

# LA EDUCACIÓN EN IBEROAMÉRICA

EN UN CONTEXTO DE  
TRANSFORMACIÓN DIGITAL,  
INCLUSIVA Y HUMANISTA



Francisco Gárate Vergara  
Andreea Gabriela Pana  
Mario Martín Bris  
(Coordinadores)



# **La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista**

**Francisco Gárate Vergara**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)  
Universidad Andrés Bello (UNAB) Chile

**Andreea Gabriela Pana**

Universidad de Alcalá (UAH). España

**Mario Martín Bris**

Universidad de Alcalá (UAH). España

**Coordinadores**

## “La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista”

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026  
Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

**ISBN:** 979-13-7047-385-3

**DOI:** <https://doi.org/10.14679/5031>

### **Coordinadores**

Francisco Gárate Vergara  
Andreea Gabriela Pana  
Mario Martín Bris

### **Editores**

Francisco Gárate Vergara  
Andreea Gabriela Pana  
Mario Martín Bris

***Nota.** Los trabajos de investigación compilados en esta obra son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores. Las opiniones, resultados, conclusiones y recomendaciones expresadas en cada capítulo reflejan el pensamiento y análisis de los autores y no necesariamente coinciden con los de los editores o la institución compiladora. El contenido de cada contribución es presentado tal como fue entregado por los autores, quienes asumen la responsabilidad ética y académica de sus investigaciones.*

*Esta publicación ha contado con el apoyo de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), la Universidad de Alcalá – UAH, la Cátedra Iberoamericana de Educación OEI / UAH y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).*

### **Comité de Honor**

José Vicente Saz Pérez  
Mariano Jabonero Blanco  
Julio Castro Sepúlveda  
Fernando León García  
Juan Camilo Montoya Bozzi  
Rafael Rosell Alquitel  
Miguel Fiallo Calderón  
Catalina Andújar Scheker

### **Coordinación de Ejes**

Margarita Aravena Gaete  
Gabriela Croda Borges  
Adriana Martínez Arias  
Mirian Checa Romero  
Nieves Hernández Romero  
Silvio Henrique Fiscarelli  
Rhadaisa Neris  
Adriana Martínez Arias  
Mirian Checa Romero  
Guadalupe Silva  
Flavia María Uehara  
Miguel Ángel Moreno

### **Comité Científico**

Nieves Hernández Romero  
José Luís Bizelli  
Margarita Aravena Gaete  
José Luis Bonilla Esquivel  
Gabriela Croda Borges  
Francisco Gárate Vergara  
Juan Pablo Catalán Cueto  
Adriana Martínez Arias  
Lina María Osorio Valdés  
Cecilia Marambio Carrasco  
Mario Martín Bris  
Mirian Checa Romero Diana  
Flores Noya  
Emilio Rodríguez Macayo  
Marina Barba Dávalos Paulo  
Rennes Marçal  
Maria Teresa Miceli Kerbauy  
Silvio Henrique Fiscarelli  
Luci Regina Muzzeti  
Andreza Marques de Castro  
Marcia Lopes Reis  
Doris Elizabeth Becerra  
Polio William Arellano  
Cartagena Andrea Figueroa  
Vargas Claudia Acra  
Despradel Analia Rosoli  
Thaís Vargas Bizelli



## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>7</b>
<b>LA ESCUELA DE HOY ES LA MISMA DE ANTES, PERO HA CAMBIADO.</b> .....	<b>7</b>
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>11</b>
<b>TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI</b> .....	<b>15</b>
<b>LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA</b> .....	<b>23</b>
<b>LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA</b> .....	<b>32</b>
<b>FACILITADORES Y OBSTÁCULOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO PARA EL SIGLO XXI</b> .....	<b>42</b>
<b>POR QUÉ Y PARA QUÉ EVALÚA EL PROFESOR: CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	<b>49</b>
<b>GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LOS RETOS: LA PERMANENCIA EN TIEMPOS DE IA GENERATIVA</b> .....	<b>57</b>
<b>GLOBAL COMPETENCE AND INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM IN COLOMBIA: THE RED UNIVERSITARIA MUTIS SEAL AS A CASE STUDY</b> .....	<b>65</b>
<b>JUDICIALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES</b> .....	<b>74</b>
<b>RECOMENDACIONES: POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN CONECTADA</b> .....	<b>82</b>
<b>FORJANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA COMBATIR LAS FAKE NEWS</b> .....	<b>91</b>
<b>REGULACIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA</b> .....	<b>102</b>

**APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL TALLER DE DISEÑO DE ARQUITECTURA: NUEVAS CONFIGURACIONES EN ENTORNOS DIGITALES ..... 110**

**IA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES..... 118**

**EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PIBID COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEDIACIÓN CULTURAL: APORTES DE PIERRE BOURDIEU ..... 127**

**LA RELACIÓN DE DEPENDENCIA ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, LA REFORMA DEL ESTADO, LA REFORMA EDUCATIVA Y EL EJERCICIO EFECTIVO DE ESTE DERECHO EN MÉXICO ..... 136**

**MUJERES Y MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN 146**

**DE LA EXPOSICIÓN A LA ACTITUD: PORNOGRAFÍA Y SEXISMO EN DOCENTES EN FORMACIÓN ..... 156**

**A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROMOTORA DE CIDADANIA ATIVA..... 166**

## PRÓLOGO

# LA ESCUELA DE HOY ES LA MISMA DE ANTES, PERO HA CAMBIADO.

**Alberto Gárate Rivera**  
CETYS Universidad

Cincuenta años después regreso a la escuela primaria donde inicié mi trayectoria escolar. El lugar seguía siendo el mismo. Al parecer, nada había cambiado y muchas cosas lo habían hecho. Construida en la década de los sesenta del siglo pasado, sus paredes de ladrillo y pisos y techos de cemento seguían firmes, a pesar de soportar algunos temblores de intensidad superior a los seis grados en escala de Richter. La dirección está en el mismo sitio y la explanada donde se celebraban -y aún lo hacen- las ceremonias cívicas de los lunes (*Lunes social*), se mantiene funcional.

Afirmar que nada ha cambiado de la escuela por tener los mismos salones, la bodega, una pequeña biblioteca, es una aseveración temeraria. Es tanto como sostener que los autos se mantienen tal cual desde que se inventaron, pues siguen teniendo motores, frenos, neumáticos, puertas, volante. Con esa idea en mente, me acerco al salón de tercer año. Una decena de metros antes de llegar a la puerta, los recuerdos me asaltan y veo a la profesora Julia, con un poco más de cuarenta años -ya mayor para aquel tiempo-, escribiendo en la pizarra con una tiza color amarillo, tres oraciones con sujeto, verbo y predicado. Veo también al grupo de treinta y cinco niños -yo incluido- sentados en fila en mesabancos de madera individuales, anotando con cuidado en los cuadernos lo que está escrito en la pizarra. La voz de la profesora Julia es fuerte y clara: *Escriban con buena letra y subrayen el verbo en cada oración. Si veo en algún error, una falta de ortografía o un manchón, mando a ese niño al rincón de los castigos. A mi salón no vienen a perder el tiempo, chamacos.*

Un par de veces me tocó ese castigo: el rincón de las vergüenzas. La profesora Julia nos ponía en la esquina que estaba a un lado del escritorio, quince minutos que se nos hacían eternos, para mostrarle al grupo que ese niño era *burro*, que no aprendía gramática ni aritmética. No sé si el castigo surtía efecto, lo cierto es que una vez que lo probabas, no querías más estar ahí, entonces te apurabas por hacer bien los ejercicios. Y de decirle a tu madre que la profesora Julia te había castigado, ni una palabra, pues entonces el castigo resultaba doble.

¿Por qué fui a la escuela donde hice mi primaria? La directora del plantel estudiaba un doctorado en educación y yo le impartí un curso sobre la *Escuela de nuestros días*. Una de las tesis que pusimos sobre la mesa en la primera sesión de trabajo es que la escuela ha cambiado muy poco. Como parte de una estrategia didáctica que nos llevara a comprobar esa y otras conjeturas, los estudiantes debían hacer algunas entrevistas a profesores y complementarlas con un par de observaciones de clases en escuelas primarias de la localidad. Al enterarme que esta directora dirigía el plantel donde estudié en mi lejana infancia, le pedí que me permitiera hacer lo mismo que harían ellos. Más que un ejercicio académico, seguramente lo que yo quería era dialogar con mi nostalgia.

Para no enredarme en asuntos metodológicos, solo apuntaré que realicé dos observaciones. En la primera fui la novedad entre los niños y un intruso en la dinámica de la profesora; en la segunda el revuelo fue menor y pude ya sentarme en una silla al final del salón. Lo que establecí en mis notas de campo a manera de reflexión es que, sin duda, es la misma escuela siendo otra. La maestra no se llama Julia. Su nombre es más contemporáneo: Ana Karina. También anda en los cuarenta, pero se ve mucho más joven respecto a cómo lucía mi profesora Julia. De esas coincidencias de la vida, ella estudió también en la primaria que describo y Julia fue su maestra de tercer año.

La escuela, como los autos modernos, ha cambiado, pero hay cosas que permanecen. Sigue siendo escuela y sigue habiendo recreo; el horario es el mismo; hay un director y profesores; está el sindicato al frente del profesorado; en los lunes cívicos se canta el himno nacional y se ofrecen honores a la bandera; los niños llevan el clásico uniforme azul marino con blusa o camisa blanca, y el bullicio en la explanada en el tiempo de recreo nos sigue mostrando que, a pesar de los teléfonos celulares, los niños continúan corriendo en los espacios abiertos.

¿En qué ha cambiado? En varias cosas. Hoy los salones de clases -al menos de esta primaria- ya no rebosan de alumnos; en este grupo solo hay 16 alumnos. *Ya ve, profesor, las familias de hoy ya no quieren tener hijos*, me dice la maestra cuando le pregunto por el número total. Los padres de familia ya no dejan a sus hijos “con todo y nalgas” (clásica alusión a que daban permiso para que los profesores dieran castigos físicos a los niños). Una profesora, por más cálida y amorosa que sea, ya no puede dar un abrazo a un pequeño, aunque lo vea en una crisis de desamparo. Y uno de los cambios más visibles se viven en el salón de clases. Los viejos pupitres de madera ya no están, hoy hay mesas con cuatro sillas cada una. Tizas tampoco se ven, ahora son plumones y la pizarra es blanca, no verde. El salón está lleno de cartelones, letreros, dibujos, mapas, etc.

Afirmo que, la profesora Julia, formada en la vieja guardia, no podría hacer lo que hace Ana Karina, y no podría hacerlo porque no fue capacitada para ello. La profesora de hoy inicia recordando que les pidió que trajeran un material de tarea. Luego se mete “*Al tema de esta semana, la basura en mi comunidad*”. Les explica que practicarán la observación, el español, las matemáticas y otras ciencias porque realizarán un proyecto que durará tres días. Acto seguido, los organiza en equipos y comparte las instrucciones. Después, señala que la primera actividad del proyecto es una lectura en voz alta del tema *La basura* que viene en uno de los libros de texto.

Concluyo el relato. Es evidente que la escuela sigue siendo la misma en algunas cosas (el salón, el profesor, los libros de texto, la autoridad, el horario), pero en otras, no. La de hoy se distancia de aquella de la segunda mitad del siglo XX en cuanto a las formas de relación alumno-profesor, el papel de la familia en la escuela, la salud emocional y la manera de trabajar en un salón de clases inundado de las famosas metodologías activas, por señalar algunas diferencias.

El libro que estás a punto de leer, estimado lector, burbujea esos cambios. Los ensayos que conforman la obra van dando cuenta de esa escuela que es otra siendo la misma. Como no podría ser de otra manera, la inteligencia artificial es una de las burbujas más grande en ese escenario de novedades, tanto en la vertiente técnica, como en la ética. Pero también lo es el reconocimiento a la diversidad, la inclusión, el ponerle mucha atención a la judicialización de la convivencia educativa. En un marco más amplio, la reforma de la educación y el derecho efectivo que tiene la niñez y la juventud al acceso a la educación.

Una parte sustantiva de este libro se enfoca a la necesaria formación y actualización del profesorado. Si en los niveles básicos las formas y las estructuras de la escuela han cambiado, en el ámbito universitario las novedades vuelan por muchas direcciones. Si bien disparadas por la pandemia, hoy llevan una velocidad propia. Es así que la obra inicia con los resultados de un estudio que muestra la transformación de las competencias pedagógicas del profesorado universitario. Se suma a ésta otro estudio de carácter documental sobre el liderazgo pedagógico universitario, estableciendo que éste se constituye en un campo emergente, aun fragmentado y débilmente institucionalizado. Los facilitadores, los obstáculos, los mecanismos de evaluación, la gestión de la escuela, también están presentes en sendos trabajos de investigación. En suma, son trece los textos que se incluyen en este libro, todos ellos resultados de investigaciones desarrolladas con diversas metodologías que aportan conjeturas, conclusiones y reflexiones al lector.

El libro lleva por título **La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista**". Ahí están algunas piezas que requerimos los profesores que hoy pensemos y habitemos la escuela de nuestros días. El Encuentro Iberoamericano de Educación (EIDE), sigue aportando conocimiento científico a los diferentes actores de la escuela en Iberoamérica. Año tras año, el reencuentro entre colegas, además de refrescarnos la memoria y abonarle nuevas anécdotas a la nostalgia, nos lleva a dialogar en un ambiente de madurez intelectual, sobre las novedades y los problemas que enfrentamos en los centros escolares. Es interesante percibir cómo las coincidencias están presentes, a pesar de las diferencias territoriales y contextuales en las que desarrollamos nuestro trabajo.

Son veinte años ya que este grupo se ha ocupado de pensar, escribir y colaborar en temas de la educación. Algunos de sus integrantes podrán tener más edad que la profesora Julia, una de nuestras protagonistas del relato inicial, pero su interés por saber y actualizarse constantemente en las categorías emergentes del mundo escolar los lleva a entender perfectamente las metodologías que utiliza la profesora Ana Karina, la otra protagonista del relato. Saben los colegas que coordinan este libro, lo mismo que sus autores, que la escuela, siendo la misma que hace cincuenta años, ha cambiado, y que el profesor o profesora que se resista a saber situarse en la escuela de hoy, estará en un proceso de deshabitarla. En el EIDE se pugna por habitarla desde el optimismo crítico. De esa manera no veremos a los centros escolares de color de rosa, pero tampoco nuestra vista verá un callejón oscuro.

## PRESENTACIÓN

La educación del siglo XXI asiste a una reconfiguración de sus paradigmas fundacionales. Al formar parte de sociedades hiperconectadas, globalizadas y profundamente desiguales, las instituciones educativas emergen como el epicentro de las tensiones sociales, tecnológicas y éticas de nuestro tiempo, claves para la configuración del pensamiento y el conocimiento. Repensar el hecho educativo exige rigor académico y, sobre todo, una sensibilidad humana que sitúe al sujeto —en su diversidad, vulnerabilidad y potencialidad— en el centro de toda praxis. Bajo esta premisa, las aportaciones de los distintos autores y autoras articulan los hallazgos empíricos y teóricos que delinear el presente y el futuro de la educación iberoamericana.

En esta línea, a través del eje temático de Políticas Públicas y Gestión Educativa: De la Burocracia al Liderazgo Pedagógico Transformador, se evidencia que el ejercicio efectivo del derecho a la educación depende intrínsecamente de una estructura estatal capaz de implementar reformas que superen la brecha entre el reconocimiento jurídico y la realidad material de las escuelas; una aspiración que, no obstante, colisiona con la crisis de sentido que atraviesa la gestión institucional contemporánea. Particularmente en el ámbito universitario iberoamericano, la evidencia demuestra que el liderazgo pedagógico ha sido desplazado por enfoques gerenciales y administrativos, subordinando así los procesos de enseñanza y aprendizaje a las lógicas de la rendición de cuentas y la productividad.

Esta deriva gerencialista se complejiza aún más al converger con el alarmante fenómeno de la judicialización de la convivencia escolar, donde el discurso de la transparencia y las políticas de *accountability* han propiciado una performatividad jurídica que transforma a los líderes educativos en "administradores de riesgos". Como consecuencia de este afán precautorio por documentar procesos y eludir sanciones, se erosiona la confianza comunitaria y se consolida una cultura del miedo que termina por desplazar el enfoque pedagógico-formativo en la resolución de conflictos.

Ante este escenario, resulta imperativo repolitizar la gestión, especialmente en la educación superior, donde desafíos críticos como la deserción estudiantil —entendida no solo como un fracaso institucional sino como una pérdida irreparable de capital social— exigen que las instancias directivas integren herramientas emergentes como la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) para predecir, prevenir y asegurar la permanencia del estudiantado bajo estándares de calidad, garantizando así la sostenibilidad de los sistemas educativos mediante un liderazgo ético que reemplace el control burocrático por culturas auténticas de mejora continua.

Por otra parte, desde la línea de Práctica Docente y Desarrollo Profesional: Abrazar la Incertidumbre en la Formación Continua, se constata que la complejidad del aula moderna exige una deconstrucción profunda de las metodologías tradicionales, una transformación que, sin embargo, se ve constreñida por obstáculos estructurales como la inmediatez social —que reduce el tiempo de planificación— y la carencia de competencias digitales específicas para

una inclusión efectiva. Ante estas limitaciones, la evolución pedagógica no puede ser un acto aislado, sino que requiere que la formación inicial y continua del profesorado fomente activamente la reflexión crítica y la disrupción, permitiendo así a dicho colectivo habitar y gestionar la incertidumbre de los entornos educativos contemporáneos.

