye a la generación de ingresos financieros y también al fortalecimiento del sentido de pertenencia de los matanceros. Un ejemplo de ello es el emprendimiento Planeta Moda Cuba, en que diseñadores y fotógrafos incorporan los elementos tradicionales en sus creaciones; también diferentes bandas de música fusionan los ritmos locales con estilos contemporáneos.

El desarrollo de las economías creativas en ciudades patrimoniales depende, en gran medida, de la educación patrimonial. Esta educación, además de preservar el legado histórico, favorece que este se convierta en un recurso económico viable. Revalorizar el patrimonio permite asentar una base sólida para las iniciativas que busquen promover la cultura y generar ingresos a la ciudad. Matanzas tiene la oportunidad de

liderar este proceso a la vez que demuestra que es posible establecer un equilibrio entre conservación y desarrollo sostenible.

Este enfoque favorece no solo a la ciudad, sino que constituye un modelo para otras ciudades patrimoniales que enfrentan los desafíos del siglo XXI y tienen como premisa mantener su identidad. Es por ello que, una experiencia novedosa en la restauración y revitalización de inmuebles y espacios públicos, como resultados del proyecto Zonas Creativas, Matanzas, se busca reutilizar materias primas y técnicas constructivas de antaño que permiten disminuir costos y ofrecer propuestas innovadoras.

La educación patrimonial no solo es una necesidad para los academicistas o la visión de estos sobre la ciudad, sino que constituye una proposición estratégica para el futuro de las urbes históricas cubanas. La interrelación que se establece entre educación patrimonial y economías creativas en el Centro Histórico Urbano de Matanzas constituye una oportunidad única que, permite la revitalización de la ciudad con una mirada sostenible y enriquecedora desde el punto de vista cultural. Esta relación, unida al fortalecimiento de la identidad local, permite la generación de nuevas fuentes de ingreso y empleo, además de la preservación del legado histórico y cultural para las futuras generaciones.

Cobra sentido al identificar que la mayoría de los emprendedores que optan por capacitarse son menores de 35 años en más de un 63 % y que del total el 66 % son mujeres. Esto permite identificar un potencial joven y cómo las mujeres muestran disposición para generar iniciativas desde esta visión de las economías creativas, lo que responde a las políticas públicas asociadas al enfoque de género y a la sostenibilidad.

La educación patrimonial constituye un catalizador de las economías creativas y este proceso se aplica en los emprendimientos que tienen lugar en Matanzas. El objetivo fundamental de la educación patrimonial no es solo fomentar el conocimiento, sino la valoración y aprobación del patrimonio cultural por parte de la comunidad. En correspondencia a ello, se han propuesto programas y acciones que se han diseñado a partir de los resultados de tesis doctorales, de maestría y de pregrado. Esto ha favorecido un corpus teórico con fundamentos científicos esenciales para que la comunidad y los gestores socioculturales reconozcan el valor de su patrimonio y lo aprecien como un recurso vivo, capaz de impulsar el desarrollo.

Forjar el sentido de pertenencia en los habitantes locales, es necesario para que estos participen de forma activa en la conservación y promoción del patrimonio; esta es la base para la generación de economías creativas. Estas se nutren de la cultura y de la innovación para crear productos y servicios con valores no solo económicos, sino simbólicos y culturales.

El Centro Histórico Urbano de la ciudad de Matanzas puede convertir al mercado turístico en una fuente importante de ingresos, a la vez que se le ofrecen experiencias auténticas en las que se combinan los elementos históricos, artísticos y las tradiciones locales, con su patrimonio natural. Para desarrollar este tipo de iniciativas de forma genuina y sostenible, es necesario que todos los actores tengan un conocimiento profundo del patrimonio y se articulen entre sí para promoverlo. Esta interrelación se logra a partir de una educación patrimonial dirigida no solo a los profesionales, sino a todos aquellos emprendedores, comerciantes, artistas y gestores que intervienen en la ciudad, sin perder de vista la necesidad de capacitar a los decisores, políticos, administrativos y otros.

Desarrollar programas de educación patrimonial y articularlos desde todos los frentes que intervienen en la ciudad, permite que Matanzas se transforme en una urbe en la que su comunidad se convierta en agente activo para las economías creativas. Un ejemplo notable es la escuela taller Daniel Dall' Aglio de la ciudad de Matanzas, que forma parte de la Oficina del Conservador. En esta, se enseñan oficios asociados a la restauración y conservación en ciudades patrimoniales a jóvenes.

Ello permite que estos, una vez egresados, tengan las capacidades para encontrar empleo en esta urbe asociado a su profesión, también que realicen su oficio desde una perspectiva sostenible y conozcan de forma específica, cómo intervenir en el patrimonio, ya sea inmueble, material e incluso los elementos inmateriales y sus representaciones. De igual forma, los artesanos locales pueden crear productos que reflejen la identidad local de la ciudad, como las réplicas de objetos patrimoniales, inmuebles emblemáticos,

piezas que muestren las tradiciones locales y que estos productos no solo atraigan a los turistas, sino que sirvan para el fortalecimiento de la economía local.

Es importante la integración de las tecnologías en este proceso. Las herramientas digitales como las aplicaciones móviles y las plataformas de realidad virtual constituyen aspectos novedosos para socializar el patrimonio de la ciudad, de una forma atractiva e innovadora (Jiménez Pérez et al., 2024). Para que estas tengan efectos positivos y sostenibles, se hace necesario que los diseñadores y creadores tengan una comprensión sólida del patrimonio que promueven y, en este sentido, la educación patrimonial proporciona este conocimiento y asegura que estas tecnologías y productos digitales sean fieles a la identidad cultural y no se conviertan en elementos de fetichismo cultural con la finalidad de vender algo irreal y una imagen poco atractiva de la ciudad (Zambrano & Bravo, 2023).

También la educación patrimonial fomenta la colaboración entre los diferentes sectores de la sociedad. El proyecto de Zonas Creativas, Matanzas tiene entre sus resultados la creación de una plataforma en la que se puedan generar alianzas e interrelaciones entre todos los entes y agentes que participan e intervienen en el desarrollo local de la ciudad. Las escuelas, las instituciones culturales y los gestores privados pueden crear y diseñar visitas guiadas y talleres en los que se promueva el patrimonio de la ciudad. Estas actividades, además de enriquecer la formación, también inspiran a que los jóvenes se puedan involucrar en proyectos y acciones creativas, que contribuyen al desarrollo de la ciudad.

Desde el ámbito empresarial, también la educación patrimonial permite que los emprendedores puedan identificar las oportunidades de negocio y que estas se alineen a la identidad cultural de Matanzas. Este proyecto pretende que los emprendimientos tengan una salida hacia el patrimonio, el turismo y la comunicación sin perder de vista los elementos identitarios del espacio y la ciudad en la que están. Ya se ha puesto el ejemplo de que los restaurantes puedan ofrecer platos tradicionales con ingredientes locales que constituyen atractivos singulares de la ciudad. Esto permite la preservación de las tradiciones culinarias y su revalorización. También las casas de renta y hoteles de la ciudad pueden ofrecer a sus huéspedes experiencias en las que se combinen la cultura y la comodidad.

Se hace necesaria la interrelación entre la educación patrimonial y las economías creativas en el centro histórico urbano de Matanzas, que este se convierta en un espacio dinámico y multifacético en el que toda la comunidad pueda participar de forma activa. También que se fomente el conocimiento y la valoración del patrimonio como base para el desarrollo de estas iniciativas y emprendimientos, que no solo tengan como finalidad la generación de ingresos, sino el fortalecimiento de la identidad cultural de la ciudad.