Un ejemplo elocuente de esta disrupción se halla en la integración de la creación artística dentro de la formación docente universitaria, donde romper con los guiones preestablecidos expone al futuro profesorado a una incertidumbre emocional que, lejos de constituir un obstáculo, actúa como un motor catalizador para la adquisición de habilidades blandas, la colaboración y la empatía. Esta apertura hacia lo emergente exige, correlativamente, transformar de manera profunda las creencias evaluativas del profesorado; un ámbito donde la investigación aún demuestra la persistencia de una "racionalidad técnica" volcada casi exclusivamente en la medición, el control y la calificación sumativa. Por tanto, transitar hacia un modelo formativo y autoformador —en el cual la retroalimentación permita al alumnado comprender y autorregular su propio aprendizaje— deja de ser una mera opción metodológica para convertirse en un imperativo ético indispensable para la consolidación de una pedagogía auténticamente humanizadora.

En esa misma línea, el eje de Educación Inclusiva y para la Igualdad: La Justicia Social como Práctica Institucional evidencia que la escuela dista de ser un espacio neutro, en tanto opera de manera constante reproduciendo o desafiando las jerarquías sociales. Desde la sociología de Pierre Bourdieu, se comprende que fenómenos como la alfabetización constituyen prácticas sociales atravesadas por profundas desigualdades en el acceso a la cultura escrita, una realidad ante la cual iniciativas como el programa *PIBID* en Brasil demuestran la necesidad de un profesorado que actúe como mediador cultural intencional, capaz de democratizar el acceso a los bienes simbólicos y al capital cultural valorizado socialmente, sin que ello implique descalificar los saberes previos que las infancias portan desde sus contextos de origen.

Esta urgencia de equidad se extiende de forma crítica a la dimensión de género, donde la inclusión actual exige confrontar el impacto de nuevos agentes de socialización, tales como el elevado consumo de pornografía *mainstream* entre el profesorado en formación, un fenómeno directamente correlacionado con mayores índices de sexismo hostil y benévolo que perpetúa actitudes que reproducen asimetrías de género. Para desarticular esta violencia tanto simbólica como material, resulta ineludible implementar una educación sexual crítica, emancipatoria y descolonizadora que, inspirada en los postulados de Freire y Foucault, funcione como una pedagogía transgresora que permita a las juventudes problematizar la heteronormatividad y los discursos hegemónicos. De este modo, la educación se instituye como una plataforma promotora de ciudadanía activa y democrática, continuando una histórica conquista de espacios que fue liderada por las propias mujeres quienes, ya desde las Escuelas Normales de los siglos XIX y XX, instrumentalizaron disciplinas inicialmente marginadas como la música para forjar identidades profesionales, acceder al espacio público y sentar las bases del activismo contemporáneo.

Por su parte, la línea de Educación Científica, Competencia Digital e Inteligencia Artificial precisa cómo la revolución digital ha transformado la arquitectura misma del conocimiento,

situando a la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) no como una simple herramienta, sino como un coautor cognitivo que exige repensar el significado profundo del aprendizaje. Ante este panorama, políticas prohibitivas como el veto a las pantallas o a los dispositivos móviles en las aulas resultan insuficientes; por el contrario, la escuela debe constituirse como el espacio por excelencia para la alfabetización mediática, capacitando al estudiantado en el desarrollo de un pensamiento crítico y científico capaz de combatir la desinformación.

Esta reconfiguración metodológica se manifiesta con claridad en la educación superior —como se observa en los talleres de diseño arquitectónico—, donde la IAG cataliza dinámicas de aprendizaje colaborativo y distribuido que, lejos de aislar al alumnado, propician una interacción horizontal en la cual el conocimiento se negocia colectivamente y el profesorado se erige en un mediador crítico entre la creatividad humana y la lógica algorítmica. No obstante, para que esta innovación sea sostenible, se requiere de marcos normativos robustos, en tanto que la integración de la IA en la evaluación educativa demanda una estricta regulación ética. Bajo esta premisa, resulta imperativo establecer directrices que garanticen la equidad, evalúen los sesgos algorítmicos, protejan los datos personales y, fundamentalmente, aseguren el derecho del alumnado a la explicabilidad y a la revisión humana, impidiendo que el juicio pedagógico sea delegado a la máquina.

Finalmente, a nivel estructural, programas como *Gestão Presente* en Brasil reflejan cómo la transición hacia un gobierno digital puede fortalecer la gestión escolar, siempre que dicha modernización técnica vaya acompañada de políticas públicas orientadas a superar las severas desigualdades de infraestructura que aún limitan el acceso pedagógico real en contextos vulnerables.

Por último, desde el eje de Sostenibilidad Ambiental y Competencia Global: Hacia una Ciudadanía Planetaria, se postula que el paradigma educativo del siglo XXI debe responder a la profunda interdependencia de los grandes retos globales. Bajo esta perspectiva, las políticas educativas ya no pueden limitarse a métricas de alcance estrictamente local, sino que deben alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, asumiendo la sostenibilidad y la equidad global como metas transversales. En este sentido, la internacionalización del currículo surge como una estrategia democratizadora que, al superar la visión elitista que limitaba lo internacional a la movilidad física de unos pocos, promueve iniciativas como el *Sello de Competencia Global de la Red Universitaria Mutis (RUM)* en Colombia, orientadas a integrar dimensiones interculturales y globales para la totalidad del estudiantado. Desarrollar dichas competencias implica, por tanto, formar una ciudadanía capaz de dialogar asertivamente en contextos multiculturales para avanzar hacia una interculturalidad crítica, así como reflexionar sobre las dinámicas internacionales para proponer soluciones creativas a los desafíos sociales y climáticos. Se trata, por tanto, de un propósito donde la cooperación interuniversitaria y el trabajo en red se constituyen como mecanismos constructores de confianza institucional y de capacidades compartidas, demostrando que la acción frente al desarrollo sostenible es, fundamentalmente, una responsabilidad colectiva.

A modo de epílogo, la transformación de los sistemas educativos en sus distintos niveles de enseñanza requiere, en definitiva, un abordaje sistémico. Las políticas de Estado —

especialmente en el contexto iberoamericano— deben comprender que la integración ética de la inteligencia artificial, la capacidad institucional para desarticular el sexismo y la desigualdad estructural, y el compromiso con la sostenibilidad global son piezas de un mismo engranaje. La academia y sus integrantes asumen, así, la responsabilidad ineludible de forjar un currículo donde la tecnología se sitúe al servicio de la humanidad y donde la pedagogía recupere su vocación originaria: constituirse como el acto más profundo de libertad, justicia y esperanza.

Francisco Gárate Vergara  
Andreea Gabriela Pana  
Mario Martín Bris

# TRANSFORMACIÓN DE LAS COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL SIGLO XXI

## TRANSFORMATION OF THE PEDAGOGICAL COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE 21ST CENTURY

**Gabriela Croda Borges**

Universidad Cristóbal Colón

<https://orcid.org/0000-0001-6153-9016>

**Luz Berenice Silva Ramírez**

UPAEP

<https://orcid.org/0000-0002-1777-6417>

**Marisol Sánchez Sánchez**

Universidad Anáhuac Puebla

<https://orcid.org/0000-0001-8516-8803>

### RESUMEN

Los profesores universitarios enfrentan cambios constantes impulsados por la inmediatez y las tendencias laborales y sociales. Con ello, las competencias adquiridas en su formación resultan insuficientes para abordar los retos del siglo XXI, dada la complejidad y diversidad de los escenarios educativos. Desde este contexto, se requieren competencias pedagógicas y digitales en el profesorado para alcanzar los fines de la educación, que implican transformaciones en la práctica docente universitaria. Por tanto, el objetivo de esta investigación fue identificar las transformaciones que se requieren en las competencias docentes para afrontar los desafíos educativos, desde la perspectiva de expertos latinoamericanos. Para su abordaje se siguió una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico. El instrumento consistió en una entrevista semiestructurada, diseñada a partir de planteamientos orientadores del contexto. Entre los resultados, se destacan cinco rasgos principales para enseñar en un mundo en constante cambio. Asimismo, se acentúan las brechas de desigualdad, inclusión y equidad en educación. Finalmente, la transformación de las competencias pedagógicas se fortalece desde la investigación, la formación en el posgrado y el intercambio de redes académicas.

**PALABRAS CLAVE:** Competencias pedagógicas, Educación superior, Formación docente, Práctica docente.

### ABSTRACT

University professors face constant changes driven by immediacy and evolving labor and social trends. Consequently, the skills acquired during their training are insufficient to address the challenges of the 21st century, given the complexity and diversity of educational settings. In this context, pedagogical and digital competencies are required for faculty to achieve the goals of education, which entail transformations in university teaching practices. Therefore, the objective of this research was to identify the transformations required in teaching competencies to meet educational challenges, from the perspective of Latin American experts. A qualitative methodology with a phenomenological design was used. The instrument consisted of a semi-structured interview, designed based on contextual guiding principles. Among the results, five key characteristics for teaching in a constantly changing world stand out. Furthermore, the research highlights the gaps in inequality, inclusion, and

equity in education. Finally, the transformation of pedagogical skills is strengthened through research, postgraduate training, and the exchange of academic networks.

**KEYWORDS:** Pedagogical competencies, Higher education, Teacher training, Teaching practice.

## **INTRODUCCIÓN**

La educación del siglo XXI se enfrenta a diversos retos y desafíos impulsados por una sociedad interconectada y globalizada, que exige una transformación de las competencias pedagógicas en el profesorado universitario para alcanzar los fines de la educación. Esta realidad educativa ha dejado en evidencia que las competencias del profesorado desarrolladas a lo largo de su formación, resultan insuficientes para responder con pertinencia a las actuales necesidades del contexto; dada la complejidad de los escenarios educativos, la profunda reestructuración de las formas de convivencia, trabajo y comunicación y los cambios constantes impulsados por la inmediatez, la tecnología, la globalización y nuevas ideología.

Ante este escenario el profesorado universitario ha reconfigurado su práctica docente, a partir de los cambios emergentes del contexto. Estas innovaciones en la práctica del profesorado, requieren del desarrollo de competencias pedagógicas que transitan hacia el “desarrollo de habilidades blandas y para el empoderamiento y en el uso de la tecnología, digitalización e inteligencia artificial; así como, en la calidad y pertinencia de los contenidos que se enseñan y en el cuidado del bienestar del estudiante” (Croda et al., 2023, p.7).

En este sentido, la transformación de las competencias pedagógicas se ha transversalizado con la digitalización para responder con pertinencia a la complejidad del siglo XXI. Esto, ha implicado cambios sustanciales en la manera en cómo se enseña y se aprende en el aula universitaria, pues particularmente la práctica docente se resignifica en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación (Silva et.al, 2023), y en el empoderamiento de los estudiantes y su compromiso activo.

Asimismo, estas transformaciones en la labor docente requieren de una formación para el desarrollo de competencias pedagógicas, acordes a las exigencias del entorno, donde el estudiante esté al centro del proceso educativo y las estrategias de enseñanza se innoven, a partir de las necesidades, desafíos contextos, intereses y capacidades de cada uno de los alumnos (Márquez, 2024).

Este desarrollo de competencias pedagógicas implica un conjunto de “conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras de manera adecuada que se relacionan entre sí para que se facilite el desempeño flexible, eficaz y consentido de actividades en el contexto casi nuevo y desafiante” (Fernández y Carrizales, 2024, p.464.).

Por tal motivo, esta transformación en el ámbito de las competencias pedagógicas sitúa al docente ante el desafío de desplegar estrategias innovadoras y desafiantes, mediante entornos de aprendizaje (Veytia y Barrios, 2023), que favorezcan el pensamiento crítico, el liderazgo, el aprendizaje cooperativo, la responsabilidad social y ética, y el uso de la inteligencia artificial; entre otras habilidades necesarias para un aprendizaje autónomo y resiliente para el siglo XXI. Para Uyaguari et al., (2025), estas transformaciones pedagógicas:

Han redefinido el concepto de enseñanza, impulsando un cambio profundo en la forma en que los conocimientos son transmitidos, adquiridos y aplicados [...] La educación ha pasado de ser un proceso rígido y estructurado a convertirse en una experiencia flexible e interactiva, donde la tecnología permite adaptar los contenidos a las necesidades específicas de cada estudiante” (p.255)

Finalmente, ante los desafíos del contexto y las experiencias de formación del profesorado es importante reconocer qué adaptaciones, cambios e innovaciones en las competencias pedagógicas permean la práctica educativa en el ámbito universitario. Por tal motivo, el objetivo en esta investigación versa en identificar las transformaciones que se requieren en las competencias pedagógicas para responder con pertinencia a la complejidad de los escenarios educativos actuales.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se fundamentó en una metodología cualitativa, con un diseño fenomenológico, con el propósito de conocer las experiencias docentes que le han implicado al profesorado universitario transformaciones en sus competencias pedagógicas. La muestra se conformó por 14 académicos expertos en innovación educativa provenientes de universidades públicas y privadas en el contexto latinoamericano, seleccionados por su amplia trayectoria académica.

Para la recolección de datos, se diseñó una entrevista semiestructurada que consideró tres categorías de análisis: *rasgos de la educación del siglo XXI*, *desafíos de la educación del siglo XXI* y *experiencias de formación del profesorado*. Asimismo, con el fin de asegurar una perspectiva iberoamericana, el instrumento de entrevista fue validado por especialistas pertenecientes a instituciones de educación superior de España, México, Chile y Colombia.

La primera categoría indagó en los rasgos de la educación que evidencian las necesidades del contexto y las condiciones actuales del profesorado para responder con pertinencia a la complejidad y diversidad de los escenarios educativos. La segunda categoría profundizó en los retos y desafíos del profesorado en el contexto universitario para alcanzar los fines de la educación; así como, en las competencias pedagógicas y digitales que han reconfigurado su práctica docente; a partir de las necesidades de sus estudiantes y de las tendencias

educativas. La tercera categoría indagó en las experiencias de formación docente y en las necesidades formativas del profesorado para el desarrollo de sus competencias pedagógicas.

A continuación, en la *tabla 1* se desglosan las categorías de análisis y los planteamientos orientadores, que conformaron el instrumento de recolección de datos:

**Tabla 1.**

*Categorías de análisis y planteamiento orientadores*

Categorías de análisis	Planteamientos orientadores	
	<i>Rasgos de la educación del siglo XXI</i>	▪
<i>Desafíos de la educación del siglo XXI</i>	▪	Fines de la educación
	▪	Competencias pedagógicas y digitales (Trasformaciones)
<i>Experiencias de formación del profesorado.</i>	▪	Experiencias profesionales
	▪	Formación docente universitaria

La fase de recolección de datos, se realizó mediante sesiones síncronas de 50 minutos, a través de la plataforma Google meet. En este diálogo se reafirmó el compromiso ético para resguardar y proteger la información obtenida de cada participante. Finalmente, la técnica de análisis siguió la propuesta metodológica de Straus y Corbin (2002), mediante un proceso de codificación que permitió explicar las transformaciones de las competencias del profesorado universitario, a partir de las tres categorías señaladas.

## RESULTADOS

### Rasgos de la Educación del Siglo XXI

Para responder a la complejidad del contexto, los hallazgos señalan cinco rasgos principales de la educación del siglo XXI, que permean las adaptaciones y transformaciones en las prácticas del profesorado y reconfiguran el rol docente universitario: *a) el estudiante al centro, b) uso e implementación de inteligencias artificiales c) humanización, a través de la educación, d) adaptación y flexibilidad, e) educación para la vida.*

El primer rasgo destaca la necesidad de que el profesorado universitario despliegue sus estrategias pedagógicas, colocando al centro del proceso educativo al estudiante. Para favorecerlo, es indispensable que identifique sus necesidades de aprendizaje y flexibilice su proceso de enseñanza. En este tenor, los resultados señalan que “el primer gran desafío es deconstruir lo que se ha aprendido en educación, para construir nuevos procesos que reflejen las realidades del estudiante, donde el alumno sea el protagonista” (Luna, comunicación personal, 24 de septiembre de 2025).

Por otra parte, la incorporación de la inteligencia artificial en los procesos y prácticas docentes, es otro rasgo significativo, ya que su uso responde a una realidad global. De acuerdo con los resultados, “la incorporación de la tecnología y el uso de la inteligencia artificial suponen un avance para el desarrollo humano. Por consiguiente, el profesorado debe incorporar en su práctica docente herramientas digitales en el aula y enseñar a los estudiantes a cómo aprender con ellas” (Rodríguez, comunicación personal, 25 de agosto), ante un mundo cambiante.

De igual manera, un tercer rasgo se centra en la humanización de la práctica educativa, una prioridad emergente ante la intensa estimulación digital que dificulta el reconocimiento de la realidad y el encuentro “cara a cara” con distintas personas. En este contexto, resulta imperativo que la tarea docente fomente espacios de empatía, escucha activa y diálogo colaborativo y priorice el acercamiento, desde la práctica docente a contextos vulnerables para consolidar una enseñanza humana, resiliente y transformadora.

Otro rasgo determinante, es la adaptabilidad del docente para enfrentar la creciente complejidad y diversidad de los escenarios educativos. Este atributo exige una flexibilidad pedagógica para que el profesorado universitario se desempeñe de manera innovadora en contextos desafiantes, ya que “en el aula el maestro diseña experiencias desafiantes y el alumno descubre el aprendizaje acompañado del maestro (Rodríguez, comunicación personal, 14 de agosto de 2025).

Finalmente, resulta imperativo que la práctica docente se oriente a empoderar al estudiante, mediante el desarrollo de la capacidad de aprender a lo largo de la vida, permitiendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales para actuar con pertinencia y criticidad ante situaciones del contexto.

### **Desafíos de los fines de la educación**

Un desafío para alcanzar los fines de la educación consiste en disminuir la brecha de desigualdad. No obstante, los resultados sugieren que no basta con incrementar el acceso y la cobertura si no se garantiza una calidad educativa, que forme integralmente a los estudiantes. Por tanto, el reto para alcanzar los propósitos educativos se centra en consolidar una educación inclusiva y equitativa que sea sensible a las capacidades y diferencias del estudiantado.

De la misma manera, es importante que los profesores cuenten con elementos para brindar una educación de calidad pues “aunque la cobertura es amplia, no existe personal con las competencias para brindar una educación para todos, que considere sus contextos, estatus social, religión, género, ideología entre otros elementos culturales” (Bañuelos, comunicación personal, 20 de julio de 2025).

Asimismo, las tendencias y rasgos educativos del contexto, así como los desafíos para el profesorado han demandado un replanteamiento en las competencias pedagógicas. Particularmente, las transformaciones del profesorado, destacan en una exploración de las

inteligencias artificiales en diferentes plataformas y herramientas (Redecker, 2020), y su integración en el aula favoreciendo la inclusión educativa. En este sentido, los hallazgos destacan que el uso de la inteligencia artificial favorecer que el profesorado transite hacia metodologías activas y personalizadas, que “han permitido que el estudiante aprenda a su ritmo, y según sus diferencias, promoviendo su aprendizaje autónomo” (Rodríguez, comunicación personal, 14 de agosto de 2025).

Cabe añadir, que ante los desafíos y tendencias educativas, las transformaciones de las competencias residen en el trabajo colaborativo, en una mirada profesional colectiva e incluyente, en el itinerario formativo, en las adecuaciones curriculares ante el contexto, en el fortalecimiento de la profesionalización, a partir de las experiencias docentes; así como, en la generación del conocimiento relevante día a día en clase, en una evaluación pertinente, en la gestión de procesos y prácticas educativas y en el acompañamiento al alumno. En síntesis, los principales cambios versan en la reflexión de la práctica docente y en el diálogo continuo “para comprender cómo lo está realizando el otro como un referente para la propia transformación” (Luna, comunicación personal, 24 de septiembre de 2025).

Este fortalecimiento y cambios en las competencias pedagógicas se apoya en la investigación permanente, la formación de posgrado y el intercambio en redes académicas y comunidades profesionales de aprendizaje; ya que, según los hallazgos, estos espacios permiten un diálogo reflexivo y la construcción de un liderazgo compartido para enfrentar a los nuevos escenarios educativos.

### **Experiencias de Formación del Profesorado**

Responder a los desafíos educativos del siglo XXI requiere de una formación docente puntual que brinde al profesorado las herramientas necesarias para responder a los retos educativos actuales. En esta formación resulta prioritario que las Instituciones de Educación Superior (IES) brinden las condiciones y recursos necesarios para la transformación de las competencias pedagógicas, ya que desde las voces de sus protagonistas “la capacitación brinda las herramientas oportunas para abordar la complejidad en el aula, por ello, es necesario que las instituciones apuesten por programas de formación en posgrado” (Rodríguez, comunicación personal, 25 de agosto).

Por otra parte, los resultados revelan que si bien el profesorado universitario posee competencias pedagógicas que ha desarrollado a lo largo de su formación, existe una necesidad imperativa de adoptar modelos complementarios que trasciendan el desarrollo de éstas para enfocarse en un aprendizaje centrado en la realidad educativa. En sus testimonios “no se trata de centrarse en los que un estudiante puede hacer de manera inmediata, sino en aquello que necesita comprender” (Bañuelos, comunicación personal, 20 de julio de 2025). En consecuencia, la transformación de la práctica debe orientarse a un acompañamiento, que muestre a un estudiante cómo cambiar su realidad en vías de mejora, promoviendo la justicia social, la equidad y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2022). Por ende, se requiere una

capacitación docente que aborde estas temáticas dentro de las líneas de formación del profesorado.

En otra experiencia, los hallazgos confirman que la formación de posgrado, específicamente los estudios de doctorado en contextos internacionales, funge como un elemento esencial para el desarrollo de competencias pedagógicas y la capacidad de innovación en el profesorado universitario. Los testimonios, destacan que el disponer de espacios deliberados para la reflexión y el "pensar la práctica" permite que el docente reconfigure su rol docente, logrando una transformación personal y profesional que impacta directamente en su desempeño en el aula.

Por último, la investigación revela que la transformación de las competencias pedagógicas se sustenta en un compromiso con el desarrollo profesional continuo, manifestado a través de la asistencia a congresos y conferencias que favorecen el intercambio de saberes académicos. Los resultados también destacan, que la formación especializada en diversas áreas del conocimiento y el acompañamiento docente permite al profesorado universitario adquirir herramientas críticas para reflexionar sobre la práctica educativa, desde una perspectiva sistémica.

Estas experiencias formativas son fundamentales para que el docente diseñe estrategias pertinentes y realice adecuaciones a su práctica docente que respondan a las necesidades del entorno. De este modo, la formación docente se consolida como un proceso dinámico, de reflexión de la práctica y de actualización constante, orientada a alcanzar los objetivos de la educación del siglo XXI.

## **CONCLUSIÓN**

Resulta fundamental que el profesorado busque una formación orientada a los fines esenciales de la educación, los cuales se centran en el desarrollo integral de la persona. Por ello, la formación docente debe transitar hacia un desarrollo de competencias pedagógicas, que priorice el bienestar del estudiante y su capacidad para responder con criticidad ante las situaciones de su contexto. Asimismo, es imperativo comprender que la transformación de una competencia no implica sustituir, sino una mejora continua, a partir de lo que se está realizando en el aula. Esta transición de las competencias pedagógicas implica un proceso dinámico de reflexión sobre la propia práctica, donde el docente construye nuevos procesos que reflejen la realidad del estudiante. Se trata de resignificar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación a través de un diálogo continuo con otros profesionales, que sirva como referente para la mejora continua.

Bajo esta premisa, se hace necesaria una transformación profunda en el proceso de enseñanza aprendizaje. Este cambio supone generar experiencias significativas y de encuentro, donde se desarrollen habilidades blandas, se empodere al estudiante y se implemente de forma ética la inteligencia artificial. Estas nuevas competencias deben permitir

al profesorado desplegar estrategias innovadoras que fomenten el pensamiento crítico, el liderazgo y la responsabilidad social en un entorno desafiante. Finalmente, la reconfiguración de este perfil docente se sustenta en el compromiso con el desarrollo profesional continuo, la investigación y el intercambio en redes académicas. En este sentido, el fortalecimiento de las competencias pedagógicas se ve potenciado por la formación de posgrado y la participación en comunidades de aprendizaje que brinden espacios deliberados para pensar la práctica educativa.

En conclusión, el siglo XXI requiere que el docente se asuma como un profesional en constante actualización, capaz de realizar transformaciones a su práctica docente de forma innovadora, que contribuyan a su desarrollo profesional y a la transformación social; así como en la mejora de su perfil docente universitario, que constituya su marco de actuación para el despliegue de competencias pedagógicas que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje de los universitarios.

**AGRADECIMIENTOS:** Esta contribución es producto de la actividad del grupo de investigación interinstitucional *Procesos de Formación e Innovación Educativa* de las Universidades Anáhuac Puebla, Cristóbal Colón y UPAEP.

## BIBLIOGRAFÍA

- Croda, G; Rodríguez, P; Silva, Luz B. y Sánchez, Marisol. (2023). Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro. En Cáceres, et.al (Eds.). Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectiva de innovación para la formación.
- Fernández Sosa, Luís Enrique, Carrizales Garabito, Ninfa Dalila (2024). Competencias pedagógicas de los docentes y su influencia en la formación profesional de los estudiantes en la escuela profesional de la universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua en 2019. *Revista científico profesional*. Vol. (9), p.461-490. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9257831>
- Márquez, J. (2024). La Personalización del Aprendizaje: Un Enfoque para la Educación del Siglo XXI. [https://www.researchgate.net/publication/383849822\\_La\\_Personalizacion\\_del\\_Aprendizaje\\_Un\\_Enfoque\\_para\\_la\\_Educacion\\_del\\_Siglo\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/383849822_La_Personalizacion_del_Aprendizaje_Un_Enfoque_para_la_Educacion_del_Siglo_XXI)
- Redecker, C. (2020) Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores: DigCompEdu. (Trad. Fundación Universia y Ministerio de Educación y Formación Profesional de España). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (Original publicado en 2017).
- Silva. L; Croda, G; Sánchez, M. & Pérez, M. (2024). Configuración del Perfil Docente Basado en Competencias Pedagógicas para la Innovación en la Formación Universitaria. [Comunicación].XVII Congreso Internacional de Educación e Innovación. Santiago de Chile.
- Unesco (2022). El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247569\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247569_spa)
- Uyaguari-Cuenca, Y. P., Pacheco-Chasipanta, V. F., Suárez-Laurido, C. A., & Contreras-Loor, K. M. (2025). Transformaciones pedagógicas en la era de la inteligencia artificial: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Revista Científica Multidisciplinaria HEXACIENCIAS*. ISSN: 3028-8657, 5(10), 246–277. <https://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/701>
- Veytia, M; Aguirre, G & Barrios, E.(2023). TIC, creatividad e innovación: estrategias en la configuración de ambientes para el aprendizaje universitario. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 14, e1854. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1854](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1854)

# LA CREACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

## ARTISTIC CREATION IN UNIVERSITY TEACHER EDUCATION

**Marina Barba Dávalos**

Universidad de Alcalá (UAH) (España)

<https://orcid.org/0000-0001-8370-3569>

### RESUMEN

Esta investigación presenta una reflexión crítica sobre el papel de la creación artística en la formación inicial del profesorado, enmarcada en una experiencia docente desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá en los últimos años. A través de un análisis cualitativo por categorías: lo personal, lo relacional, lo competencial y lo creativo; se profundiza en cómo las creaciones artísticas generadas en el aula pueden actuar como motor de transformación educativa y agente potencialmente disruptivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados evidencian cómo estas acciones promueven aprendizajes significativos, construyen vínculos colaborativos y favorecen una mirada crítica y reflexiva hacia la futura práctica docente.

**PALABRAS CLAVE** Creación-investigación-innovación, Aprendizaje colaborativo, activo y significativo, Aprendizaje basado en la creación, Investigación basada en las artes.

### ABSTRACT

This research presents a critical reflection on the role of creativity in initial teacher education, framed within a teaching experience developed in the Faculty of Education at University of Alcalá in recent years. Through a qualitative analysis based on categories –personal, relational, competence-based and creative– it explores how artistic creations generated in the classroom can act as a driver of educational transformation and as a potentially disruptive agent in teaching-learning processes. The results show how creativity fosters meaningful learning, build collaborative bonds, and encourages a critical and reflective perspective toward future teaching practice.

**KEYWORDS** Creation-research-innovation, Collaborative, Active, and Meaningful Learning, Creation-Based Learning, Arts-Based Research.

### INTRODUCCIÓN

El marco teórico que sustenta la incorporación de la creación artística en las aulas de magisterio parte de la consideración de la educación como un proceso cultural, experiencial y transformador. Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en la creación se define como una vivencia educativa en la que se busca transmitir a la comunidad una idea, un sentimiento o un aprendizaje a través de lenguajes artísticos, otorgando al proceso la misma relevancia que al resultado. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y significativo que integra creatividad, investigación e innovación (Caeiro-Rodríguez, 2018).

En coherencia con ello, Hernández (2008) sostiene que toda actividad artística implica simultáneamente un propósito investigador y una finalidad pedagógica, ya que las artes constituyen un método de análisis de contenidos culturales al articular formas de conocimiento tanto cognitivas como emocionales. En esta línea, el uso de lenguajes artísticos potencia la imaginación y el empleo de metáforas para ofrecer nuevas miradas sobre cuestiones sociales y contenidos académicos. Se trata de una herramienta experimental que proporciona libertad expresiva y genera significados poliédricos (Valero & Rodríguez, 2022).

Desde esta concepción, la educación se entiende como un producto cultural en el que estudiantes y profesorado se convierten en creadores de proyectos artísticos colaborativos capaces de generar espacios socio-políticos para abordar problemáticas contemporáneas (Acaso & Megías, 2017). La formación artística en las titulaciones de magisterio contribuye así al desarrollo integral del futuro docente, favoreciendo destrezas, actitudes y valores vinculados a la inclusión social, el respeto por la diversidad, la cooperación y el desarrollo sostenible (Leuke & Gutiérrez, 2024). Asimismo, fortalece habilidades cognitivas propias del ámbito artístico, como la atención, la memoria, la escucha activa y el trabajo en equipo (Barba, 2020).

El énfasis en el trabajo colaborativo implica, además, una redefinición del rol docente. Tal como señala Miranda (2022), el profesorado asume una función de guía del proceso creativo, aprendiendo a descartar propuestas sin deslegitimar al alumnado, evitando conclusiones cerradas y compartiendo sus propias dudas como parte de la investigación colectiva.

La presentación ante el público de las creaciones conecta con la noción de aula expandida, en la que se fortalecen los vínculos entre la universidad y otras entidades culturales, educativas y ciudadanas, y se entrelazan las miradas de quienes crean y quienes observan (Ugena, 2022). Este planteamiento concibe la educación como una herramienta para garantizar la sostenibilidad y el acceso al patrimonio cultural inmaterial (Martínez-Rodríguez, 2021).

En este contexto, la creación artística se entiende como un proceso potencialmente disruptivo al introducir transformaciones sustanciales en el modelo de enseñanza-aprendizaje. Este formato favorece el aprendizaje interdisciplinar, amplía los modos de investigación y transmisión del conocimiento, incorpora lenguajes escénicos alejados de lo exclusivamente textual, puede apoyarse en repositorios digitales, promueve interacciones significativas, permite evaluar tanto el proceso como el resultado y exige compromiso y responsabilidad individual y colectiva, incrementando así la motivación del alumnado (Heldberg & Freebody, 2007, citado en Ocaña-Fernández *et al.*, 2020).

Por último, la creación artística en las aulas de magisterio se vincula con el concepto de capital cultural desarrollado por Pierre Bourdieu y sus colaboradores en sus estudios sobre el sistema escolar francés. Dicho capital, adquirido mayoritariamente en el entorno familiar y distribuido de manera desigual entre los distintos estratos sociales, resulta determinante en los resultados

académicos y condiciona la capacidad de disfrute y apreciación del arte (Vázquez, 2002). En coherencia con esta teoría, la incorporación sistemática de prácticas artísticas en la formación docente universitaria puede contribuir a contrarrestar desigualdades socioculturales, democratizando el acceso, la comprensión y la valoración de las manifestaciones artísticas.

En los últimos años, desde la asignatura *Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos adaptados a la etapa de Educación Infantil*, perteneciente a la mención *Expresión Artística Integral para Educación Infantil* del Grado en Magisterio de Educación Infantil, se han desarrollado diversas propuestas escénicas. Algunas de ellas se han enmarcado en Proyectos de Innovación Docente, mientras que otras han surgido a partir de la colaboración con profesorado de distintas asignaturas de las áreas de Música y de Didáctica de la Expresión Musical.

Las propuestas desarrolladas en estos años no responden a un guion preexistente: no se interpretan obras de compositores a modo de concierto tradicional, ni se reproducen coreografías ya creadas, ni se ponen en escena textos dramáticos previamente escritos. Por el contrario, se trata de creaciones originales generadas en el aula como resultado de un proceso colaborativo del alumnado bajo la orientación y dirección del profesorado. Es precisamente este proceso de creación el que provoca un efecto disruptivo en los discentes, aspecto que se va a exponer y analizar en este trabajo.

Las propuestas escénicas elaboradas en colaboración con el profesorado de las áreas musicales dieron lugar a tres conciertos didácticos: *Barrococada*, *Un paseo por el clasicismo* y *Concierto decimonónico*. Estos conciertos interactivos, dirigidos al público escolar, comparten como rasgo común la recreación del entorno histórico, cultural y artístico de cada periodo musical. A partir de figuras y acontecimientos reales, se recrean situaciones y encuentros imaginados entre estos personajes, al mismo tiempo que se plantean propuestas musicales en torno a obras de distintas compositoras y compositores.



*Ilustración Cartel diseñado y realizado por la alumna Sara Valles*

Asimismo, en el marco de Proyectos de Innovación Docente, se han desarrollado otras tres propuestas escénicas. La primera se integró en el proyecto *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales*, donde las artes escénicas se utilizaron como vehículo de sensibilización frente a la estereotipia y la violencia de género, a través de dos creaciones centradas en las relaciones tóxicas y la violencia de género en las redes sociales. La segunda formó parte del proyecto *Los plásticos no han venido para quedarse*, desde donde se promovió una mirada crítica hacia el uso inadecuado del plástico en la vida cotidiana. En este caso, el escenario representaba una playa repleta de residuos, donde los personajes, que se expresaban mediante percusión con objetos desechados, disfrutaban de su ocio sin percibir la imagen premonitrice de la degradación de los espacios naturales. Finalmente, el último de los conciertos didácticos realizados hasta la fecha, *Ecos postrománticos*, se enmarcó también en un Proyecto de Innovación Docente *Melodías en Movimiento: Explorando la Música a través de Conciertos Interactivos Bidireccionales*. En esta propuesta, además de recrear el entorno histórico, cultural y artístico del postromanticismo en la línea de experiencias anteriores, se incorporó un elemento innovador: la bidireccionalidad. El alumnado escolar que asistió como público no solo participó en las actividades diseñadas por los estudiantes universitarios, sino que también propuso las suyas propias, intercaladas en el discurso dramático.