Matanzas cuenta con las potencialidades para convertirse en modelo de desarrollo sostenible en ciudades creativas. Se ha identificado que las instituciones y gobiernos locales tienen entre sus prioridades estas cuestiones y que ya se han logrado avances que han sido evaluados como muy positivos en este sentido. La ciudad, a través de sus emprendimientos, puede convertirse en un modelo de desarrollo sostenible que integre la conservación e innovación, ofrezca beneficios a la comunidad y garantice que su legado histórico se sostenga para las futuras generaciones.

En este sentido, la educación patrimonial tiene una función esencial; constituye una vía para alcanzar un desarrollo económico y cultural que sea inclusivo, accesible, sostenible y auténtico ante la globalización y los desafíos contemporáneos que enfrentan las ciudades patrimoniales cubanas. Matanzas tiene la posibilidad de convertirse en un paradigma de ciudad creativa.

## **CONCLUSIONES**

La educación patrimonial constituye una vía para la preservación cultural; además, es una estrategia clave para el desarrollo de las economías creativas en las ciudades patrimoniales. No solo tiene como prioridad el conocimiento del patrimonio, sino su valoración, además de crear las bases para la innovación y el emprendimiento en sectores como el turismo cultural, las artes visuales, la música, la gastronomía, la artesanía y otros. El centro histórico urbano de la ciudad de Matanzas, a través de la implementación de

programas educativos y la formación de capacidades para las economías creativas, busca la integración de la comunidad local con los diferentes actores y tiene como finalidad la revitalización económica y el fortalecimiento de la identidad cultural.

La relación entre educación patrimonial y economía creativa, genera el conocimiento y la valorización del patrimonio, además de asentar las bases para la sostenibilidad económica en la ciudad de Matanzas. Se tiene la posibilidad de convertirlas en ejemplo de integración de ambos elementos y cómo estos pueden generar impactos positivos en el ámbito local e internacional. Esto beneficia a la ciudad, pero también se establece como un precedente para otras ciudades patrimoniales que pretenden conservar su patrimonio ante un contexto cada vez más globalizado.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ÁLVAREZ RUÍZ, N. A. (2021). "La economía naranja y sus implicaciones socioeconómicas en la productividad colombiana". <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2130>
- JIMÉNEZ PÉREZ, G. A. (2025). "Matanzas, ciudad de luz", *Entretextos*, 19 (36), pp. 224-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14027501>
- JIMÉNEZ PÉREZ, G. A., DOMÍNGUEZ ALBEAR, Y., & SANTOS FERNÁNDEZ, J. P. (2025). "La Educación Patrimonial en Espacios Públicos", *Journal of Scientific Metrics and Evaluation*, 3 (1), pp. 29-50. <https://doi.org/10.69821/JoSME.v3i1.19>
- JIMÉNEZ PÉREZ, G. A., PÉREZ GAMBOA, A. J. & GÓMEZ CANO, C. A. (2024). "Realidad virtual y mundos virtuales: un escenario propicio para la prestación de la herencia cultural", *Metaverse Basic and Applied Research*, 3, p. 110. <https://doi.org/10.56294/mr2024.110>
- LOZANO UVARIO, K. M. (2021). "Políticas públicas para una economía creativa en Jalisco y el área metropolitana de Guadalajara", *Región y sociedad*, 33. <https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v33/1870-3925-regsoc-33-e1375.pdf>
- MONGE ZAMORA, L., & GUTIÉRREZ SOTO, E. P. (2021). "Inventario Cultural de Monteverde, Costa Rica: un acercamiento al quehacer artístico y cotidiano de sus habitantes", *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 9 (2). <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=24746029&AN=158283111&h=ktBxp0irv9yL8sMr6SnmIPOXi8%2BMRuyJxh31b55C7gJvkqDRZg9hi7yWd0SpQbNByFQv06SwiOrNTks%2FUxMXg%3D%3D&crl=c>
- OLIVERA, C. M., RODRÍGUEZ, C. A., & VELASCO, A. E. (2021). "Economía creativa y rezago social. El caso del estado de Oaxaca, México, 2000-2020", *Economía Creativa*, (16), pp. 151-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8892452>
- PÉREZ OROZCO, L., LEYVA SUÁREZ, D., VILLASUSO SOCARRÁS, I. M., BALCEIRO RODRÍGUEZ, Y., MENÉNDEZ PEÑATE, M., MORENO, M. L. CONSUEGRA, A. R. & CABRERA VALDÉS, M. A. (2022). "Ecosistemas culturales y creativos en ciudades patrimoniales. Diagnóstico en la ciudad de Matanzas", *Cuadernos Informativos*, 3. Plan Maestro-Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.
- PLAN MAESTRO DE LA OFICINA DEL CONSERVADOR DE LA CIUDAD DE MATANZAS. (2024). *Plan Especial de Desarrollo Integral 20230. Zona Priorizada para la Conservación de la ciudad de Matanzas*. Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas.
- RIASCOS, J. C., ACOSTA, L. F., & ORTIZ, M. I. (2020). "Economía naranja y la actividad artesanal en Colombia y Nariño: una breve revisión analítica", *Tendencias*, 21 (2), pp. 218-241. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-86932020000200218&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-86932020000200218&script=sci_arttext)

ZAMBRANO, M. R., & BRAVO, E. R. (2023). "Economía Naranja: Un enfoque al desarrollo tecnológico de los emprendimientos de arte y cultura de Portoviejo", *Digital Publisher CEIT*, 8 (3), pp. 817-830. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9124212>

## **BIODATA**

**Guillermo Alfredo JIMÉNEZ PÉREZ:** Doctor en Ciencias de la Educación y Licenciado en Estudios Socioculturales, Profesor Titular e Investigador Agregado en la Universidad de Matanzas. Coordina varios diplomados e imparte asignaturas en el pregrado y el posgrado. Es el presidente del Consejo Científico de Ciencias Sociales en dicha institución y miembro de redes académicas. Investiga temas asociados a la gestión integral del patrimonio, la Museología, los estudios sociales y educativos. Ha socializado sus investigaciones en numerosos eventos internacionales, a través de los proyectos de investigación en los que participa y publicaciones científicas.

**Ania MÉNDEZ RODRÍGUEZ:** Licenciada en Lengua Alemana con segundo idioma inglés por la Universidad de La Habana. Profesora Asistente y especialista principal en relaciones internacionales de la Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas y traductora e intérprete. Ha dirigido sus investigaciones a los estudios lingüísticos y literarios del alemán e inglés, además a la presencia extranjera en Matanzas y su influencia en la vida cultural de la ciudad. Ha socializado de igual modo sus investigaciones a través de proyectos, artículos científicos y eventos internacionales.

**Carlos Eerlandys LEÓN RUBIO:** Licenciado en Contabilidad y Finanzas por la Universidad de Matanzas y Profesor Instructor, se desempeñó como especialista en materia de gestión ambiental en la Delegación Territorial del Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente (CITMA). Actualmente es el subdirector de Cooperación Internacional en la Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas y presidente del grupo estor del proyecto de cooperación internacional "Zonas creativas: Apoyo a emprendimientos culturales y creativos a través de la valorización del patrimonio histórico en función del desarrollo territorial de La Habana y Matanzas – lote 3". Ha publicado artículos científicos con temáticas asociadas a la gestión ambiental y la gestión de áreas protegidas, también ha socializado sus investigaciones en eventos de carácter internacional y en publicaciones.