La culminación de estos procesos se articula en tres fases: investigación-creación, ensayos y presentación ante el público.

Durante la fase de investigación-creación, el alumnado inicia un proceso de documentación sobre la temática de la propuesta. A partir de esta información, se lleva a cabo un debate reflexivo grupal para seleccionar el material que finalmente se incorporará. Posteriormente, se diseña la propuesta, redactando la dramaturgia o definiendo la forma más adecuada de transmitir el contenido, especialmente en los casos en que se emplea un lenguaje corporal o rítmico.

En la etapa de ensayos, se concretan aspectos como la distribución de los personajes, la regiduría, el vestuario, el diseño del cartel y los programas de mano, la escenografía y la utilería, dando a conocer así al alumnado las competencias de los profesionales ligados al mundo de las artes escénicas. Una vez asignados los roles, comienza el periodo de ensayos, que no consiste en una mera repetición o mejora de la propuesta, sino en un proceso de adaptación constante. Al tratarse de un material original y en evolución, las acciones deben ajustarse continuamente a los cambios que surgen al materializar la propuesta.

Finalmente, durante la presentación ante el público, el alumnado recibe la retroalimentación directa de la audiencia, valorando los aciertos y detectando los aspectos susceptibles de mejora. Esta experiencia constituye un espacio para poner a prueba su capacidad de comunicación e interacción desde el escenario.

## **METODOLOGÍA**

Para el desarrollo de estas acciones en las aulas de magisterio se han implementado tres metodologías distintas y complementarias: el aprendizaje basado en la creación (Caeiro-Rodríguez, 2018), el aprendizaje colaborativo, activo y significativo (Carrión, 2019) y la investigación basada en las artes (Hernández, 2008).

Mediante un análisis cualitativo de las diferentes etapas del proceso anteriormente descritas, organizado por categorías -personal, relacional, competencial y creativo-, se va a mostrar cómo las creaciones artísticas desarrolladas en el aula, además de actuar como motor de transformación educativa, pueden funcionar como un agente potencialmente disruptivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las técnicas de recogida de datos empleadas han sido las siguientes: en primer lugar, a modo de diario de investigación, se recopilaban datos mediante la observación directa del profesorado. Asimismo, tras las presentaciones ante el público, se llevaron a cabo debates reflexivos con el alumnado para obtener información directa sobre sus primeras impresiones de las actuaciones. Como tercera técnica, se proporcionaron cuestionarios al alumnado tanto antes de iniciar la etapa de investigación-creación como después de las presentaciones, con el fin de medir la repercusión de las iniciativas. Para el análisis de los datos, se ha realizado una triangulación constante de la información obtenida de las distintas fuentes.

## **RESULTADOS**

### **Lo personal: compromiso, responsabilidad, autonomía, motivación y expectativas.**

El compromiso y la responsabilidad individual fluctúan durante las diferentes fases, afectadas en ocasiones por ausencias o salidas anticipadas de los ensayos, que generan retrasos en la integración de correcciones y adaptaciones. Sin embargo, en todas las propuestas, ambos indicadores aumentan significativamente conforme se acerca la presentación ante el público.

De la misma manera, el grado de autonomía del alumnado también presenta variabilidad según la persona y la tarea. La investigación y selección de materiales se realiza mayoritariamente de manera independiente, mientras que la creación del discurso dramático o de las propuestas de lenguaje no verbal requieren un mayor acompañamiento del profesorado. Esta dinámica también se refleja entre participantes, con algunos resolutivos desde el inicio y otros más dependientes del grupo.

La motivación grupal suele mantenerse elevada desde el inicio y actúa como factor impulsor para quienes muestran menor implicación, incentivando su preparación y participación. Los cuestionarios reflejan que las altas expectativas iniciales del alumnado se consolidan tras la

culminación de los proyectos, evidenciando satisfacción con la experiencia y disposición para participar en futuras iniciativas escénicas.

**Lo relacional: emociones, sentimientos, trabajo en equipo, diálogo y construcción colectiva.**

En determinados momentos, las incidencias habituales en cualquier trabajo colaborativo – especialmente en contextos de creación colectiva, donde es necesario descartar ideas y alcanzar consensos– dan lugar a situaciones de tensión emocional o pueden afectar sensibilidades que, en algunos casos, desencadenan pequeñas discusiones, conflictos, reproches por falta de compromiso o descalificaciones por divergencia de opiniones. No obstante, estas dinámicas también favorecen la construcción de relaciones entre el alumnado, generando vínculos que difícilmente se establecerían en un entorno académico convencional.

Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios muestran que, antes de iniciar los proyectos, el alumnado manifiesta expectativas moderadas respecto al desarrollo de competencias como comunicación, trabajo en equipo o resolución de problemas. Sin embargo, tras la realización de las propuestas escénicas, las valoraciones se concentran mayoritariamente en los rangos más altos, evidenciando que la participación en procesos de construcción creativa e interpretación se asocia de manera directa con el fortalecimiento de habilidades blandas.

**Lo competencial: aplicación y adquisición de conocimientos, desarrollo de competencias y repercusiones en la futura práctica docente.**

Según los cuestionarios, la mayoría del alumnado valora que los conocimientos, estrategias y recursos empleados durante el desarrollo de las propuestas escénicas resultan duraderos, ya que el proceso de investigación-creación, activo, práctico y significativo, junto con la responsabilidad de presentarlo ante el público, refuerza el aprendizaje.

En los debates posteriores a las actuaciones, los participantes subrayan la adquisición profunda de conocimientos y señalan la utilidad de la experiencia para su futura labor docente. Asimismo, prácticamente la totalidad del alumnado manifiesta interés en repetir este tipo de experiencias y recomienda su sistematización anual dentro de las asignaturas correspondientes.

**Lo creativo: incertidumbre en los procesos creativos.**

La principal área de mejora identificada por el alumnado tras la conclusión de los procesos es la necesidad de disponer de información más detallada desde el inicio, incluyendo la previsión del resultado final y la estabilidad de este una vez definido. La mayoría de los participantes manifiesta haber experimentado desorientación durante las fases de investigación y creación. La ausencia de un guion preestablecido y la necesidad de construir un hilo argumental propio genera inseguridad y dificulta la comprensión del

alcance del proyecto hasta que no se inician los ensayos. Aunque, incluso en esa fase, los cambios que surgen durante los ensayos, derivados de la materialización de las ideas, son percibidos con resistencia, mostrando una marcada necesidad de control sobre cada aspecto de la propuesta.

Suelen aparecer tensiones emocionales como respuesta al nerviosismo del alumnado, no solo por exponerse ante el público, sino también por la dificultad de asumir que la creación artística es un proceso de construcción continua. Esta dinámica implica necesariamente descartar ideas que, en un primer momento, pueden resultar atractivas, pero que al materializarse en escena se consideran prescindibles. Los participantes muestran resistencia a eliminar elementos que perciben como trabajo propio y tienden a considerar cualquier modificación de acciones previamente ensayadas como una pérdida de tiempo. Esta reacción se combina con una interpretación de los cambios como síntomas de mala organización del proyecto o de insuficiente liderazgo por parte del profesorado encargado de orientar y dirigir las propuestas.

Los datos reflejan que, durante el desarrollo de los proyectos, el alumnado experimenta con intensidad emocional la incertidumbre inherente a los procesos creativos. Asimismo, se observa una tendencia a mostrar cautela frente a la experimentación y al riesgo, características propias de la creación artística, lo que influye en la disposición a probar nuevas soluciones o estrategias durante las distintas fases.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos muestran que los procesos creativos implementados en el aula favorecen aprendizajes significativos, fortalecen vínculos colaborativos y estimulan una mirada crítica hacia la futura práctica docente. Al mismo tiempo, ponen de relieve la disrupción emocional que provoca la incertidumbre inherente a los procesos de creación artística. Este desasosiego, que en parte puede explicarse por la inexperiencia del alumnado universitario, invita también a reflexionar sobre un rasgo más amplio de nuestra sociedad actual: la tendencia a buscar certezas, a priorizar la seguridad material y a controlar todos los aspectos de la experiencia vital. La necesidad de anticipar y fijar resultados, de documentar cada instante a través de fotografías o vídeos que rara vez se revisan, refleja un deseo de conservar en lugar de experimentar, de planificar en lugar de arriesgar.

En este contexto, no resulta extraño que buena parte de los jóvenes orienten su vida académica hacia metas predefinidas: terminar los estudios, conseguir un empleo estable, acceder a una vivienda, formar una familia. No se trata de cuestionar este proyecto vital, sino de subrayar cómo este enfoque mayoritario contrasta con el espíritu de apertura, exploración y riesgo que exige la creación artística y que, en principio, tendría que ser afín a estas edades. Mientras que en otras generaciones este tipo de aspiraciones coexistían

con sueños de mayor incertidumbre –dedicarse al arte, emprender, viajar sin rumbo fijo–, hoy parecen haberse reducido a favor de itinerarios más seguros y previsibles.

Precisamente por ello, el valor de estas propuestas radica en su capacidad de romper esquemas y desestabilizar al alumnado, obligándolo a habitar un terreno incierto que, lejos de ser un obstáculo, se convierte en motor de aprendizaje. El desconcierto inicial, en ocasiones vivido con una gran intensidad emocional, se transforma progresivamente en motivación, compromiso y responsabilidad, generando experiencias de formación integral que difícilmente podrían alcanzarse con metodologías más tradicionales.

Por todo lo expuesto, resulta esencial dar continuidad y sistematizar este tipo de iniciativas de creación colaborativa. No solo por los beneficios detectados en las distintas categorías de análisis –personales, relacionales, competenciales y creativas–, sino también porque constituyen un espacio transformador que interpela tanto al ámbito educativo como a la sociedad en su conjunto, ofreciendo al alumnado la posibilidad de crecer como futuros docentes críticos, reflexivos y capaces de afrontar los retos de un mundo en constante cambio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación. Paidós Educación.
- Barba, M. (2020). Desarrollo de las habilidades cognitivas propias de las artes escénicas en el aula. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 2727-2740. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14520>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Carrión, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la Educación Superior: Una alternativa para la enseñanza creativa. *Educación y Pedagogía*, 23, 71-97. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2019.23.4>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>
- Lekue, P. & Gutiérrez, E. (2024). Las competencias artísticas en la educación superior y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Análisis de planes docentes universitarios. *Arte, Individuo y Sociedad* 36(4), 887-896. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.95091>
- Martínez-Rodríguez, M. (2021). El patrimonio a través de la Educación Musical: Tratamiento y enfoque en el currículo de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 18, 27-37. <https://doi.org/10.5209/reciem.68682>
- Miranda, L. (2022). Lo educativo es político. Dramaturgia de una compañía. En C. Oviedo y Pedagogías Invisibles (Coord.), *Ornitorrinco y otras curiosas criaturas. Artes escénicas y educación para la transformación social* (pp. 84-97). La Red Española y Pedagogías Invisibles. <https://www.pedagogiasinvisibles.es/wp-content/uploads/2022/09/publicacion-ornitorrinco.pdf>
- Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. & Reyes-López, M. L. (2020). Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical- RECIEM*, 17, 3-12. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.67172>
- Ugena, T. (2022). Aprendizaje basado en el proyecto performativo de aula expandida universidad-museos. *ArtsEduca*, 31, 179-189. <https://doi.org/10.6035/artseduca.5950>

Valero, E. & Rodríguez, L. (2022). La performance, instrumento transversal de enseñanza y aprendizaje. Narración de una experiencia transformadora con alumnado de 4º de Educación Primaria. Educación artística: revista de investigación (EARI), 13, 141-151 <https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.22997>

Vázquez, F. (2002). Pierre Bourdieu: La sociología como crítica de la razón. Montesinos.

# LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ANÁLISIS CRÍTICO DESDE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA

## PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: A CRITICAL ANALYSIS BASED ON SCIENTIFIC EVIDENCE

**Lina María Osorio Valdés**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-2305-9630>

**Juan Pablo Catalán Cueto**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia y Universidad Andrés Bello, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-4702-8839>

**Omar Andrés Yanguma Duarte**

Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-0488-8671>

### RESUMEN

Este capítulo presenta un análisis crítico de la producción científica sobre liderazgo pedagógico en instituciones de educación superior (IES) de Iberoamérica, con el propósito de identificar sus enfoques predominantes, principales dimensiones y vacíos conceptuales. A partir de una revisión sistemática de literatura, desarrollada bajo los lineamientos del PRISMA 2020 y basada en artículos indexados en Scopus y Web of Science, el estudio evidencia que el liderazgo pedagógico universitario constituye un campo emergente, aún fragmentado y débilmente institucionalizado. Los resultados muestran que la mayoría de las investigaciones abordan el liderazgo desde perspectivas administrativas, gerenciales o académicas, relegando los procesos de enseñanza y aprendizaje a un plano secundario. No obstante, el análisis permitió identificar cuatro dimensiones transversales: misión y visión institucional centradas en el aprendizaje, conducción para el aprendizaje, cultura institucional de mejora pedagógica y gestión estratégica de recursos para el aprendizaje. Estas dimensiones revelan tensiones persistentes entre el discurso institucional y las prácticas reales, así como una limitada articulación entre liderazgo y pedagogía. En conjunto, el estudio subraya la necesidad de avanzar hacia modelos de liderazgo pedagógico más coherentes, contextualizados y centrados en el aprendizaje, que respondan a las particularidades y desafíos de la educación superior iberoamericana.

**PALABRAS CLAVE:** liderazgo pedagógico, educación superior, revisión sistemática, cuatro dimensiones transversales.

### ABSTRACT

This chapter presents a critical analysis of the scientific literature on pedagogical leadership in higher education institutions in Ibero-America, with the aim of identifying its predominant approaches, main dimensions, and conceptual gaps. Based on a systematic literature review conducted in accordance with the PRISMA 2020 guidelines and drawing on articles indexed in Scopus and Web of Science, the study shows that pedagogical leadership in higher education constitutes an emerging field that remains fragmented and weakly institutionalized.

The findings indicate that most studies approach leadership from administrative, managerial, or academic perspectives, relegating teaching and learning processes to a secondary level. Nevertheless, the analysis identifies four cross-cutting dimensions: institutional mission and vision centered on learning, leadership for learning, an institutional culture of pedagogical improvement, and the strategic management of resources for learning. These dimensions reveal persistent tensions between institutional discourse and actual practices, as well as a limited articulation between leadership and pedagogy. Overall, the study highlights the need to move toward more coherent, contextualized, and learning-centered models of pedagogical leadership that respond to the specific characteristics and challenges of higher education in Ibero-America.

**KEYWORDS:** Pedagogical leadership, higher education, systematic review, four cross-cutting dimensions.

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior (IES) de Iberoamérica han experimentado profundos procesos de transformación asociados a la masificación del acceso, la diversificación del estudiantado, la internacionalización, la rendición de cuentas y la creciente presión por demostrar calidad y pertinencia social. En este contexto, la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha dejado de ser una preocupación exclusiva del aula para convertirse en un desafío estratégico de carácter institucional, interpelando directamente a los modelos de liderazgo que orientan la vida universitaria (Murillo et al., 2023).

Si bien la investigación educativa ha consolidado ampliamente el concepto de liderazgo pedagógico en los niveles de educación básica y media evidenciando su impacto positivo en la mejora de la enseñanza, el desarrollo profesional docente y los aprendizajes estudiantiles, su desarrollo en el ámbito de la educación superior continúa siendo incipiente, fragmentado y, en muchos casos, subsumido bajo enfoques de liderazgo académico, administrativo o gerencial (García-Garnica et al., 2021). Esta situación resulta especialmente problemática en el contexto iberoamericano, donde las universidades enfrentan tensiones estructurales entre la tradición académica, las demandas de innovación pedagógica y las exigencias de calidad impuestas por sistemas de aseguramiento cada vez más complejos.

Desde una perspectiva teórica, el liderazgo pedagógico en las IES se vincula con la capacidad institucional de situar el aprendizaje como eje central de la toma de decisiones, promoviendo prácticas docentes efectivas, procesos de evaluación con sentido formativo y estrategias sistemáticas de desarrollo profesional del profesorado (Zepeda et al., 2021). Asimismo, este tipo de liderazgo contribuye a la construcción de culturas universitarias orientadas a la equidad, la inclusión y la mejora continua, favoreciendo la articulación entre la misión y visión institucionales y las prácticas pedagógicas concretas que se desarrollan en las aulas (Murillo & Hernández-Castilla, 2020).

En el contexto iberoamericano, caracterizado por profundas desigualdades sociales y educativas, el liderazgo pedagógico adquiere además una dimensión ética y política, en tanto

permite interrogar críticamente la rigidez curricular, acompañar procesos de formación basados en competencias y aprendizaje activo, y promover una universidad concebida no solo como organización académica, sino como una comunidad que aprende y se transforma en diálogo con su entorno social (García-Garnica et al., 2021; Murillo et al., 2023). Sin embargo, la evidencia disponible sugiere que estas aspiraciones no siempre se traducen en modelos claros, sistemáticos y conceptualmente robustos de liderazgo pedagógico en la educación superior.

La literatura reciente coincide en señalar que el liderazgo pedagógico constituye uno de los principales motores de mejora educativa en las IES, particularmente en escenarios de cambio e incertidumbre como los que atraviesa la educación superior iberoamericana (Bolívar, 2019). No obstante, los estudios existentes muestran una dispersión conceptual significativa, así como una limitada sistematización de enfoques, dimensiones y prácticas específicas asociadas al liderazgo pedagógico universitario, lo que dificulta tanto su comprensión teórica como su implementación institucional.

Frente a este escenario, resulta necesario realizar una revisión crítica y sistemática de la producción científica que permita identificar tendencias, vacíos y aportes relevantes en torno al liderazgo pedagógico en las IES de Iberoamérica. En este sentido, la metodología PRISMA 2020 se presenta como un marco riguroso y transparente para la revisión sistemática de la literatura, al favorecer procesos de búsqueda, selección y análisis de estudios basados en criterios explícitos, replicables y alineados con estándares internacionales de calidad científica (Page et al., 2021). La adopción de este enfoque metodológico permite no solo mapear el estado del arte, sino también contribuir a la consolidación conceptual de un campo emergente en la investigación educativa universitaria.

En coherencia con lo anterior, el objetivo de este estudio es analizar de manera sistemática la producción científica sobre liderazgo pedagógico en instituciones de educación superior en Iberoamérica, identificando sus principales enfoques teóricos, dimensiones recurrentes y vacíos conceptuales. A partir de este objetivo general, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

**¿Cómo ha sido conceptualizado y abordado el liderazgo pedagógico en la literatura científica sobre educación superior en Iberoamérica durante la última década?**

## **METODOLOGÍA**

El estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura, con un enfoque cualitativo de carácter documental, orientada a analizar los enfoques teóricos, vacíos conceptuales y dimensiones recurrentes del liderazgo pedagógico en instituciones de educación superior de Iberoamérica. Este diseño metodológico resulta pertinente para sintetizar conocimiento en campos emergentes y conceptualmente dispersos, permitiendo una comprensión estructurada del estado del arte y aportando bases para el desarrollo teórico

posterior (Petticrew & Roberts, 2006). Para asegurar rigor, transparencia y replicabilidad en el proceso, se adoptaron los lineamientos de la metodología PRISMA 2020, ampliamente utilizada en investigaciones educativas y sociales para la revisión sistemática de evidencia científica (Page et al., 2021).

La búsqueda de estudios se realizó en las bases de datos Scopus y Web of Science (WOS). Se consideraron como criterios de inclusión artículos científicos revisados por pares, publicados entre 2005 y 2023, en español o inglés, centrados explícitamente en el liderazgo pedagógico o enfoques afines en instituciones de educación superior, con referencia al contexto iberoamericano. La delimitación temporal y lingüística responde a la necesidad de capturar producción reciente y pertinente, así como de integrar aportes regionales e internacionales relevantes para el análisis del fenómeno (Murillo & Hernández-Castilla, 2020).

Tras el proceso de identificación, selección y elegibilidad de los estudios, se conformó un corpus final de diez artículos, lo que evidencia la aún limitada sistematización del liderazgo pedagógico en la educación superior iberoamericana. Los trabajos seleccionados fueron organizados en una matriz de análisis y examinados mediante análisis de contenido cualitativo, técnica que permite identificar categorías, patrones y dimensiones conceptuales a partir de la recurrencia y relevancia temática de los hallazgos (Schreier, 2012). Este procedimiento analítico favorece una lectura interpretativa y comparativa de la literatura, contribuyendo a la construcción de una comprensión integrada del liderazgo pedagógico como proceso relacional y contextual en el ámbito universitario (Miles et al., 2014).

## **RESULTADOS**

El análisis de los estudios incluidos en la revisión evidencia que el liderazgo pedagógico en las instituciones de educación superior (IES) iberoamericanas aparece de manera escasa y, en la mayoría de los casos, de forma implícita, sin una conceptualización sistemática ni un desarrollo teórico consolidado. En efecto, la mayor parte de la literatura revisada tiende a abordar el liderazgo universitario desde enfoques administrativos, gerenciales o académicos, priorizando dimensiones asociadas a la gestión institucional, la gobernanza o la productividad académica, más que a los procesos pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, en aquellos estudios que sí problematizan explícitamente el liderazgo pedagógico en el ámbito universitario, se identifican patrones conceptuales recurrentes que permiten agrupar los hallazgos en cuatro dimensiones analíticas centrales. En primer lugar, los estudios destacan la definición de una misión y visión institucional centradas en el aprendizaje, entendidas como marcos orientadores que sitúan la mejora pedagógica y el desarrollo formativo del estudiantado como ejes estratégicos de la acción universitaria. Esta dimensión aparece asociada a la necesidad de alinear los proyectos educativos institucionales con prácticas docentes coherentes y con una comprensión compartida del sentido formativo de la educación superior.

En segundo lugar, emerge la conducción para el aprendizaje, vinculada al ejercicio del liderazgo académico y docente orientado al acompañamiento pedagógico, la reflexión sobre la enseñanza y la promoción de prácticas educativas efectivas. Los estudios analizados coinciden en señalar que el liderazgo pedagógico universitario no se limita a cargos formales, sino que se expresa en dinámicas de liderazgo distribuido que fortalecen el rol del profesorado como agente clave de la mejora educativa. En tercer lugar, se identifica el desarrollo de una cultura institucional de mejora pedagógica, caracterizada por la colaboración, el aprendizaje organizacional y la disposición al cambio, elementos considerados fundamentales para sostener procesos de innovación y transformación en las IES.

Una cuarta dimensión refiere a la gestión estratégica de recursos para el aprendizaje, entendida no solo en términos financieros o infraestructurales, sino también como la creación de condiciones organizacionales que favorezcan el desarrollo profesional docente, la innovación curricular y la evaluación con sentido formativo. Estas cuatro dimensiones, identificadas de manera consistente en el corpus analizado, coinciden con hallazgos reportados en estudios previos que abordan el liderazgo universitario desde enfoques pedagógicos y transformacionales, reforzando su pertinencia como base para la construcción de un modelo de liderazgo pedagógico contextualizado a la educación superior iberoamericana (Murillo & Hernández-Castilla, 2020). Para el análisis de la información por las bases de datos globales Scopus y Web of Science se realizó la revisión de acuerdo con la cadena de búsqueda:

("pedagogical leadership" OR "educational leadership" OR "instructional leadership" OR "academic leadership") AND ("higher education" OR "tertiary education" OR "postsecondary education" OR "university education")

Se encontraron los resultados de productos científicos relacionados con el liderazgo. Ante un proceso de cribado y selección por medio de un diagrama de flujo PRISMA se escogieron 10 estudios. Este diagrama da cuenta de un proceso sistemático, transparente y replicable para la selección de estudios sobre liderazgo pedagógico en instituciones de educación superior iberoamericanas. La búsqueda inicial en bases de datos indexadas de alto impacto (Scopus y Web of Science) arrojó un total de 464 registros, lo que evidencia una producción amplia pero heterogénea en términos conceptuales. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de criterios de exclusión relacionados con pertinencia temática, tipo de documento y enfoque, se realizó un cribado por título y resumen que redujo significativamente el número de estudios. Posteriormente, la evaluación de elegibilidad a texto completo permitió identificar limitaciones recurrentes, tales como enfoques gerenciales alejados de lo pedagógico o la ausencia de fundamentación empírica sólida. Como resultado final, se seleccionaron 10 estudios, lo que pone en evidencia que el liderazgo pedagógico en educación superior constituye un campo emergente y aún poco consolidado, con una producción científica limitada y dispersa. Este



*Nota.* Elaboración propia a partir de datos de Scopus y Web of Science, analizados con Bibliometrix y VOSviewer (Aria & Cuccurullo, 2017; van Eck & Waltman, 2010). <https://tinyurl.com/2cmycf8t>

Los clusters identificados revelan que el liderazgo ha sido abordado principalmente desde enfoques académicos, gerenciales y organizacionales, mientras que la dimensión pedagógica aparece de forma secundaria o implícita. La ausencia de un núcleo conceptual claramente centrado en el aprendizaje confirma que el liderazgo pedagógico universitario no se encuentra plenamente consolidado como campo teórico, sino tensionado entre distintas tradiciones y agendas de investigación.

El análisis de co-ocurrencia permitió identificar cuatro clusters que evidencian la fragmentación conceptual del campo. El cluster verde se centra en el liderazgo académico desde roles, trayectorias profesionales y desigualdades estructurales, entendiendo el liderazgo como posición de poder más que como proceso pedagógico. El cluster dos agrupa estudios sobre prácticas educativas y gestión escolar, principalmente asociados a la toma de decisiones y a respuestas instrumentales frente a contextos de crisis como la COVID-19, con escasa problematización del liderazgo pedagógico universitario. El cluster azul articula investigaciones de carácter teórico y revisiones sistemáticas orientadas a la conceptualización del liderazgo pedagógico y a la identificación de vacíos y tensiones del campo. Finalmente, el cluster cuatro aborda el desarrollo del liderazgo y su relación con el desempeño institucional, enfatizando resultados organizacionales e impacto en docentes, más que en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los hallazgos de esta revisión sistemática confirman que el liderazgo pedagógico en las instituciones de educación superior (IES) iberoamericanas continúa configurándose como un constructo emergente, fragmentado y débilmente institucionalizado, frecuentemente subsumido bajo enfoques de liderazgo académico, gerencial o administrativo. Esta situación no responde únicamente a una ausencia conceptual, sino que refleja una orientación histórica de la universidad hacia la gestión organizacional, la productividad académica y la rendición de cuentas, en detrimento de una conducción explícita de los procesos pedagógicos y del aprendizaje (Bolívar, 2019; Murillo & Hernández-Castilla, 2020). En este sentido, la escasa presencia del liderazgo pedagógico no puede interpretarse como una omisión accidental, sino como el resultado de prioridades institucionales que han situado la enseñanza en un plano secundario frente a otras funciones universitarias.

No obstante, los estudios analizados coinciden en reconocer que el liderazgo pedagógico constituye un factor estratégico para la mejora de la calidad educativa universitaria, en la medida en que permite articular la misión y visión institucionales con prácticas docentes, innovación curricular y desarrollo profesional del profesorado. Esta convergencia teórica refuerza la idea de que el liderazgo pedagógico no se limita a una función directiva formal, sino que opera como un dispositivo articulador entre los niveles estratégico, académico y pedagógico de la institución (García-Garnica et al., 2021; Zepeda et al., 2021).

Sin embargo, la discusión también pone de relieve una tensión estructural persistente entre los marcos normativos, discursivos y estratégicos de las universidades y las prácticas reales de liderazgo pedagógico. Diversos estudios advierten que, aunque los documentos institucionales incorporan nociones de innovación, calidad, competencias y aprendizaje centrado en el estudiante, estas orientaciones no siempre se traducen en procesos sistemáticos de acompañamiento docente, ni en estructuras organizativas que favorezcan el liderazgo distribuido y la toma de decisiones pedagógicas compartidas (Tejedor et al., 2020). Esta brecha entre el discurso y la práctica evidencia que el liderazgo pedagógico sigue siendo, en muchos casos, una aspiración declarativa más que una práctica institucional consolidada.

Desde una lectura integradora de los resultados, emerge la necesidad de comprender el liderazgo pedagógico en las IES iberoamericanas como un proceso relacional, contextual y situado, más que como una función individual asociada a cargos específicos. Esta concepción se alinea con enfoques contemporáneos que entienden el liderazgo como una práctica colectiva, construida en interacción y orientada a la transformación pedagógica y social de la universidad (Bolívar & Ritacco, 2016; Murillo et al., 2023). En el contexto iberoamericano, esta mirada resulta especialmente relevante, en tanto permite problematizar modelos importados de liderazgo universitario y avanzar hacia enfoques más coherentes con las realidades institucionales, culturales y educativas de la región.

## **CONCLUSIONES**

El objetivo de este estudio fue analizar de manera sistemática la producción científica sobre liderazgo pedagógico en instituciones de educación superior de Iberoamérica, con el propósito de identificar sus principales enfoques teóricos, dimensiones recurrentes y vacíos conceptuales. A partir del análisis bibliométrico y cualitativo realizado sobre registros provenientes de Scopus y Web of Science, se concluye que el liderazgo pedagógico universitario constituye un campo emergente, fragmentado y aun débilmente institucionalizado, cuya conceptualización ha sido históricamente desplazada por enfoques de liderazgo académico, administrativo o gerencial.

La evidencia analizada permite afirmar que, en la literatura científica iberoamericana, el liderazgo pedagógico rara vez se aborda como un constructo explícito, sistemático y centrado en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por el contrario, el mapa de coocurrencia muestra que el liderazgo en la educación superior ha sido predominantemente conceptualizado desde lógicas de gestión, desempeño, gobernanza, impacto institucional y roles académicos, lo que responde a una orientación estructural de las universidades hacia la rendición de cuentas y la productividad, más que hacia la conducción pedagógica del aprendizaje.

No obstante, la revisión sistemática permitió identificar de manera consistente cuatro dimensiones analíticas que atraviesan, de forma explícita o implícita, los estudios más relevantes del corpus analizado. Estas dimensiones —misión y visión institucional centradas en el aprendizaje, conducción para el aprendizaje, cultura institucional de mejora pedagógica y gestión estratégica de recursos para el aprendizaje— emergen como ejes articuladores fundamentales para comprender el potencial del liderazgo pedagógico en el contexto universitario.

Los resultados evidencian que, aunque la misión y visión institucionales suelen declarar el aprendizaje como eje central, esta orientación permanece mayoritariamente en el plano discursivo y no se traduce de forma sistemática en estructuras, prácticas y políticas coherentes, lo que dificulta la consolidación del liderazgo pedagógico en las IES iberoamericanas. Asimismo, la conducción para el aprendizaje aparece como una dimensión tensionada, ya que las prácticas de acompañamiento docente y desarrollo profesional suelen quedar subordinadas a enfoques centrados en la efectividad y el desempeño organizacional. En este marco, el liderazgo se concibe más como un mecanismo de gestión del rendimiento que como un proceso pedagógico orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, la cultura institucional emerge como un factor habilitante relevante, en el que la colaboración, la confianza y la reflexión pedagógica ganan visibilidad, aunque aún de manera periférica. Finalmente, la gestión estratégica de recursos para el aprendizaje se presenta como una dimensión transversal, cuya articulación continúa respondiendo a lógicas administrativas más que a una visión pedagógica integral del liderazgo universitario.

En conjunto, los resultados de esta revisión sistemática confirman que el liderazgo pedagógico en la educación superior iberoamericana no ha seguido una trayectoria lineal de consolidación, sino un desarrollo discontinuo y tensionado, influido por agendas externas como la acreditación, el impacto, el género y la performatividad institucional. Si bien estas agendas han enriquecido el debate, también han contribuido a la dispersión conceptual del campo y a la dilución del aprendizaje como eje articulador del liderazgo universitario.

**AGRADECIMIENTOS:** Los autores agradecen a la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), en particular al programa Global Faculty, por el respaldo institucional y académico que hizo posible el desarrollo de este capítulo de libro. Este apoyo resultó fundamental para la consolidación del trabajo investigativo, el acceso a recursos académicos y la generación de espacios de reflexión y producción científica en torno al liderazgo pedagógico en la educación superior. Asimismo, se expresa un especial agradecimiento a la Universidad Andrés Bello de Chile, cuya colaboración fortaleció esta alianza de internacionalización académica, favoreciendo el diálogo interinstitucional y el intercambio de perspectivas teóricas y metodológicas entre contextos iberoamericanos. Los autores reconocen que esta cooperación académica contribuyó de manera significativa al análisis crítico desarrollado en el capítulo, enriqueciendo la comprensión del liderazgo pedagógico desde una mirada comparada, contextualizada y regional. Finalmente, se agradece a las comunidades académicas e investigativas que, a través de sus aportes teóricos y empíricos, han permitido avanzar en la construcción de conocimiento sobre liderazgo pedagógico en las instituciones de educación superior.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). *Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis*. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- García-Garnica, M., González-González, M. T., & Rodríguez-Gómez, D. (2021). Pedagogical leadership in higher education: A systematic review. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1323–1341. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647415>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2020). Liderazgo pedagógico y mejora escolar: Una revisión sistemática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 7–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.001>
- Murillo, F. J., Krichesky, G., & Castro, A. (2023). Educational leadership in Ibero-America: Trends and challenges. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 3–21. <https://doi.org/10.1177/17411432211044425>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Tejedor, F. J., Muñoz-Repiso, A. G. V., & San Martín, S. (2020). University leadership and teaching quality. *Studies in Higher Education*, 45(9), 1851–1866. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582011>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Zepeda, S. J., Bengtson, E., & Parylo, O. (2021). Instructional leadership in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1679741>

# FACILITADORES Y OBSTÁCULOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO PARA EL SIGLO XXI

FACILITATORS AND OBSTACLES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF TEACHERS FOR THE 21ST CENTURY

**Luz Berenice Silva Ramírez**

UPAEP

<https://orcid.org/0000-0002-1777-6417>

**Marisol Sánchez Sánchez**

Anáhuac Puebla

<https://orcid.org/0000-001001-8516-8803>

**María del Rocío Pérez Méndez**

UPAEP

<https://orcid.org/0009-0000-6849-149X>

## RESUMEN

Las actuales demandas universitarias exigen al docente universitario una formación continua para adaptarse a la complejidad de los entornos educativos, la diversidad del estudiantado y al uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este contexto, el objetivo en esta investigación fue identificar los facilitadores y obstáculos en la práctica educativa que enfrenta el profesorado universitario; así como sus necesidades de formación docente. La investigación siguió una metodología cualitativa con un diseño fenomenológico. El instrumento versó en una entrevista semiestructurada validada por expertos pertenecientes a (IES) en Iberoamérica, aplicada a una muestra de profesores de universidades públicas y privadas en Chile y México. Entre los resultados, se destacan como situaciones críticas el tiempo de planeación de los procesos educativos, el desarrollo de competencias digitales; entre otros. Respecto a los facilitadores, sobresalen las oportunidades de formación institucional, el acceso a la información y el acompañamiento pedagógico. Finalmente, se reconocen las limitaciones y competencias del profesorado; así como el imperativo de implementar estrategias innovadoras en el proceso educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Facilitadores, obstáculos, formación docente práctica educativa.