## LIBRARIUS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e030464  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:/43441/e030464>  
Deposito en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19295946>



Recibido: 15-12-2025 • Aceptado: 05-02-2026

---

### Reseña de: Sánchez Castellón, Emilce B. Iguarán Montiel, Gabriel S. Amaya López, Nicolás T. (2024). Hablemos de salud mental: Una mirada intercultural y digital al bienestar emocional. Colombia. Editorial Universidad de Matanzas (UM) & Universidad de la Guajira (Uniguajira)

Ana Laura MATOS GUERRERO

<https://www.orcid.org/0009000063308422>

aitanavalera87@gmail.com

Universidad de Matanzas, Cuba

---

En un mundo donde la pandemia aceleró la dependencia de lo digital y profundizó las brechas emocionales, **Hablemos de salud mental** de la autoría de Emilce Beatriz Sánchez Castellón, Gabriel Segundo Iguarán Montiel, Nicolás Tolentino Amaya López (q. e. p. d.), Docentes Universidad de La Guajira, Colombia, emerge como un recurso psicoeducativo innovador, diseñado para jóvenes, educadores y familias. Este libro, resultado de un proyecto investigativo financiado por Minciencias, en Colombia, combina tres ejes clave: salud mental, interculturalidad y virtualidad, ofreciendo un enfoque fresco y participativo para abordar el bienestar emocional en contextos escolares de La Guajira y Magdalena (Colombia).

Con un lenguaje cercano y recursos visuales atractivos (ilustraciones, sopas de letras, acertijos), el libro invita a los jóvenes a explorar sus emociones

mientras reflexionan sobre cómo la tecnología y la diversidad cultural moldean su salud mental. Los tres capítulos —Salud mental, Virtualidad e Interculturalidad— se entrelazan para estimular un pensamiento crítico y el diálogo intergeneracional. Destaca especialmente la propuesta de crear un "influencer virtual" como estrategia pedagógica, aprovechando el poder de las redes sociales para normalizar conversaciones sobre ansiedad, identidad cultural y adaptación a entornos digitales.

Más que un manual teórico, esta obra es un espacio de co-creación: anima a los lectores a dibujar, escribir y compartir experiencias, reconociendo que la salud mental es un tema colectivo y enraizado en contextos culturales específicos. La inclusión de saberes locales y la crítica a modelos homogenizantes la convierten en un recurso valioso para repensar la educación emocional en sociedades multiculturales.

#### ¿Por qué leerlo?

Para educadores: ofrece recursos lúdicos para integrar salud mental e interculturalidad en el aula.

Para jóvenes: les empodera como agentes de cambio, usando la virtualidad para romper estigmas.

Para familias: estimula el diálogo sobre emociones en un mundo hiperconectado.

"Cuidar la mente es el primer paso para construir una vida plena": esta frase resume el espíritu de un libro que informa y acompaña. Ideal para quienes creen que la salud emocional debe construirse desde la diversidad, la creatividad y la tecnología.

Editorial UM, 2024  
ISBN (versión digital): 978-959-16-5181-5

Editorial Uniguajira, 2024  
ISBN (versión impresa): 978-628-7718-96-7

Impreso en Colombia por Gente Nueva  
Edición: Ana Laura Matos Guerrero  
Corrección: Maitte Hernández Pérez  
Diseño y diagramación: Roxana Naranjo Benítez  
Ilustraciones: vecteezy.com

Editorial UM  
Universidad de Matanzas  
Carretera a Varadero, km 3½, Matanzas, Cuba  
editorialum@umcc.cu

Editorial UNIGUAJIRA  
Universidad de La Guajira  
Sede principal: km 3 + 354,  
vía Maicao, La Guajira, Colombia  
editorialuniguajira@uniguajira.edu.co



## LIBRARIUS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e873491  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:43441/e873491>  
Depositado en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19296121>



Recibido: 15-12-2025 • Aceptado: 04-02-2026

### **Reseña de: Martínez De León, Ramón. (2025). *La mejora del desempeño profesional docente de educación básica en función de la reforma educativa: “La Nueva Escuela Mexicana” en el Estado San Luis Potosí, S.L.P. México.* Editorial Convenio Andrés Bello/ Universidad de Panamá**

**Elmys ESCRIBANO HERVIS**

<https://orcid.org/0000-0003-0050-0649>

[elmys.escribano@umcc.cu](mailto:elmys.escribano@umcc.cu)

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba

El texto que tengo el placer de reseñar, su autor lo concibió con el propósito de contrastar la filosofía de la Reforma que representa la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con la plataforma política en función del desarrollo sostenible que sustenta la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su agenda 2030.

El contenido del libro trasluce con éxito el empeño de la aplicación del método científico para el entendimiento y la interpretación del desafío que representa dicha reforma para la nación mexicana y, paralelo a ello, la yuxtaposición con el medular documento de la ONU. El autor estructuró su discurso en cinco capítulos. Comienza estableciendo las bases conceptuales de la reforma, sus definiciones y su necesaria comprensión en el contexto mexicano. En el segundo capítulo presenta un análisis acerca de la filosofía de la educación que sustenta los planes de estudio para el período 2019-2020, donde también identifica los campos formativos a modo de líneas transversales.

El capítulo tercero, aborda un tema esencial: el docente como modelo a seguir en la aplicación de normas y valores en la práctica docente, su análisis se orienta al entendimiento de la reconceptualización que realiza la reforma sobre la figura y el desempeño profesional del docente, el cual es concebido con un rol central en el programa de mejora continua en cada escuela. El análisis en este capítulo sigue de forma particular la lógica de la comparación que ya se señaló, pero incluye su valoración sobre la problemática en el contexto particular que representa el Estado San Luis Potosí. A continuación, el capítulo cuatro, expone un diagnóstico, amplio, preciso y profundo de fenómenos, relaciones, influencias y, la infaltable presencia de análisis cuantitativos de tendencias y fenómenos que identifican en materia de geografía, educación, sociedad y cultura al Estado mexicano ya referido con el que culminó su análisis en el capítulo antecedente.

El valor del texto lo resalta su último capítulo, el quinto, en el que argumenta las acciones para fortalecer y gestionar la calidad educativa y la mejora del desempeño docente en el Estado San Luis Potosí. Comprender, interpretar y trabajar en función de la mejora, para transformar de modo sostenido y en función del desarrollo, es una lógica que sustenta esta obra de Ramón Martínez de León.

Este libro representa una contribución relevante para decisores de políticas públicas educativas y también para quienes, desde la docencia, la gestión educativa o la investigación, buscan comprender y mejorar el proceso educativo en México. La transformación de la escuela es, ante todo, una tarea colectiva; y este texto es testimonio y es también una herramienta de ciencia y de métodos de esta actividad humana para quienes asumen el compromiso de educar con visión de futuro y sentido de responsabilidad social.



### **BIODATA**

**Elmys ESCRIBANO HERVIS:** Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, Cuba. Licenciado en Pedagogía Psicología en la Universidad "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. Profesor Titular del departamento Pedagogía Psicología de la Facultad de Educación de la Universidad de Matanzas. Director de la Revista Atenas. Autor de varios libros y artículos científicos publicados en el área de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Coordinador del Simposio Internacional de Educación y Cultura en Iberoamérica de la Universidad de Matanzas.



## LIBRARIUS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026, e014520  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555  
Para citar utilice este ARK: <https://n2l.net/ark:43441/e014520>  
Depositedo en Zenodo: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19296199>



Recibido: 20-11-2025 • Aceptado: 17-12-2025

### Reseña de: Alonso Reynoso, C. Alonso J. (2026). *Indagaciones entre asombros*. México. Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara -CIESAS- Jorge Alonso

Moisés GARDUÑO

[mgarduno@politicas.unam.mx](mailto:mgarduno@politicas.unam.mx)  
Universidad Nacional Autónoma de México

#### EL USO DEL ASOMBRO COMO MÉTODO

El libro *Indagaciones entre asombros* escrito por Carlos Alonso Reynoso y Jorge Alonso y publicado en 2026 por la Cátedra Jorge Alonso analiza la pugna civilizatoria desde la tensión que hay entre el necroceno (un sistema capitalista que produce muerte y despojo) y el bioceno (otro que agrupa prácticas centradas en la defensa y reproducción de la vida). Se trata de un enfoque original, con una sólida propuesta teórica y con muestras empíricas en los movimientos sociales que cita en el cuerpo del trabajo. No se trata de meros conceptos académicos, sino de formas o modos de habitar el planeta considerando las zonas grises que hay entre ellos.

El libro aborda críticamente la capacidad de asombro (asombro crítico), reaccionando a las maneras en las que diversos movimientos populares han transitado de la protesta masiva hacia diversas formas de cuidar y reproducir la vida (algunas de ellas tratadas como "zonas de refugio"), lo que a veces aterriza en un campo no convencional de lo político. Defiende que no se puede decir que estas formas de resistencia sean estáticas pues la protesta social siempre está en el corazón del asombro (como reacción incómoda a la mala vida) y a la expectativa de que siempre se puede mejorar. Estos movimientos, con todas sus diferencias y sin romantizar, nunca dejan de observar ni de sentir,

tampoco de actuar. Pero la acción colectiva no siempre se produce en el espacio público (como Habermas, muy rebasado ultimamente, lo aseguraba), lo que implica que, sin renunciar a la denuncia pública, la solidaridad internacional y la firmeza ética), el espacio de lo privado hoy sea, tal vez, considerado como un espacio alternativo para la reproducción de la vida, dado que el espacio público se ha contaminado cada vez más por el modelo necrocénico que necesita ser visto y admirado para sobrevivir como sistema de miedo y control.

El libro profundiza acertadamente en la organización comunitaria, el papel fundamental de las mujeres y la construcción de lo común como estrategias frente a la violencia estructural y el extractivismo. Cada tema va acompañado por teóricos y teóricas que han aprendido de la realidad social de las luchas y que solo yendo detrás de ellas han podido formular los conceptos necesarios para explicarlas (o intentar explicarlas) y comprenderlas. En última instancia, el libro presenta una cartografía de alternativas que, desde la interdependencia y el cuidado, buscan sostener la existencia humana y ambiental en medio de la crisis global en la que estamos. Se podría decir que no solo es una crisis de violencia, sino al auge más claro de la crueldad como elemento constitutivo de lo humano, por muy incómodo que esto suene.

La obra despliega una arquitectura argumentativa sólida y coherente que avanza de forma lógica y acumulativa hacia un aporte final de gran envergadura. El texto no es una colección de ensayos sueltos. Se estructura como una investigación en espiral que parte de una premisa metodológica fundamental (el "asombro" como herramienta crítica, como reacción) para luego construir un marco teórico original (Necroceno/Bioceno). Este marco, hay que decir, no se queda en la abstracción; se valida y enriquece inmediatamente con un análisis empírico comparado y profundo de movimientos sociales en América Latina y el Kurdistan.

El análisis desemboca en una síntesis teórico-práctica (o empírica) sobre los cambios en la política de los movimientos populares y en una conclusión que reinicia el debate al plantear la tensión entre Necroceno y Bioceno como el campo de disputa civilizatoria central de nuestro tiempo, incluyendo una reflexión sobre el auge de las derechas a nivel mundial. El texto aporta un nuevo léxico crítico (Necroceno/Bioceno) que supera las limitaciones del Antropoceno y el Capitaloceno, añadiendo una dimensión ética y política ineludible apoyada en los estudios de caso que describe en la segunda parte del libro. Se trata de una cartografía actualizada (no necesariamente comparativa) de las luchas emancipatorias del siglo XXI, que distingue entre irrupciones efímeras y autonomías sostenibles, considerando sus autocríticas y limitaciones. Se trata de una tesis poderosa sobre la mutación de la política al hablar del tránsito de una "política del poder" a una "política de la vida", donde la creación de instituciones propias (salud, educación, economía comunal) sustituye a la demanda al Estado como eje de la acción colectiva dando a notar de manera muy lúcida cómo "la autoridad se mide por servicio y no por clientelismo o notoriedad".

Al proponer el binomio Necroceno/Bioceno y al analizar experiencias concretas bajo este marco, el libro abre múltiples líneas de investigación futuras: por ejemplo, ¿cómo se articulan estas lógicas en contextos urbanos donde parece que el Necroceno tiene sus núcleos? ¿Qué formas adopta el Necroceno en otras regiones rurales (como el papel del narco u otros poderes fácticos)? ¿Cómo escalar las prácticas del Bioceno sin caer en la institucionalización piramidal? (parece que el confederalismo coqueteó de manera cercana con el ejército estadounidense, lo cual se trata en el libro como estrategia de supervivencia a pesar de las contradicciones morales que implica el mismo interlocutor que hoy invade militarmente a Venezuela o ayuda a aniquilar a los palestinos). Con esto, el libro se convierte en un punto de partida imprescindible para debates futuros en ciencias sociales, ecología política y teoría crítica.

La obra presenta una claridad expositiva notable, especialmente considerando la complejidad de los temas que aborda. Se mantiene un tono riguroso y científico y emplea una sintaxis clara y oraciones bien construidas. Conceptos complejos (como necropolítica, confederalismo democrático,

entre otros) son introducidos y explicados de manera pedagógica. El texto está bien organizado en secciones y subsecciones con títulos informativos que va de lo teórico a lo empírico, aunque reconoce que todo lo empírico siempre precede a lo teórico. Esta estructura guía al lector a través del denso entramado de argumentos, permitiendo seguir el hilo conductor sin perderse. Es un texto no muy largo, pero denso en términos de originalidad y provocador al incomodar verdades intelectuales. Con respecto a la lectura fluida, no hay saltos bruscos ni digresiones injustificadas. La transición entre el examen conceptual y el estudio de casos es fluida y natural, demostrando una habilidad narrativa poco común en textos de esta naturaleza y un gran conocimiento de los movimientos seleccionados. En resumen, cumple con el ideal de una prosa académica clara y efectiva, capaz de comunicar ideas complejas a un público diverso que incluya académicos, estudiantes de posgrado, activistas y un público general con interés en los temas sociales.

La bibliografía es uno de los pilares que sostiene la solidez académica del libro. Se trata de una literatura sobre el pensamiento crítico más influyente de nuestros tiempos. Muchos textos citados están en lengua española y han sido escritos en acompañamiento de las luchas. Son las luchas autónomas las que han alimentado mayoritariamente el acervo teórico expuesto en el texto. Este acervo es exhaustivo, actualizado y estratégicamente seleccionado. Abarca desde teoría decolonial (Dussel, Quijano), filosofía política (Mbembe), ecología política (Moore, Escobar, Herrero), feminismos (Segato, Gago), hasta análisis específicos de movimientos (Zibechi, Pleyers), así como fuentes primarias (comunicados del EZLN, del movimiento mapuche, del contrato social de Rojava).

Una revisión cruzada rápida entre las referencias citadas en el cuerpo del texto y la bibliografía final confirma que todas aparecen listadas. Las fechas mencionadas en el texto están verificadas y coinciden con las obras referenciadas, lo que indica un trabajo metódico de documentación. A Su vez, se reconoce la inclusión de varios enlaces a fuentes digitales críticas o alternativas (fiel a los argumentos del mismo texto donde los nuevos vínculos conectivos son importantes en nuestros tiempos.