## ABSTRACT

Current university demands require university professors to engage in continuous professional development to adapt to the complexity of educational environments, the diversity of the student body, and the use of digital tools in the teaching and learning process. In this context, the objective of this research was to identify the facilitators and obstacles in the educational practice faced by university professors, as well as their professional development needs. The research employed a qualitative methodology with a phenomenological design. The instrument consisted of a semi-structured interview, validated by experts from higher education institutions (HEIs) in Latin America, and administered to a sample of professors from public and private universities in Chile and Mexico. Among the results, critical issues include the time required for planning educational processes and the development of digital competencies. Regarding facilitators, opportunities for institutional training, access to information, and pedagogical support stand out. Finally, the limitations and competencies of the teaching staff are acknowledged, as well as the imperative to implement innovative strategies in the educational process.

**KEYWORDS:** Facilitators, obstacles, teacher training, educational practice.

## INTRODUCCIÓN

Las actuales demandas educativas requieren de una formación del profesorado que responda a las necesidades del contexto; lo que hace necesaria una capacitación constante para alcanzar los objetivos del siglo XXI (López, 2021). Bajo este preámbulo, la formación docente constituye un itinerario de aprendizaje para el desarrollo de competencias pedagógicas y digitales del profesorado universitario, dado que, durante su proceso de enseñanza, transita en escenarios diversos y complejos, que configuran su práctica docente hacia la innovación educativa (Gallego et al., 2020).

Desde este marco, para responder a los retos y desafíos educativos, el profesorado universitario cuenta con una serie de facilitadores que contribuyen favorablemente en su práctica en el aula, en el entendido que los facilitadores son “aquellas competencias que han desarrollado a lo largo de su trayectoria como el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, gestión y trabajo en equipo, personalización del aprendizaje, inclusión y justicia” (Ramírez, 2020, párr.10).

No obstante, en este mismo escenario educativo, el profesorado también se enfrenta a obstáculos y situaciones críticas, sumados a la diversidad de estudiantes y al uso de herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que representan un obstáculo en su práctica educativa (Osorio y Moreno, 2021), ya que no siempre ha desarrollado las competencias pedagógicas y digitales necesarias para acompañar en su proceso de aprendizaje a los estudiantes universitarios. Ante esta realidad, el profesor universitario requiere desplegar su “potencial para reflexionar, promover el cambio y aprender nuevas estrategias [...] que le permitan ampliar el repertorio de acciones cuando atraviesa una situación compleja en la interacción con sus estudiantes y los contenidos de enseñanza” (Contreras et al., 2010, p.67) y con ello responder con pertinencia ante la complejidad educativa.

Por tal motivo, los docentes a lo largo de su práctica educativa necesitan de una formación continua que responda a los desafíos educativos; así como una cultura de actualización constante que resuelva los problemas en el aula; a través de la innovación, creatividad, desarrollo de habilidades blandas y competencias pedagógicas y tecnológicas (Reimers y Opertti, 2021), donde las Instituciones de Educación Superior (IES) proporcionen los recursos y las condiciones necesarias para innovar en los procesos formativos. Desde esta perspectiva, la formación docente se manifiesta no sólo como un esfuerzo individual sino como un compromiso institucional para alcanzar los objetivos de la educación, dado que:

Para que los espacios de formación se concreten resulta imprescindible contar con condiciones laborales adecuadas, formación de calidad, así como procesos de gestión y evaluación para fortalecer la práctica docente, de manera que se favorezca el aprendizaje

autogestionado, en colaboración, reflexivo y continuo de los docentes (Croda et al., 2023, p.7).

Por ende, resulta imperativo que las (IES) evalúen las necesidades formativas de sus docentes y asuman el compromiso de proveer espacios de actualización constante, que permitan al profesorado universitario enfrentar las barreras y obstáculos inherentes a la práctica educativa para transformarlas en oportunidades para la innovación educativa. Por consiguiente, el objetivo en esta investigación versa en identificar los facilitadores y obstáculos que enfrenta el profesorado universitario, durante su trayectoria académica para responder a los desafíos del siglo XXI; así como sus necesidades de formación orientadas a la mejora de la práctica docente en las universidades.

## **METODOLOGÍA**

La investigación siguió una metodología cualitativa con un tipo de diseño fenomenológico, que indagó en los significados y experiencias vividas respecto a los facilitadores y obstáculos de la práctica docente en el ámbito universitario. La muestra se conformó por 13 docentes de universidades públicas y privadas en Santiago de Chile y México, expertos en la línea de Innovación Educativa y con una amplia trayectoria académica.

Para el trabajo de campo, se diseñó una entrevista semiestructurada que consideró tres categorías de análisis: *a) Barreras y obstáculos*, *b) Facilitadores en el actual contexto universitario* y *c) Necesidades de formación del profesorado*. El instrumento fue validado por expertos iberoamericanos pertenecientes a instituciones de Educación superior (IES), particularmente de España, Chile, Colombia y México, con el objetivo de obtener una visión integral del contexto iberoamericano y profundizar en los facilitadores, desafíos y necesidades del profesorado para la educación del siglo XXI.

La primera categoría centró su atención en la identificación de situaciones críticas del docente universitario. Dicha unidad de análisis, brindó voz a las experiencias de este agente educativo, desde planteamientos orientadores referidos a los desafíos educativos, barreras y consecuencias derivadas de éstas en la práctica docente. La segunda categoría indagó en los facilitadores, que permiten al profesorado universitario desplegar sus habilidades y estrategias pedagógicas para alcanzar los objetivos educativos. Esta categoría, también consideró a la motivación intrínseca como un mecanismo que sostiene el compromiso docente, frente a los incidentes críticos en las (IES); además, de los sentimientos y emociones; así como, de las experiencias significativas, que brindan sentido y facilitan la praxis educativa.

La tercera categoría indagó no sólo en las situaciones emergentes que tensionan la práctica del profesorado; sino también en los retos y desafíos que enfrentan para responder a las actuales demandas educativas, destacando las necesidades de formación en las (IES). A

continuación, la tabla 1 muestra las categorías de análisis y los planteamientos orientadores, que configuraron el instrumento:

**Tabla 1.**  
*Categorías de análisis y planteamiento orientadores*

		Planteamientos orientadores
<b>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</b>	<b><i>Barreras y obstáculos</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situaciones críticas</li> <li>▪ Experiencias docentes</li> <li>▪ Barreras institucionales y pedagógicas</li> <li>▪ Consecuencias para la praxis</li> </ul>
	<b><i>Facilitadores en el contexto actual</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Competencias pedagógicas</li> <li>▪ Motivaciones personales</li> <li>▪ Sentimientos y emociones</li> <li>▪ Aprendizajes</li> </ul>
	<b><i>Necesidades de formación del profesorado universitario</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situaciones a afrontar</li> <li>▪ Problemáticas emergentes</li> <li>▪ Desafíos del profesorado</li> </ul>

La recolección de datos se realizó en Google meet, mediante entrevistas síncronas. Durante estas sesiones, se formalizó el consentimiento informado de los participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos recopilados. Finalmente, la técnica de análisis siguió la propuesta metodológica de Strauss y Corbin (2002) para su codificación abierta, axial y selectiva.

## RESULTADOS

### Facilitadores en el contexto actual

Los resultados destacan que el acceso a la información inmediata favorece la comunicación y preparación académica del profesorado; ya que permite responder a la inmediatez y necesidades del contexto actual e innovar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dicha información se percibe como un facilitador, que empodera al docente. Asimismo, los testimonios señalan que “contar con profesores capacitados contribuye a que los estudiantes se sientan acompañados a lo largo de su trayectoria académica” (Torres, comunicación personal, 23 de agosto de 2025).

Por otra parte, la apertura de los agentes educativos, la motivación personal y el trabajo en equipo se consolida como un facilitador determinante para alcanzar los fines de la educación, dada la colaboración genuina y el interés para diseñar planes y programas de estudio que respondan a las necesidades del entorno y la personalización del aprendizaje.

En este tenor, resaltan las oportunidades de formación docente que brindan las (IES), ya que dichos espacios de capacitación permiten al profesor desarrollar competencias pedagógicas transversalizadas por la digitalización y brindan soporte necesario para la mejora de la práctica pedagógica. Asimismo, los hallazgos señalan la necesidad de prestar vital atención a las inquietudes y preguntas del estudiantado para el diseño de actividades centradas en el estudiante.

### **Barreras y obstáculos**

En esta categoría, los hallazgos revelan una serie de dificultades que condicionan la práctica educativa. En este sentido, se identifican como dificultades críticas la gestión de herramientas digitales y la presión de trabajar bajo la inmediatez que exige el entorno actual, pues desde la experiencia docente “La inmediatez de la comunicación hace que la gente cada vez planee menos, y eso termina como agobiándote” (Luna, Comunicación personal, 18 de septiembre de 2025).

Asimismo, emerge una preocupación genuina por la falta de competencias específicas para lograr una inclusión favorable de estudiantes con necesidades específicas, lo cual se ve agravado por una actualización docente insuficiente y pertinente por parte de las (IES). Esta insuficiencia de formación continua deriva en una falta de claridad sobre la implementación de metodologías activas y la incorporación de las tecnologías en el proceso educativo y, por consiguiente, en la dificultad para diseñar estrategias de evaluación, que resulten convenientes para la complejidad en el aula.

Asimismo, la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza superior presenta una naturaleza ambivalente: por un lado, es un facilitador, pero a su vez es un obstáculo en la práctica. Esta dualidad se evidencia en “ el uso de herramientas digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un gran desafío si no se tiene claridad de los objetivos o no se han desarrollado las competencias necesarias para su implementación en el aula” (Zavala, comunicación personal, 18 de agosto de 2025). Ante este contexto, resulta prioritario que el profesorado cuente con un acompañamiento pedagógico (Del Maestro y Monereo, 2014) y con las condiciones necesarias para la mejora de su práctica docente.

### **Necesidades de Formación del Profesorado**

Ante las tendencias y desafíos de la educación del siglo XXI el profesorado requiere de una formación docente en temas de justicia social, equidad y diversidad cultural; así como en gestión de la innovación. En este sentido, los hallazgos señalan la necesidad de innovar, a partir de la escucha y el diálogo, “ya que sin duda cada estudiante vive realidades diferentes y contextos complejos que dan la pauta para identificar en qué debe formarse el profesorado” (Torres, comunicación personal, 20 de septiembre de 2025); por ello, la formación docente es clave, pues brinda las herramientas necesarias para actuar ante situaciones críticas en el contexto educativo.

De igual importancia es brindar una educación equitativa para todos los estudiantes universitarios, respetando su individualidad y necesidades de aprendizaje. Asimismo, los resultados señalan la necesidad de comprender la diversidad cultural e intercultural desde una dimensión integral, ya que prepararse en tema de inclusión “significa aprender a gestionar un aula donde lo que nos hace distintos sea precisamente lo que enriquezca el proceso educativo, transformando la enseñanza en un acto de respeto y justicia.” (Sánchez, comunicación personal, 12 de octubre de 2025).

Ante ello, el itinerario formativo demanda una configuración del perfil docente universitario para la innovación, que responda a la inmediatez y las problemáticas emergentes; además de la necesidad de prepararse para abordar la justicia social y “derribar barreras de exclusión garantizando que la educación sea un derecho y no un privilegio”(Zavala, comunicación personal, 18 de agosto de 2025). Por último, la complejidad del contexto exige que el profesorado sea un agente de cambio que se adapte a las transformaciones sociales y digitales, implementando estrategias innovadoras, generadas en comunidades de aprendizaje para alcanzar los objetivos de la educación del siglo XXI.

## **CONCLUSIÓN**

Ante los desafíos de la educación del futuro, el profesorado universitario debe ser capaz de reconfigurar su práctica docente mediante la innovación y la actualización constante. En este tenor, el fortalecimiento de su labor pedagógica requiere de la conformación de comunidades de aprendizaje, donde el diálogo entre pares, el aprendizaje colectivo, y el trabajo en academia permitan el logro de los objetivos educativos ante la complejidad del contexto.

Asimismo, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen la responsabilidad de proveer una cultura de actualización constante, formación de calidad y condiciones de trabajo adecuadas para transformar las barreras institucionales y los incidentes críticos en oportunidades para la mejora de la práctica educativa, desde una visión compartida. Para favorecer lo anterior, se necesitan procesos de gestión y evaluación que favorezcan el desarrollo de competencias pedagógicas y digitales para la innovación en la formación universitaria.

En sinergia, las universidades necesitan evaluar las necesidades de formación de su profesorado desde sus narrativas, especificar las temáticas y acciones estratégicas, implementar planes y programas formativos, definir y configurar un perfil docente universitario e investigar sobre el nivel de desempeño de su competencia pedagógica en el aula; así como, generar los entornos de aprendizaje donde la innovación responda a los desafíos de la educación del futuro.

En este tenor, el profesorado requiere comprometerse con su itinerario formativo para renovar su práctica, asegurando que su intervención educativa responda a las problemáticas emergentes mediante el acompañamiento y la personalización del aprendizaje. Asimismo, la práctica docente requiere generar ambientes de aprendizaje inclusivos, donde la formación en temas de equidad, diversidad cultural y justicia social derriben las barreras de exclusión y empoderen al estudiante para transformar su realidad.

Por último, el docente es el actor fundamental en cualquier proceso de cambio e innovación educativa. Por ende, para su desarrollo profesional es fundamental que reflexione sobre su práctica docente para la toma de decisiones sobre su formación y las dinámicas cambiantes, a partir del reconociendo de sus competencias como facilitadores; así como de sus limitantes y condiciones del contexto para la mejora continua.

**AGRADECIMIENTOS:** Esta contribución es producto de la actividad del grupo de investigación interinstitucional “Procesos de Formación e Innovación Educativa” de las Universidades Anáhuac Puebla, Cristóbal Colón y UPAEP.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Contreras, C., Monereo Font, C., & Badia Garganté, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Como enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2), 63-81.
- Croda, G; Rodríguez, P; Silva, Luz B. y Sánchez, Marisol. (2023). Reimaginar la formación del profesorado para los desafíos de la educación del futuro. En Cáceres, et.al (Eds.). *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectiva de innovación para la formación*.
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(13), 3-20.
- Gallego-Lema, V., Correa Gorospe, J. M., & Aberasturi-Apráiz, E. (2020). Anywhere, anytime: los itinerarios de aprendizaje de los docentes. *Revista Fuentes*, 22(2), 165–177. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.03>
- López Rodríguez, Rubiela R. (2021). Reflexiones acerca de las necesidades de formación docente en Colombia en los tiempos de la sociedad líquida. *Educación* [online]. 2021, vol.45, n.1, pp.562-575. ISSN 2215-2644. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42233>.
- Osorio, O. y Moreno, V. (2022). Habitus académico y obstáculos en la práctica docente. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24), 00018. Epub 27 de enero de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.980>
- Ramírez, L. (3 de febrero del 2020). Profesionalización docente: Competencias en el siglo XXI. *EduBits*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/profesionalizacion-docente-competencias-siglo-xxi/>
- Reimers F. M. y Operti R. (2021). *Aprender a reconstruir mejores futuros para la educación*. UNESCO.
- Strauss y Corbin (2002) Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

# POR QUÉ Y PARA QUÉ EVALÚA EL PROFESOR: CREENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

WHY AND FOR WHAT PURPOSE DOES THE TEACHER EVALUATE: BELIEFS IN TEACHER TRAINING

**Diana Flores-Noya**

Universidad de Atacama, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0420-4989>

**Margarita Aravena-Gaete**

Universidad Central, Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3198-8384>

## RESUMEN

El estudio analizó las creencias evaluativas de docentes en formación para comprender cómo varía su conceptualización según la carrera y el avance formativo. Se consideró un enfoque metodológico cualitativo, centrado en el análisis semántico de su discurso. Se aplicó un cuestionario a 211 estudiantes, pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial y Pedagogía en Educación Física, de una universidad privada chilena. Se realizó un análisis de contenido, aplicando codificación abierta y categorización emergente. Los participantes se clasificaron en tres grupos, según el semestre cursado: inicial (1°-3°), intermedio (4°-7°) y avanzado (9°-10°). Los resultados revelaron cinco categorías en la comprensión de la evaluación: medición y verificación del aprendizaje; retroalimentación y mejora; seguimiento y diagnóstico; reflexión y autoconocimiento; y cumplimiento normativo. Predominó una visión centrada en la medición en los estudiantes iniciales, mientras que los avanzados mostraron mayor énfasis en la evaluación formativa y reflexiva. Además, Educación Diferencial mostró una comprensión más orientada a la retroalimentación respecto a Educación Física. En conclusión, la formación docente influye significativamente en la evolución conceptual de la evaluación, evidenciando la necesidad de fortalecer en todos los niveles la dimensión formativa y reflexiva para favorecer prácticas pedagógicas integrales y mejoras continuas en el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación, Formación Docente, Creencias Evaluativas

## ABSTRACT

This study examined the evaluative beliefs of pre-service teachers to understand how their conceptualization varies according to their degree program and academic progression. A qualitative methodological approach was adopted, focusing on the semantic analysis of the participants' discourse. A questionnaire was administered to 211 students from the Special Education and Physical Education programs at a private Chilean university. Data were analyzed using content analysis, through open coding and emergent categorization. Participants were classified into three groups based on their current semester: initial (1st–3rd), intermediate (4th–7th), and advanced (9th–10th). The results revealed five categories in the understanding of assessment: measurement and verification of learning; feedback and improvement; monitoring and diagnosis; reflection and self-awareness; and regulatory compliance. A measurement-centered perspective predominated among initial-level students, whereas advanced-level students placed greater emphasis on formative and reflective assessment. Furthermore, students in the Special Education program demonstrated a more feedback-oriented understanding compared to those in the Physical Education program. In conclusion, teacher education significantly influences the conceptual evolution

of assessment, highlighting the need to strengthen the formative and reflective dimensions across all levels to foster comprehensive pedagogical practices and continuous improvements in learning.

**KEYWORDS:** Assessment, Teacher education, Evaluative beliefs.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación escolar no constituye un componente periférico del acto educativo; por el contrario, funciona como un núcleo articulador que sintetiza las significaciones institucionales sobre el saber. De acuerdo con Prieto (2008), este proceso establece las pautas que definen tanto el sentido como los modos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la educación superior, esta dinámica adquiere una complejidad mayor, dado que las creencias personales, las epistemologías y las ontologías de los actores involucrados impactan directamente en las prácticas evaluativas (Taras et al., 2023).

Históricamente, la conceptualización de la evaluación ha mutado en función de las necesidades y objetivos de las instituciones, transitando por enfoques centrados en el control, la medición, la rendición de cuentas y el enjuiciamiento de la validez de los objetivos (Mora Vargas, 2004). No obstante, a pesar de la robustez de los avances teóricos contemporáneos, persiste una tensión crítica entre el discurso pedagógico y su ejecución práctica. Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2019) advierten sobre la existencia de una "doble moral" en el profesorado: un fenómeno donde, si bien se reconoce teóricamente la necesidad de innovar, se mantienen inalteradas las prácticas tradicionales.

Esta problemática se vuelve particularmente sensible en la Formación Inicial Docente (FID). Los futuros profesores ingresan al sistema con teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza que se encuentran profundamente enraizadas en su estructura cognitiva (Pozo, 2000, como se citó en Prieto, 2008). Bajo este escenario, el presente trabajo se propone comprender las variaciones en la comprensión conceptual de la evaluación educativa según la carrera y el semestre académico, buscando establecer patrones y diferencias en grupos formativos de una universidad chilena.

### *Evolución y Concepto de Evaluación*

La trayectoria histórica de la evaluación refleja cambios paradigmáticos profundos. En sus inicios, el periodo denominado "pre-tyleriano" limitaba la calidad educativa al rendimiento estudiantil, medido exclusivamente a través de tests o pruebas estandarizadas (Dobles, 1996, como se citó en Mora Vargas, 2004). Frente a esta visión reduccionista, la disciplina ha evolucionado hacia lo que se denomina una "cuarta generación constructivista". En este enfoque, los límites y parámetros evaluativos son construidos por los propios participantes, integrando la evaluación como un elemento orgánico del proceso de aprendizaje (Mora Vargas, 2004).

### *Concepciones y Creencias: ¿Por qué evalúa el profesor?*

Las decisiones evaluativas no son neutras; emanan de las concepciones docentes, entendidas como un entramado complejo de creencias, significados, conceptos, imágenes mentales y preferencias (Thompson, 1992, como se citó en Brown, 2004). Al respecto, Brown (2004) sistematiza estas concepciones en cuatro propósitos fundamentales:

La mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

La responsabilidad institucional (school accountability).

La responsabilidad del estudiante (student accountability).

La percepción de la evaluación como un proceso irrelevante.

En el contexto nacional, estas concepciones parecen estar en conflicto. Investigaciones en instituciones chilenas sugieren que la mayoría de los estudiantes en FID aún vinculan la evaluación a un "discurso de la racionalidad técnica" (Maldonado-Fuentes et al., 2020, p. 138), lo que evidencia la persistencia de enfoques tradicionales a pesar de las reformas curriculares.

### *Funciones de la Evaluación: ¿Para qué se evalúa?*

La literatura especializada destaca funciones que trascienden la mera calificación. Una de las más críticas es la función autoformadora, la cual provee los lineamientos necesarios para que el docente oriente su quehacer académico, ajuste sus rasgos personales y optimice sus resultados (Mora Vargas, 2004). En este sentido, la retroalimentación juega un rol vital, pues su objetivo primordial debe ser:

Ayudar al alumno a comprender mejor sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje (Anijovich & González, 2013, como se citó en Maldonado-Fuentes et al., 2020, p. 142).

Esta capacidad de autorregulación sitúa al estudiante como un actor protagónico de su propio desarrollo intelectual, alejando a la evaluación de su tradicional rol punitivo.

## **METODOLOGÍA**

Para esta investigación se aplicó un enfoque cualitativo basado en el análisis de contenido. La muestra consistió en 211 estudiantes de las carreras de Pedagogía en Educación Diferencial (PED) y Pedagogía en Educación Física (PEF) de una universidad chilena.

El instrumento fue un cuestionario que solicitaba definiciones y justificaciones sobre la evaluación, procesado mediante codificación abierta y categorización emergente. Los

participantes se dividieron en tres grupos según su avance formativo: G1 (Inicial, 1º a 3º semestre), G2 (Intermedio, 4º a 7º semestre) y G3 (Avanzado, 8º a 10º semestre).

## RESULTADOS

### *Categorías Emergentes y Definiciones*

A partir del análisis exhaustivo de las respuestas recolectadas, emergieron cinco categorías fundamentales que definen la concepción evaluativa de los futuros docentes. Estas categorías permiten transitar desde una visión meramente instrumental hacia una perspectiva más reflexiva del proceso educativo.

**Tabla 1**

### *Categorías emergentes en la conceptualización de la evaluación*

Categoría	Conceptualización	Razón para evaluar (Propósito)	Ejemplos representativos
A: Medición y Verificación	Proceso para medir avances y logros adquiridos.	Verificar resultados y comprobar la adquisición de conocimientos.	“Medición del logro del aprendizaje”, “ver si el aprendizaje fue efectivo”.
B: Retroalimentación y Mejora	Herramienta para orientar la enseñanza y ajustar estrategias.	Mejorar procesos, adaptar metodologías y potenciar aprendizajes.	“Recoger e interpretar información para orientar la enseñanza”.
C: Seguimiento y Diagnóstico	Proceso sistemático y continuo de monitoreo.	Conocer el proceso de aprendizaje y tomar decisiones pedagógicas.	“Evaluación continua para diagnosticar logros y carencias”.
D: Reflexión y Autoconocimiento	Medio para reflexionar sobre fortalezas y debilidades.	Favorecer la mejora personal y profesional.	“Herramienta para la autorreflexión docente y estudiantil”.
E: Cumplimiento Normativo	Proceso obligatorio para cumplir con estándares educativos.	Asegurar calidad y cumplir con regulaciones ministeriales.	“Registro estandarizado de notas requerido por el ministerio”.

*Fuente:* Elaboración propia (2026)

## Comparación por Nivel Formativo

La distribución de estas concepciones a lo largo de la formación académica revela patrones evolutivos diferenciados, tal como se detalla en la siguiente tabla:

**Tabla 2**

### *Evolución del concepto de evaluación según el nivel formativo*

Categoría Conceptual	G1 (1°-3° Sem)	G2 (4°-7° Sem)	G3 (8°-10° Sem)	Patrón de Evolución
A. Medición y Verificación	67%	51%	63%	Dominante en todos los niveles.
B. Retroalimentación y Mejora	7%	17%	12%	Incremento en nivel intermedio.
C. Seguimiento y Diagnóstico	13%	15%	25%	Aumento progresivo en avanzados.
D. Reflexión y Autoconocimiento	7%	2%	0%	Baja frecuencia generalizada.
E. Cumplimiento y Control / Crítica	13%	15%	0%	Desaparece en el grupo avanzado.

*Nota:* Datos adaptados de la síntesis de frecuencia por niveles

El análisis de las categorías evaluativas permite identificar tendencias claras en la conceptualización de los docentes en formación según su avance curricular:

- Prevalencia del Dominio de Verificación (Categoría A): Esta visión es la más consolidada en toda la muestra. Incluso en el grupo avanzado (G3), un 63% de los participantes persiste en una concepción centrada en el resultado y la comprobación de logros, definiendo la evaluación como la "culminación de un proceso de aprendizaje". Esto sugiere una fuerte resistencia de la racionalidad técnica, la cual parece mantenerse como eje estructural del pensamiento docente.
- Transición Formativa en el Nivel Intermedio (G2): Este segmento evidencia una mayor complejidad conceptual, alcanzando el punto máximo de integración de las categorías B y C (32%). En esta etapa, los estudiantes transitan hacia una visión de la evaluación entendida

como un mecanismo de mejora o una guía para la diversificación metodológica, lo que indica una apertura temporal hacia enfoques más formativos.

- **Madurez Sistémica en el Nivel Superior (G3):** En el nivel avanzado, se observa una mayor proporción de enfoques orientados al seguimiento del proceso (25%). Es particularmente relevante la desaparición de la categoría E, lo que sugiere que los estudiantes próximos a egresar abandonan las visiones centradas en deficiencias estructurales para adoptar una perspectiva más funcional y profesionalizada de la evaluación.

### *Comparación por Carrera*

Asimismo, se observan diferencias significativas al contrastar las disciplinas estudiadas, evidenciando cómo la naturaleza de cada carrera moldea la visión de la evaluación:

**Tabla 3**

#### *Comparación del concepto de evaluación por carrera*

Categoría Conceptual	Educación Diferencial (PED)	Educación Física (PEF)	Comparación de Perspectivas
A. Medición y Verificación	45%	63%	PEF: Centrada en el rendimiento.
B. Retroalimentación y Mejora	26%	5%	PED: Fuerte inclinación formativa.
C. Seguimiento y Diagnóstico	13%	16%	Tendencia similar en ambas.
D. Reflexión y Autoconocimiento	2%	4%	Baja presencia transversal.
E. Cumplimiento y Control / Crítica	13%	14%	Percepción equivalente de rigidez.

*Fuente:* Elaboración propia (2026)

Los hallazgos revelan una tendencia persistente: el 67% de los estudiantes iniciales y el 63% de los avanzados mantienen una visión evaluativa centrada en la medición (Categoría A). Esta prevalencia coincide con lo que se denomina la "racionalidad técnica", donde la evaluación se asume predominantemente como una "fase de control" (Duque, 1993, citado en Mora Vargas, 2004, p. 6). Tal fenómeno sugiere que, pese al tránsito por la formación universitaria, el "núcleo

duro" de la identidad docente permanece ligado a la calificación numérica como el símbolo principal que etiqueta el aprendizaje (Márquez y Ramos, 2024, p. 110).

Se observa, sin embargo, una transición formativa relevante en el nivel intermedio (G2), donde las categorías de mejora y seguimiento alcanzan un 32%. Este repunte indica que la exposición curricular a mitad de la carrera logra sensibilizar al estudiante hacia las funciones pedagógicas de la evaluación. No obstante, al llegar al nivel avanzado (G3), aunque la visión de seguimiento continuo se fortalece (25%), la medición vuelve a repuntar significativamente (63%). Este retroceso hacia lo sumativo podría explicarse por la presión inherente a la práctica profesional y la necesidad de certificar resultados inmediatos ante las exigencias del sistema escolar.

La disparidad entre carreras resulta particularmente reveladora. Mientras que Educación Diferencial muestra un 26% de inclinación hacia la mejora, Educación Física apenas alcanza un 5%. La naturaleza inclusiva de la PED parece favorecer la adopción de la evaluación como un ciclo de datos para la intervención individualizada. En contraste, la PEF parece estar más anclada en la cuantificación de habilidades motrices y el rendimiento físico. Finalmente, la desaparición de la Categoría E (Control Normativo) en los grupos avanzados sugiere una suerte de "madurez sistémica": el futuro docente deja de percibir la evaluación como una imposición externa para comprenderla como una función operativa necesaria del sistema, aunque esta siga siendo predominantemente tradicional.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio permite concluir que persiste una tensión entre el discurso pedagógico moderno y la práctica arraigada en la tradición. Los resultados demuestran que la visión de los futuros docentes permanece fuertemente anclada en una "racionalidad técnica" (Flores-Noya et al., 2025; Flores-Noya y Aravena, 2025) —una visión centrada en la medición y la verificación de resultados— que actúa como un núcleo identitario difícil de desplazar (Duque, 1993, citado en Mora Vargas, 2004).

El estudio revela que las creencias evaluativas presentan un comportamiento fluctuante durante el tránsito académico. Si bien el nivel intermedio representa un punto de apertura hacia funciones formativas y de retroalimentación, el retorno a concepciones sumativas en el último tramo formativo sugiere que el contacto directo con el sistema escolar durante las prácticas profesionales refuerza la percepción de la evaluación como un instrumento de control y certificación. Esto evidencia que las teorías implícitas poseen una resiliencia que desafía la innovación curricular, especialmente cuando el contexto escolar demanda resultados cuantificables. Asimismo, la disciplina de especialización es un factor determinante: mientras que en contextos de inclusión, como en la Educación Diferencial, se valora el seguimiento procesual, en áreas vinculadas al rendimiento físico, como en la Educación Física, predomina la cuantificación.

## Recomendaciones

- Integración curricular: Incorporar módulos específicos en la formación docente enfocados en evaluación formativa, autoconocimiento y reflexión pedagógica.
- Fomento del análisis crítico: Promover el ejercicio crítico y la autoevaluación desde los primeros semestres para romper la visión puramente instrumental.
- Proyección investigativa: Desarrollar investigaciones adicionales que exploren cómo estas creencias se traducen en prácticas reales dentro del aula durante el ejercicio profesional. En definitiva, es imperativo que la formación docente trascienda la enseñanza de técnicas evaluativas, promoviendo una reflexión crítica que permita que la evaluación se constituya, efectivamente, como una fuerza positiva al servicio del progreso educativo y la mejora continua del aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 301-318. [https://www.researchgate.net/publication/44835119\\_Teachers'\\_Conceptions\\_of\\_Assessment\\_Implications\\_for\\_Policy\\_and\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/44835119_Teachers'_Conceptions_of_Assessment_Implications_for_Policy_and_Professional_Development)
- Flores-Noya, D., y Aravena, M. (2025). Evolución de las creencias evaluativas en la Formación Inicial Docente. En M. Martín, D. Velez y M. Jabonero (Coords.), *Producción y gestión del conocimiento en educación: Complejidad, innovación y políticas públicas*. Dykinson.
- Flores-Noya, D., Noriega-Fundora, N., Figueroa-Vargas, A., y Aravena-Gaete, M. (2025). Preconcepciones evaluativas en la formación inicial docente. En J. M. Fernández Campoy, L. M. Parody García, M. J. Santos Villalba y M. J. Alcalá del Olmo Fernández (Coords.), *Investigación educativa: Estrategias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje* (pp. 117-126). Dykinson.
- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M. I., y Arancibia-Gutiérrez, B. M. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, 42(167), 138-157. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000100138&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982020000100138&script=sci_abstract)
- Márquez Cabellos, N. G., y Ramos Ramírez, B. N. (2024). La competencia evaluativa del aprendizaje en la formación docente desde el enfoque en competencias: Reflexión desde la teoría y la práctica. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 37, 102-116. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2971>
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28. [https://www.researchgate.net/publication/26429756\\_La\\_evaluacion\\_educativa\\_concepto\\_periodos\\_y\\_modelos](https://www.researchgate.net/publication/26429756_La_evaluacion_educativa_concepto_periodos_y_modelos)
- Pizarro Gamero, E. A., y Gómez Muskus, S. S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: De los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22), 71-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6934584>
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908405>
- Taras, M., Molina, I., Gallardo, K., y Morales-Piñero, J. C. (2023). Beliefs and understandings of assessment theories and terminologies by university lecturers. *London Review of Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.41>

# GESTIÓN UNIVERSITARIA Y LOS RETOS: LA PERMANENCIA EN TIEMPOS DE IA GENERATIVA

## UNIVERSITY MANAGEMENT AND THE CHALLENGES: PERMANENCE IN THE AGE OF GENERATIVE AI

**Márcia Lopes Reis**

UNESP

<https://orcid.org/0000-0002-0520-506X>

### RESUMEN

La deserción escolar es un fenómeno complejo que se presenta en las universidades de América Latina y el Caribe, así como en algunos países de Europa Occidental. En América Latina y el Caribe, las tasas de deserción alcanzan el 57%, y en países con tasas promedio de deserción, como Brasil (36,6%), Argentina (27%) y Colombia (11%), así como países caribeños, República Dominicana (26%) y Haití (superior al 57%), o en países desarrollados, como Francia (25%), España (33%) y Finlandia (6,6%), no existen registros significativos en los otros. Caracterizada por factores internos y externos a la institución educativa, el objetivo de este estudio es analizar en qué medida la Inteligencia Artificial Generativa puede apoyar acciones de predicción, prescripción y prevención de ese fenómeno. La metodología cualitativa de revisión bibliográfica ha sido elegida y los resultados se han organizado en dos categorías de análisis: la 'datificación' de los procesos y la formación de los profesores con énfasis en la IAGen como posibilidades de predicción, prescripción y prevención de la deserción en la educación superior. Esas reflexiones se nos permiten considerar que se trata de un proceso posible (y necesario) para a la gestión involucrada en la permanencia con calidad en la contemporaneidad.