Este texto se proyecta como un libro necesario que realiza contribuciones significativas al conocimiento crítico donde la propuesta Necroceno/Bioceno es su contribución más original. Defiende que esta construcción teórica no es una mera reformulación terminológica, sino dos dimensiones que potencian conceptos muy utilizados en el Sur Global desde las perspectiva decoloniales, poscoloniales, feministas, ecologistas y aquellas provenientes de la sociología crítica. El uso del asombro como método es una contribución valiosa en términos metodológicos que bien podría contribuir al estudio de las emociones en la Antropología Social. Frente a la frialdad de múltiples análisis que todo lo dan por explicado de manera cómoda (y a veces presunciosa), este texto propone una postura de apertura crítica que se reitera hacia el final del libro (incluso a manera de conclusión) o, dicho de otra manera, de disposición a ser interrumpidos por la realidad. Esto reivindica la

experiencia vivida y la praxis de los movimientos como fuente de teoría, desafiando la división tradicional entre el académico que “sabe” y el sujeto que “es estudiado”.

Se trata de un texto de excepcional calidad intelectual, urgente relevancia y profunda originalidad en medio de un turbulento orden mundial contextualizado por el auge de las derechas y el desafío de las luchas mencionadas y otras no mencionadas en el libro. Este texto cumple con creces todos los criterios para una publicación académica de alto impacto al contar con una argumentación sólida, claridad expositiva, rigor metodológico, bibliografía actualizada y, sobre todo, una contribución sustantiva al avance del conocimiento en las ciencias sociales críticas. Se agradece que el texto sea para académicos, estudiante y público en general sin perder rigurosidad intelectual.

Carlos Alonso Reynoso y Jorge Alonso

*Indagaciones entre asombros*

Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara –  
CIESAS – Jorge Alonso

México: GE

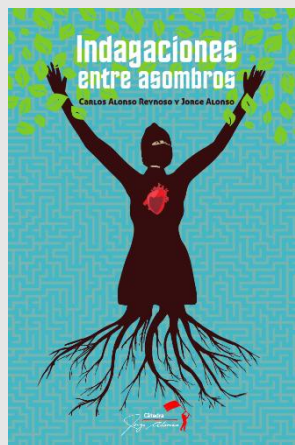
2026

112 p.

21x14cm

ISBN impreso: 978-968-9736-01-1

ISBN digital: 978-968-9736-02-8





## DIRECTORIO DE AUTORES Y AUTORAS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 31, n.º 113, abril-junio, 2026  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Alejandra RODRÍGUEZ JIMENEZ

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz  
Montes de Oca",  
Pinar del Río, Cuba.  
ally721107@gmail.com

### Alina JIMENEZ MOREJÓN

Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saíz  
Montes de Oca",  
Pinar del Río, Cuba.  
alina72@upr.edu.cu

### Ana Laura MATOS GUERRERO

Universidad de Matanzas, Cuba.  
aitanavaleria87@gmail.com

### Ania MÉNDEZ RODRÍGUEZ

Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas,  
Matanzas, Cuba.  
aniamendez35@gmail.com

### Antonio RODRÍGUEZ FUENTES

Universidad de Granada, Granada, España.  
arfuentes@ugr.es

### Bárbara Maricely FIERRO CHONG

barbara.fierro@umcc.cu Cuba.  
humanisticas2013@gmail.com

### Carlos Erlandys LEÓN RUBIO

Oficina del Conservador de la ciudad de Matanzas,  
Matanzas, Cuba.  
cooperaocm1@gmail.com

### Concepción Lucia ROMERO PÉREZ

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
conchiluciaromero@gmail.com

### Dorka Isarel SOSA MEDRANO

Universidad de Granada, Granada, España.  
isarel52@correo.ugr.es

### Edith A. GONZÁLEZ PALMIRA

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
palmiraedith2016@gmail.com

### Elmys ESCRIBANO HERVIS

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
elmys.escribano@umcc.cu

### Guillermo Alfredo JIMÉNEZ PÉREZ

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
guillermo941019@gmail.com

### Haydeé ACOSTA MORALES

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
hamdos2014@gmail.com

### Iván ÁVILA GONZÁLEZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, Michoacán, México.  
Ivan.avila@umich.mx

### Ivanka GUTIÉRREZ GONZÁLEZ

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, México.  
1615824e@umich.mx

### Ivis Nancy PIEDRA NAVARRO

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.  
ivisnancy.piedra@umcc.cu

### Judith ACOSTA GONZÁLEZ

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
judyacostagonzalez@gmail.com

**Lenin MASSÓ SALAZAR**

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.  
leninmassosala@gmail.com

**Liette GÀMEZ RODRÌGUEZ**

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.  
liette.gamez@uo.edu.cu

**Lisette JIMÉNEZ SÁNCHEZ**

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
lisette.jimenez@umcc.cu

**Maite NAUTO VILO**

Jardín Infantil y Sala Cuna Amancay, Puerto Montt,  
Chile.  
maite.nauto@alumnos.uach.cl

**Manuel Martín ORAMAS DÍAZ**

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, México.  
manuel.oramas@umich.mx

**Marlén SILVA LÓPEZ**

Universidad de Pinar del Río "Hermandos Saiz  
Montes de Oca",  
Pinar del Río, Cuba.  
marlen.silva@upr.edu.cu

**Moisés GARDUÑO**

mgarduno@politicas.unam.mx  
Universidad Nacional Autónoma de México.

**Olaguer José BETANCOURT GARCIA**

Universidad Nacional Experimental Francisco de  
Miranda,  
Falcón, Venezuela.  
Olaguer.betanco10@gmail.com

**Omara Eugenia FERNÁNDEZ ARTILES**

Universidad de Matanzas. Matanzas, Cuba.  
omara.fernandez@umcc.cu

**Raquel Zoraya LAMUS GARCÍA DE MORA**

Universidad Bolivariana de Venezuela, Falcón,  
Venezuela.  
Rakelamus71@gmail.com

**Romano PONCE DÍAZ**

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, Michoacán, México.  
romano.ponce@umich.mx

**Ruhadmi BOULET MARTÍNEZ**

Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.  
ruhadmi.boulet@umcc.cu

**Tamara Beatriz HERNÁNDEZ ORTEGA**

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas,  
Santa Clara, Cuba.  
thortega@uclv.cu

**Taysé OSUNA TORRIENTE**

Escuela de capacitación del turismo. Ministerio del  
Turismo. Cuba.  
tayseosuna@gmail.com

**Tibisay Milene LAMUS DE RODRÌGUEZ**

Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Guayas,  
Ecuador.  
tlamUSD@unemi.edu.ec

**Tsiue CHÁVEZ GALLEGOS**

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, México.  
tsiue.chavez@umich.mx

**Ximena DÍAZ SANTILLÁN**

Universidad Michoacana de San Nicolás de  
Hidalgo,  
Morelia, Michoacán, México.  
1543752d@umich.mx

**Yaimara VÁZQUEZ MOLINA**

yaimara.molina14@gmail.com  
Universidad de Matanzas, Matanzas, Cuba.

**Yasna YILORM BARRIENTOS**

Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.  
yyilorm@uach.cl

**Yusmila FELIPE PUEBLA**

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.  
yusmilafp@uo.edu.cu



## UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Directrices y normas de publicación para autores y autoras

*Antes hacer sus envíos revise la cobertura temática de nuestra revista en las políticas editoriales que se encuentran en este enlace.  
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/policies>*

#### PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Se destacan los siguientes aspectos. En la primera página: Título: conciso y en referencia directa con el tema estudiado. No se aceptan sub-títulos. Resumen: debe describir la idea central de la investigación y considerar su relación con el objeto y la metodología que le sirve de soporte, con una cantidad máxima de 150 palabras. Añadir cuatro o cinco palabras clave, en orden alfabético. Se redacta en castellano y en inglés. No se aceptarán notas al pie en títulos, resumen, palabras clave, nombre de autor/a ni cualquier otra información que no corresponda a la primera página. Estructura de contenido (desde la segunda página): Introducción o Presentación, desarrollo seccionado por títulos e intertítulos (apartados), conclusiones generales y bibliografía de actualidad y especializada. Los títulos del cuerpo del trabajo deben ir en mayúsculas, cursivas y negritas. Los intertítulos (apartados) deben estar escritos como oraciones normales, sin cursiva y con negrita. Todas las referencias hemero-bibliográficas y notas, deben hacerse a pie de página, en numeración continua, de acuerdo a las indicaciones que se recogen en la sección que más adelante se indica. Utilice una hoja del siguiente tamaño A5 (15,03 x 22,5 cm), margen estrecho. La fuente Arial Narrow 9, a espacio 1,08. Se dispondrá una hoja de modelo para descargar. Además de la lengua castellana, los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, Reseñas Bibliográficas; pueden ser presentados en portugués, francés, italiano e inglés. Se deben enviar en soporte electrónico (formatos ".doc", ".docx" o ".rtf") al correo [utopaxislat@gmail.com](mailto:utopaxislat@gmail.com).

#### SECCIONES DE LA REVISTA

##### ————Aparición regular————

##### Estudios

Es una investigación exhaustiva de carácter monográfico, orientada a uno o varios objetos de áreas temáticas tratados inter y/o transdisciplinariamente, desarrollada desde un paradigma epistemológico. Se hace énfasis en el análisis crítico y la interpretación. Su extensión no deberá exceder las 40 páginas.

##### Artículos

Es una investigación puntual de carácter monográfico, preferiblemente resultado parcial o final de una investigación donde se destaca la argumentación reflexiva y crítica sobre problemas teóricos y/o prácticos, metodológicos y/o epistemológicos del tema y el área de estudio explorado. Su extensión no deberá exceder las 20 páginas.



## **Notas y debates de Actualidad**

Es una colaboración de carácter relativamente monográfico, se presentan las opiniones y juicios críticos acerca de los problemas y las dificultades que pueden encerrar los procesos de investigación y sus resultados. Su extensión no deberá exceder las 10 páginas.

## **Reseñas bibliográficas**

Es una colaboración que pone al día la actualidad bibliográfica, se recogen los principales resultados de las investigaciones nacionales e internacionales en forma de libro individual o colectivo. Resalta el análisis crítico sobre los diversos niveles (teóricos, metodológicos, epistémicos, políticos, sociales, etc.) donde se puede demostrar el impacto de las investigaciones. Su extensión no deberá exceder las 5 páginas. Son publicadas en la sección "Librarius".

## **Aparición eventual**

## **Ensayos**

Es una interpretación original y personal, prescinde del rigor de la formalidad de una monografía, le permite a un investigador consolidado presentar sus posturas teóricas sobre la actualidad y trascendencia de las formas de pensamientos o los paradigmas, en los que se desarrolla su disciplina y temas afines. Su extensión no deberá exceder las 15 páginas.

## **Entrevistas**

Es una colaboración donde se interroga a un pensador o investigador consagrado, sobre las particularidades de sus investigaciones y los resultados que ésta le provee a la comunidad de estudiosos de su área de conocimiento y afines.

## ***FORMATO DE CITACIONES HEMERO-BIBLIOGRÁFICAS***

Estas referencias se reducen únicamente a las citas de artículos, libros y capítulos de libros, especializados y arbitrados por un Comité Editor o avalados por un Comité Redactor de sellos editoriales (universitarios o empresariales) de reconocido prestigio en el campo temático de la investigación. Se deben evitar referencias de carácter general como: Enciclopedias, Diccionarios, Historias, Memorias, Actas, Compendios, etc.

## **Citas**

Deben seguir el formato (Apellido: año, p. página). Ejemplo: (Freire: 1970, p. 11).

## **En tabla de referencias: artículos de revistas, según el siguiente modelo**

- VAN DIJK, T. A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año:10, n°. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

## **En tabla de referencias: I) libros y II) capítulos de libros, según el siguiente modelo**

- PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana. EdiLUZ, Maracaibo.
- BERNARD, B. (2001). "El eterno retorno de una Filosofía Antihegemónica", en: Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, n°.4. Caracas. pp. 211-251.

## En tabla de referencias: publicaciones en páginas web

IMPORTANTE: Los libros y artículos digitales encontrados en la web se citan exactamente igual que las versiones impresas.

### Publicaciones en páginas web

- Si se conocer autor: APELLIDO, primera letra del nombre, "Título", fecha de publicación si existe. URL

### Normas jurídicas

En cita: (Número de la norma, país)

En tabla de referencias: Número de la norma. Entidad que la emite. País.

IMPORTANTE: Cuando realice su bibliografía (tabla de referencias) sepárela en dos grupos: 1) revistas científicas y 2) otros. Las primeras son exclusivamente publicaciones de revistas científicas, los segundos son todo otro tipo de referencias como libros, diarios, tesis, etc..

NOTA: En caso de haber varios autores, se nombran todos en el orden de aparición. Cualquier otro tipo de citaciones, el Comité Editorial se reserva el derecho de adaptarla a esta normativa general. No se publican investigaciones o colaboraciones con anexos, cuadros, gráficos, etc. Cualquier excepción será deliberada y aprobada por el Comité Editorial.

## ***EVALUACIÓN DE LAS COLABORACIONES***

Todos los Estudios, Artículos, Ensayos, Notas y Debates, Entrevistas, que se reciban en la revista serán arbitrados por miembros del Comité de árbitros nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Su dictamen no será del conocimiento público. La publicación de los trabajos está sujeta a la aprobación de por lo menos dos árbitros. Según las normas de evaluación estos deberán tomar en consideración los siguientes aspectos: originalidad, novedad, relevancia, calidad teórica-metodológica, estructura formal y de contenido del trabajo, competencias gramaticales, estilo y comprensión en la redacción, resultados, análisis, críticas, interpretaciones.

## ***PRESENTACIÓN Y DERECHOS DE LOS AUTORES Y COAUTORES***

Los Estudios y Artículos pueden ser de autoría individual o colectiva. El autor/a principal debe suscribir un Email dirigido al Editor solicitando la evaluación de su trabajo para una posible publicación. Se debe agregar al final del cuerpo del trabajo un título llamado "Biodata" con un CV abreviado (igual para los co-autores/as), donde se señalen datos personales, institucionales y publicaciones más recientes. El Copyright es propiedad de la Universidad del Zulia. Para cualquier reproducción, reimpresión, reedición, por cualquier medio mecánico o electrónico, de los artículos debe solicitarse el permiso respectivo. Los autores/as recibirán una copia electrónica de la revista más las respectivas certificaciones de publicación.

Puede descargar un archivo modelo para construir su artículo.

<https://nuestramerica.cl/infoutopraxis/modeloES.docx>



## UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Submission guidelines and rules for authors

*Before making your submissions, check the thematic coverage of our journal in the editorial policies found in this LINK..*

*<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/policies>*

#### PRESENTATION OF ORIGINAL PAPER

The following aspects are considered to be especially important: The title must be concise and directly relevant to the theme studies. Sub-titles are not acceptable. The abstract must describe the central idea of the research and consider its relationship with the objectives and methodology that support it, and be no longer than 100 words. Four key words in alphabetical order must accompany the abstract. The abstract must be written in both Spanish and English. The abstract must be structured in the following manner: Introduction or presentation, general explanation with titles and subtitles, general conclusions and up-dated and specialized bibliography. All of the bibliographical references and notations must be included in footnotes, and numbered in sequence, according to the indications in the section that follows. The recommended lettering font is Arial Narrow 12, spaced 1,5. In addition to Spanish, studies, articles, essays, notes, debates, interviews and bibliographical reviews can be presented in Portuguese, French, Italian and English. An electronic support copy (".doc", ".docx" o "rtf") e-mail: [utopaxislat@gmail.com](mailto:utopaxislat@gmail.com).

#### JOURNAL SECTIONS

##### ———— Regular sections ————

#### Estudios (Studies)

Exhaustive research of a monographic nature oriented towards one or several objectives treated in an inter- or trans-disciplinary manner, and developed from an epistemological paradigm. Emphasis is made on critical analysis and interpretation. The article must not to exceed 40 pages.

#### Artículos (Papers)

Precise research of a monographic nature, preferably the result of partial or final research where a reflexive and critical argument in relation to certain theoretical or practical, methodological or epistemological problems is raised and the area of study is explored. The length should not to exceed 20 pages.

#### Notas y debates de Actualidad (Up-dated notes and debates)

This is a relatively monographic paper, in which opinions and critical judgements are made in reference to problems and difficulties encountered in re- search processes and results. The length should not to exceed 10 pages.



## **Reseñas bibliográficas (Bibliographical Reviews)**

These are collaborative paper that update bibliography, gathering the principle results of national and international research in the form of an individual or collective publication. They emphasize critical analysis on diverse levels (theoretical, methodological, epistemological, political, social, etc.) where the impact of this research can be demonstrated. These papers should not to exceed 5 pages.

### ———— Occasional sections ————

## **Ensayos (Essays)**

Original and personal interpretations, which do not follow the rigid formalities of a monograph, and allow an experienced researcher to present theoretical up-dated postures and to transcend the normal forms of thought and paradigms that are developed in the respective discipline or thematic area. The paper should not to exceed 15 pages.

## **Entrevistas (Interviews)**

These are the results of interrogative conversations with recognized theorists and researchers in relation to particular aspects of their research and the results of the same which provide the interested community with new information and knowledge in their fields.

## ***FORMAT FOR BIBLIOGRAPHICAL QUOTATIONS***

These references refer only to quotations from articles, books and chapters of books that are specialized and arbitrated by an editorial committee or evaluated by an editorial text re- view committee (university or publishing house), of recognized prestige in the thematic area of the research topic. General references from encyclopedia, dictionaries, historical texts, remembrances, proceedings, compendiums, etc. should be avoided.

## **Citations**

They must follow the format (Surname: year, p. number page). Example: (Freire: 1970, p. 11).

## **Quotations from journal articles should follow the model below**

- VAN DIJK, T. A. (2005). "Ideología y análisis del discurso", Utopía y Praxis Latinoamericana. Año:10, n°. 29, Abril-Junio, CESA, Universidad del Zulia, Maracaibo, pp. 9-36.

## **Quotations from i) books and ii) book chapters, should follow the model below:**

- PÉREZ-ESTÉVEZ, A. (1998). La materia, de Avicena a la Escuela Franciscana. EdiLUZ, Maracaibo.
- BERNARD, B. (2001). "El eterno retorno de una Filosofía Antihegemónica", en: Estudios de Filosofía del Derecho y de Filosofía Social. Vol. II. Libro Homenaje a José Manuel Delgado Ocando. Tribunal Supremo de Justicia. Colección Libros Homenajes, n°.4. Caracas. pp. 211-251.

### **In reference table: publications on website**

IMPORTANT: Books and digital articles found on the web are cited exactly the same as the printed versions.

### **Publications on website**

- If the author is known: SURNAME, First letter of name, "Title", date of publication if it exists. Url

### **Legal norms**

Citation: (Legal norm number, country)

In reference table: Legal norm number. Entity that issues it. Country.

IMPORTANT: When making your bibliography (table of references), separate it into two groups: 1) scientific journals and 2) others. The former are exclusively publications of scientific journals, the latter are all other types of references such as books, newspapers, theses, etc.

NOTE: In the case of various authors, name them all in order of appearance. If there is any other type of quotation, the Editorial Committee reserves the right to adapt it to this general norm. Research publications and collaborative research efforts including appendices, tables, graphs, etc. will not be published. Any exception to this ruling must be discussed and approved by the Editorial Committee.

## ***EVALUATION OF COLLABORATIVE EFFORTS***

All studies, papers, essays, notes, debates and interviews received by the journal will be arbitrated by members of national and international arbitration committees who are well known internationally for their professionalism and knowledge in their respective fields of learning. Their decisions will not be made public. Publication of articles requires the approval of at least two arbitrators. According to the evaluation norms, the following aspects will be taken into consideration: originality, novelty, relevance, theoretical and methodological quality, formal structure and content, grammatical competence, style and comprehension, results, analysis, criticism, and interpretations.

## ***PRESENTATION OF AND RIGHTS OF AUTHORS AND CO-AUTHORS***

Studies and Articles can be presented by one author or two co-authors. The principal author must sign the letter of presentation and direct it to the Editorial Committee, requesting the evaluation of the article for possible publication. A brief curriculum vitae should accompany the request (one for each author in the case of co-authors), and indicate personal and institutional information, as well as most recent publications. The copyright becomes the property of the University of Zulia. For reproduction, re-prints and re-editions of the article by any mechanical or electronic means, permission must be requested from the University of Zulia. The authors will receive an electronic copy of the journal plus the respective publication certifications.

You can download a model file to build your paper.

<https://nuestramerica.cl/infoutopraxis/modeloEN.docx>



## UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Directrices para evaluadores/as, árbitros

Realizarán el trabajo solicitado en los tiempos dispuestos para tal trabajo. Su revisión juzgará originalidad, aporte científico, manejo de las fuentes, uso correcto de los conceptos y teorías. Informarán prácticas poco éticas como plagios, conflictos de interés o intentos de publicación múltiple. Utilizarán un lenguaje respetuoso para comunicar sus observaciones y mantendrán toda la información trabajada en completa confidencialidad.

Mantendrán una postura crítica hacia su propio trabajo inhabilitándose en los casos en los que se consideren con experiencia o conocimientos insuficientes para proceder, y declinarán toda participación cuando esta pudiese generar conflictos de interés.

Se parte del supuesto de que el/a árbitro es “un par” del arbitrado/a. Eso quiere decir que ambos se desenvuelven en el contexto de una cultura científica que le es familiar, es decir, que se presume que ambos “dominan el tema”, que conocen sus tendencias y contratendencias. Eso es de innegable valor a la hora de que un arbitraje responda de acuerdo a los objetivos en los que se basa: la suficiente neutralidad y el mínimo de subjetividad, como para hacer un juicio a conciencia. De esto dependerá el éxito de esa “misión” que sin lugar a dudas redundará en beneficio de la publicación.

Los especialistas encargados del arbitraje deben tomar con especial consideración, sin que esto menoscabe su libertad para evaluar, los siguientes aspectos que se enuncian, al momento de realizar la lectura, con el fin de lograr la mayor objetividad posible en su dictamen. Se trata pues de confirmar la calidad del artículo científico que está en consideración.

#### 1. El nivel teórico del trabajo

Se considerará el dominio conceptual y argumentativo de la propuesta del trabajo. Especialmente, hacer evidente en el artículo presentado contextos teóricos pertinentes que permitan situar el tema y su problemática. Esto anula el grado de especulación que pueda sufrir el objeto de estudio.

#### 2. El nivel metodológico del trabajo

Se considerará la coherencia metodológica del trabajo entre la problemática propuesta y la estructura lógica de la investigación. Solo un buen soporte metodológico puede determinar si hay suficiente coherencia en torno a las hipótesis, los objetivos y las categorías utilizadas. Esto anula cualquier rasgo de asistematicidad de la investigación.

#### 3. Nivel de interpretación del trabajo

Se considerará el grado interpretativo de la investigación, sobre todo en las de carácter social o humanístico. Esto cancela cualquier discurso o análisis descriptivo en la investigación, y permite poner en evidencia si el trabajo presenta un buen nivel reflexivo y crítico. Además, el trabajo debería generar nuevos postulados, propuestas.



#### **4. El nivel bibliográfico de la investigación**

Se considerará el uso adecuado de la bibliografía. Lo que significa que la misma debe ser lo más especializada posible y de actualidad. Las referencias y/o citas deben ajustarse y responder a la estructura argumentativa de la investigación, sin caer en contradicciones o sin sentidos. Este es uno de los niveles de probar la rigurosidad del trabajo. No se debe subestimar la fuente bibliográfica.

#### **5. El nivel de la gramática**

Se considerará el adecuado uso del lenguaje y la claridad de expresión, en la medida en que esto está directamente relacionado con el nivel comunicativo que se le debe a la investigación. Imprecisiones sintácticas, retóricas superfluas, errores de puntuación, párrafos engorrosos, entre otros aspectos, son elementos que confunden al lector y puede ser sinónimo de graves faltas en la comunicación escrita.

#### **6. El nivel de las objeciones u observaciones**

Se deberá razonar por escrito los argumentos que tiene el árbitro para corregir parcial o totalmente un artículo, a fin de proceder a su publicación. Esto es muy importante pues de lo contrario el autor del artículo no puede llevar a cabo los correctivos solicitados por el árbitro. Sus desacuerdos, si no están dentro de los límites de la investigación, no deben privar sobre la evaluación. Si por alguna razón el árbitro considera que no está en capacidad de lograr su dictamen con imparcialidad y objetividad, debe comunicar su renuncia a fin de proceder a su reemplazo.

#### **7. La pronta respuesta del árbitro**

Es conveniente que el árbitro respete y cumpla debidamente, evitando demoras innecesarias, las fechas previstas para el arbitraje. Lo contrario genera serios, y a veces graves, problemas en el cronograma de edición. Si el árbitro no puede cumplir con los lapsos determinados para la evaluación, debe notificarlo enseguida.

#### **8. La presentación formal**

Se considerará la presentación formal del trabajo de acuerdo a las Normas de Publicación de la revista que aparecen al final de la misma.



## UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Guidelines for referees

They will carry out the work requested in the time available for such work. Their review will judge originality, scientific input, management of sources, correct use of concepts and theories. They will report unethical practices such as plagiarism, conflicts of interest or multiple publication attempts. They will use a respectful language to communicate their observations and keep all the information worked in complete confidentiality.

They will maintain a critical position towards their own work, disabling themselves in cases in which they are considered to have insufficient experience or knowledge to proceed, and will decline any participation when this could generate conflicts of interest.

It is assumed that the referee is "a pair" of the evaluated. This means that both develop in the context of a scientific culture that is familiar to them, that is to say, both are presumed to "dominate the subject", who know their trends and counter trends. This is of undeniable value when an arbitration responds according to the objectives on which it is based: sufficient neutrality and minimum subjectivity, as to make a conscientious judgment. The success of this "mission" will depend on this, which will undoubtedly benefit the publication.

In order to achieve the greatest possible objectivity in your evaluation, The specialists in charge of the evaluation should take with special consideration the following aspects that are stated (without impairing your freedom to evaluate).

It is about confirming the quality of the paper under consideration.

#### 1. The theoretical level of scientific research

The conceptual and argumentative domain of the scientific research proposal will be considered. Especially, make evident in the paper presented pertinent theoretical contexts that allow locating the issue and its problems. This cancels the degree of speculation that the object of study may suffer.

#### 2. The methodological level of scientific research

The methodological coherence of the work between the proposed problem and the logical structure of the research will be considered. Only a good methodological support can determine if there is sufficient coherence around the hypotheses, the objectives and the categories used. This nullifies any feature of asystematicity of the research.

#### 3. Level of interpretation of scientific research

The interpretive degree of the research will be considered, especially in those of a social or humanistic nature. This cancels any discourse or descriptive analysis in the research and allows to show if the work presents a good reflective and critical level. In addition, scientific research should generate new postulates, proposals.



#### **4. The bibliographic level of scientific research**

Appropriate use of the bibliography will be considered. Which means that it must be as specialized as possible and current. References and/or citations must fit and respond to the argumentative structure of the research, without falling into contradictions or without meaning. This is one of the levels to prove the rigor of scientific research. The bibliographic source should not be underestimated.

#### **5. The level of grammar**

The appropriate use of language and clarity of expression will be considered, insofar as this is directly related to the communicative level that is due to the research. Syntactic inaccuracies, superfluous rhetoric, punctuation errors, cumbersome paragraphs, among other aspects, are elements that confuse the reader and can be synonymous with serious mistakes in written communication.

#### **6. The level of objections and observations**

The arguments that the referee has to partially or totally correct an article must be reasoned in writing, in order to proceed to its publication. This is very important, otherwise the author of the article cannot carry out the corrections requested by the referee. Your disagreements, if they are not within the bounds of scientific research, should not dominate the evaluation. If for any reason the referee considers that he is not in a position to give an impartial and objective opinion, he must communicate his resignation to proceed with his replacement.

#### **7. The prompt response of the referee**

It is convenient that the referee respects and duly complies, avoiding unnecessary delays, with the dates set for the evaluation. The opposite creates serious, and sometimes serious, problems in the journal's schedule. If the referee cannot meet the time limits determined for the evaluation, he must notify it immediately.

#### **8. The correct submission of paper**

The formality of the work will be considered according to the Publication Rules of the journal that appear at the end of it.



## VERIFICACIÓN

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Acerca del registro testigo evidential

Esta revista utiliza el servicio de registro testigo evidential en sus publicaciones, garantizando seguridad ante intentos de duplicación, suplantación o alteración de sus ediciones.

Cada artículo cuenta con un código de verificación en la esquina inferior derecha. Presione el código para ser dirigido/a al registro de metadatos de evidential. La información del archivo PDF y la del registro testigo debe coincidir. También puede escribir el código de verificación directamente en el sitio web de evidential, en el verificador de «Datos de catalogación»:

<https://evidential.gestioneditorial.cl/evidential/officials/index.php>

Un segundo nivel de seguridad en las publicaciones consiste en una huella criptográfica invisible. Esta huella criptográfica se aplica a todos los archivos PDF de los artículos y al archivo a cuerpo completo que reúne la edición. Su aplicación se realiza inmediatamente antes de publicar las ediciones. Esta medida de seguridad permite detectar cualquier manipulación de los documentos oficialmente publicados.

En caso de publicaciones legítimas que hayan sido manipuladas, el validador de evidential detectará la alteración y marcará el documento como no confiable. En el caso de intentos de suplantación de artículos, los archivos no contarán con la huella criptográfica, lo que indicará que ese artículo nunca fue publicado por la revista. Es importante que las personas autoras de Utopía y Praxis Latinoamericana no manipulen las copias de sus artículos, pues ello hará que la huella criptográfica indique que no se trata de un archivo seguro. Si necesita alguna modificación razonablemente justificada, realice una comunicación oficial a la directora para que se emita un nuevo archivo.

El validador se encuentra en la dirección <https://evidential.gestioneditorial.cl/evidential/officials/index.php>. Para utilizarlo, cargue el archivo PDF en «Validar huellas criptográficas».