**PALABRAS CLAVE:** Deserción, gestión, formación, predicción, permanencia.

### ABSTRACT

School dropout is a complex phenomenon present in universities in Latin America and the Caribbean, as well as in some Western European countries. In Latin America and the Caribbean, dropout rates reach 57%, while in countries with average dropout rates, such as Brazil (36.6%), Argentina (27%), and Colombia (11%), as well as Caribbean countries like the Dominican Republic (26%) and Haiti (over 57%), or in developed countries like France (25%), Spain (33%), and Finland (6.6%), there are no significant records in the others. Characterized by factors both internal and external to the educational institution, the objective of this study is to analyze the extent to which Generative Artificial Intelligence can support actions for predicting, prescribing, and preventing this phenomenon. The qualitative methodology of literature review was chosen, and the results were organized into two categories of analysis: the "datafication" of processes and teacher training with an emphasis on IAGen as possibilities for predicting, prescribing, and preventing dropout in higher education. These reflections allow us to consider that this is a possible (and necessary) process for the management involved in ensuring quality retention in contemporary society.

**KEYWORDS:** Dropout, management, training, prediction, retention.

### INTRODUCCIÓN

La evasión puede ser caracterizada por factores internos ( currículos poco atractivos, clases tradicionales, investigación desconectada de la práctica y extensión desvinculada de la

realidad, entre otros) y externos (nivel socioeconómico de los estudiantes, cuestiones de género y raza, cambios en los perfiles demandados por el mercado laboral, condiciones laborales flexibles, entre otros), las administraciones universitarias se han visto desafiadas a desarrollar buenas prácticas para la retención de calidad.

El abandono escolar en la educación superior conlleva pérdidas económicas, sociales y culturales para las instituciones, las cuales, en consecuencia, sufren pérdidas financieras y dejan de contribuir al desarrollo de la sociedad. En el ámbito de la gestión universitaria, el abandono estudiantil puede reflejar un uso indebido de los recursos y deficiencias en la administración. Estas deficiencias pueden afectar la infraestructura física, la docencia, la administración, el apoyo estudiantil y, sobre todo, perjudicar el progreso de la sociedad.

En estas condiciones, el abandono escolar se considera uno de los mayores problemas que rodean el contexto de la educación superior, ya que se trata de un fenómeno complejo (Scali, 2009), heterogéneo y macrosocial (Baggi y Lopes, 2010). Así, el abandono escolar se define como el movimiento de un estudiante que deja la institución de educación superior y nunca recibe un diploma (Tinto, 1975), o incluso, es la interrupción en el ciclo de estudios, en cualquier nivel educativo (Morosini et al., 2011) citado por Gaioso (2005). En este contexto, es necesario comprender el fenómeno del abandono escolar para planificar y crear estrategias que minimicen las pérdidas que este ocasiona a todos los involucrados y, en particular, a la administración universitaria. Con este fin, Baggi (2010) y Ezcurra (2011) explican la necesidad de crear diferentes estrategias y medidas para minimizar las consecuencias del abandono en la educación superior. Al considerar estas estrategias capaces de ampliar el conocimiento de este fenómeno, es posible estudiarlo a través de un nuevo enfoque y desde la perspectiva de la educación comparada. Wolfgang Mitter, citando a Hans (1949), comenta que la tendencia actual en el campo de la educación comparada es estudiar cada sistema nacional en su entorno histórico y en su íntima conexión con el desarrollo de un carácter y una identidad. cultura nacional.

Robert Arnove, otro teórico de la educación comparada, afirma que uno de los objetivos actuales de la educación comparada es contribuir a la construcción de teorías para políticas y prácticas educativas más ilustradas, así como a la comprensión y la práctica a nivel internacional (Arnove, 2012, p. 149). Por lo tanto, el abandono escolar se convierte en un asunto de alcance internacional, una preocupación de diferentes sectores del orden mundial (Silva Filho, et al., 2007). A lo mejor por su complejidad, las posibilidades de comprensión y gestión se podrían considerar la utilización de las tecnologías de la información que han resultado en la Inteligencia Artificial Generativa.

En este caso, se trata de una tecnología que, debido a sus características —el uso de algoritmos para imitar la inteligencia humana—, se emplea para construir procesos predictivos de ciertos fenómenos naturales y sociales, como la gestión de las tasas de abandono escolar, en este caso, en la educación superior.

Esa tecnología de IA (Inteligencia Artificial) parece, por lo tanto, representar conocimiento, permitir una mejor toma de decisiones y aprender de la interacción humana (Cozman; Nery, 2001). Entrenadas a partir de datos recopilados, simulan la racionalidad humana (Russel; Norving, 2004), utilizando algoritmos como herramienta para combinar y asociar información que, una vez organizada, genera algún tipo de conocimiento. En este contexto, la IA generativa se ha integrado en las prácticas de gestión, asumiendo la función práctica de predecir fenómenos para que sean previsibles y, de este modo, los gestores puedan tomar decisiones para su prevención.

Este es, pues, el objetivo de este texto: desde las primeras publicaciones, identificar las posibilidades de utilizar esta tecnología en la gestión de la educación superior con miras a prevenir las tasas de abandono escolar.

## **METODOLOGÍA**

Se desarrolló y se seleccionó un enfoque de investigación cualitativo, bibliográfico y exploratorio (Yin, 2016; Creswell, 2014) para analizar las publicaciones de amplio acceso en la base de datos Scielo desde 2020 hasta 2025. Para el análisis de estos datos, se consideraron los métodos de categorización del Análisis de Contenido.

Este tipo de metodología cualitativa consta básicamente de tres etapas: preanálisis, exploración del material y tratamiento de los resultados (Bardin, ).

En este caso, la creación de las categorías de análisis a partir de la selección de documentos bibliográficos hallados se debe a la naturaleza incipiente de este enfoque en el uso de la IA generativa en el ámbito universitario y, específicamente, en la gestión.

## **RESULTADOS**

El abandono escolar se produce a nivel internacional y, por lo tanto, se ha convertido en un tema de gran importancia (Silva Filho, et al., 2007). Como muestra el estudio de Rafael y Esteban (2012), que presenta indicadores de abandono en la educación superior en España (20%), Estados Unidos (35%), Colombia (45%), Chile (50%), Italia (60%) y Argentina, con una tasa de abandono cercana al 50% en la educación superior (Paula, 2011). Estos indicadores demuestran que el abandono está presente en todo el mundo donde se ofrece educación superior.

Alemania no es una excepción en cuanto a las tasas de abandono; sin embargo, es fundamental destacar que la educación superior en el país se compone básicamente de dos tipos de instituciones: universidades y universidades de ciencias aplicadas (UCA). Las primeras ofrecen una orientación teórica, mientras que las segundas están más orientadas a

la práctica. Los cursos tienen una duración promedio de dos a tres años. Así pues, lo que diferencia a una institución de educación superior de otra es el estilo de enseñanza y aprendizaje que predomina en cada tipo de institución.

Por consiguiente, para medir las tasas de abandono en la educación superior en este país, se utiliza la tasa de cohorte, es decir, esta tasa incluye a los estudiantes que abandonaron el curso y no obtuvieron un diploma. Por lo tanto, los estudiantes que solo cambiaron de curso o de universidad no se incluyen en este indicador de abandono. En 2012, Alemania tenía una tasa de abandono general de alrededor del 28 %.

Sin embargo, en los cursos de tres años, denominados licenciaturas, en 2006 la tasa de abandono fue de alrededor del 30 %, en 2008 del 25 %, en 2010 del 28 % y en 2012 también del 28 %, lo que demuestra que hubo poca variación en sus porcentajes. En las UAS, aquellas instituciones de educación superior orientadas a la práctica, las tasas de deserción destacan por área de conocimiento, como en el caso de las carreras de ingeniería con un 23% de deserción, matemáticas con un 34% y letras y humanidades con un 21%.

En el contexto de las instituciones universitarias brasileñas, la deserción afecta tanto a las instituciones privadas (Martins, 2007) como a las públicas (Fernandes et al., 2010; Morosini et al., 2011). Se observa que las tasas de deserción han experimentado un crecimiento progresivo en los últimos años, como lo demuestra el Instituto Lobo para el Desarrollo de la Educación, la Ciencia y la Tecnología, cuyos indicadores de deserción en la educación superior mostraron un crecimiento considerable, ya que en 2005 era del 22% y en 2011 del 37,9%.

El estudio realizado por el INEP (2006) mostró que el fenómeno se presenta con mayor frecuencia en las instituciones privadas de educación superior, con tasas del 53%, en comparación con las instituciones públicas, que presentan un 33%. Esto se debe a que las instituciones privadas representan casi el 60% de los 2,7 millones de plazas disponibles para los estudiantes en los exámenes de ingreso (Borges, 2011). En 2006, como muestra Silva Filho (2009), la deserción escolar en Brasil costó alrededor de seis mil millones de reales, es decir, 811.000 estudiantes abandonaron sus estudios superiores antes de finalizarlos.

En Brasil, el tema del abandono parece todavía más complejo pues tener un título universitario puede duplicar con creces el salario de quienes solo tienen un diploma de bachillerato. Así lo indica el informe "Education at a Glance" (EaG) 2025 de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Según el documento, los brasileños de entre 25 y 64 años con estudios superiores ganan, en promedio, un 148% más que quienes solo completaron el bachillerato, un porcentaje muy superior al promedio internacional del 54%. A pesar de este impacto, la tasa de graduación en el país sigue siendo baja: solo uno de cada cuatro jóvenes finaliza la carrera universitaria que comenzó.

El abandono escolar es uno de los principales desafíos. Entre los estudiantes que ingresan a la educación superior, el 25% abandona en el primer año, casi el doble del promedio de la OCDE del 13%. Solo el 24% de los jóvenes brasileños de entre 25 y 34 años completan sus estudios universitarios. El promedio internacional es del 49%.

Entre los jóvenes de 18 a 24 años, casi una cuarta parte (24%) no estudia ni trabaja, una proporción superior a la media internacional del 14%. La desigualdad de género también es significativa: el 29% de las mujeres se encuentran en esta situación, frente al 19% de los hombres.

## **CONCLUSIONES**

Como se ha observado, el abandono académico puede ocasionar tres tipos de pérdidas: económicas, sociales y el incumplimiento de la función política y administrativa de la institución. La sostenibilidad financiera de las universidades públicas depende del número de estudiantes matriculados, ya que esta cifra se utiliza para calcular el presupuesto anual. Dado que el número de nuevos estudiantes aumenta cada año, esta cifra se correlaciona con las pérdidas semestrales y anuales, y el valor del presupuesto también varía en función del número de estudiantes matriculados y graduados.

Desde esas evidencias, se han organizado las interpretaciones desde dos categorías de análisis: la primera se relaciona a la educación en la era de los algoritmos. Para Costa Júnior (2024), la hiperconectividad posible con el uso de la IA Generativa estaría cambiando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y, desde esa utilización – más genérica - quedarían las posibilidades de predicción del abandono. Antes, los estudios de Santaella (2021), comprendían el proceso de «datificación» que transforma todos los aspectos de la vida social de una persona en datos. Una vez analizados, comparados y extraídos, estos datos se transforman en algoritmos; información, en el caso de la educación.

La segunda categoría de análisis se conecta a la condición de formación del profesorado con énfasis en el uso de la IA Generativa. Para Marcom y Porto (2023), “la tecnología digital puede ayudar a los docentes a personalizar el aprendizaje de cada estudiante, facilitar la creación de entornos colaborativos en línea, (...) proporcionar retroalimentación más precisa e identificar patrones de desempeño para adaptar las metodologías de enseñanza” (p. 230)”. El presupuesto universitario que sufre numerosas pérdidas, perjudicando la gestión institucional, incluso aunque el número de profesores, personal administrativo, servicios subcontratados e infraestructura se mantenga constante, independientemente del número de estudiantes. Se puede concluir que la universidad mantiene la misma estructura para atender a un número reducido de estudiantes, lo que genera pérdidas económicas para la institución y repercute en la sociedad. Cuando una universidad no logra retener a un estudiante hasta el final del curso, se produce un fallo institucional, que abarca desde el profesor que no cumple con su función docente hasta los programas y planes establecidos por la institución de educación superior

que no cumplen con su misión institucional de educar a sus estudiantes (Souza, Tomio, 2010). Esto es especialmente cierto en el caso de una universidad pública, que tiene la obligación de formar personas que contribuyan a la sociedad, el progreso y el desarrollo. Sin embargo, desde la perspectiva del estudiante, este no aprovecha la oportunidad que se le brinda y, por lo tanto, debe asumir su parte de responsabilidad por abandonar los estudios.

En este caso, no sorprende que la sociedad sea quien financie las actividades a través de los impuestos y, por consiguiente, espere un retorno de su inversión mediante los resultados de dichas actividades, como la formación de personas calificadas para incorporarse al mercado laboral. En cuanto a las instituciones de educación superior privadas, estas dependen de los estudiantes para generar ganancias y crear programas y objetivos que promuevan la retención estudiantil. De esta manera, cuando un estudiante abandona los estudios, la institución puede diseñar estrategias para evitar asumir la totalidad del costo de su partida. Así, la pérdida financiera de la institución privada puede repercutir en otros estudiantes, por ejemplo, mediante el aumento de las tasas de matrícula. Sin embargo, cuando se produce el abandono escolar, este daño puede generar dudas sobre la calidad y la credibilidad de la institución.

Vicent Tinto (1975) atribuyó la responsabilidad del abandono escolar en la educación superior a la institución, y Scali (2009) corrobora que el estudiante no es el único responsable del fracaso académico, ya que la institución también desempeña un papel importante. Esto hace que el fenómeno sea integral, complejo y esté vinculado a la gestión universitaria (Castro Y Malacarne et al., 2011). Los gestores deben cambiar la perspectiva de que el abandono escolar es exclusivamente un problema del estudiante (Lobo, 2012). Adachi (2009) afirma que la deserción escolar es un indicio de que hay estudiantes insatisfechos con el curso o la institución de educación superior. Neto, Cruz y Pfitscher (2008) explican que minimizar la deserción escolar puede considerarse un indicador de éxito.

Las estrategias para minimizar la deserción escolar pueden reducir la probabilidad de que los estudiantes interrumpan sus estudios (Scali, 2009), lo que contribuye a recuperar el prestigio y la credibilidad de la institución de educación superior en el mercado laboral. Sin duda, el problema de la deserción escolar preocupa a los educadores y a los responsables de las políticas públicas (Lopes, 2013). Silva Filho (2009) afirma que la retención estudiantil es un problema institucional, ya que cada institución debe identificar las causas del fenómeno en su entorno educativo (Adachi, 2009).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Evasão e Retenção: Problemas e Soluções. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/XI4DPf>>. Acesso em: 20 nov. 2013.
- Adachi, A. A. C. T. Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação — Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

- Arnove, R. F. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: Cowen, Robert; Kazamias, Andreas M. e Ulterhalter, Elaine (Orgs). Educação comparada: panorama internacional e perspectiva. Vol. 2. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012, p. 131 — 152. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf> Acesso em: 02/04/2014.
- Baggi, Cristiane Aparecida dos Santos; Lopes, Doraci Alves. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma Discussão Bibliográfica. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP. v. 16, n.2, p. 355-374, jul. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/OYhcQn>>. Acesso em: 13 dez. 2013.
- Borges, Priscilla. Metade das Vagas no Ensino Superior não foi ocupada em 2009. 2011. IG. Disponível em: <<http://goo.gl/CEUW5t>>. Acesso em: 17 jan., 2014.
- Castro, Luciana Paula Vieira. Malacarne, Vilmar. Evasão Escolar: Um Estudo nas Licenciaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná — Unioeste — Campus Cascavel. Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá. 13 f. p. 1 -13. 2011.
- Ezcurra, Ana Maria. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: Paula, Maria de Fátima Costa de; Lamarra, Norberto Fernandez (Org). Reformas e democratização da educação superior: no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ideias Letras, 2011.
- Fernandes, Jocimar; Ferreira, Ailton da Silva; Nascimento, Denise Cristina de Oliveira; Shimoda, Eduardo; Teixeira, Giovany Frossard. Identificação de Fatores que Influenciam na Evasão em um Curso Superior de Ensino a Distância V. 4. Nº 16. p. 80-91. 2010.
- Flick, Uwe. Introdução à Metodologia de Pesquisa: mm Guia para Iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.
- Gray, David E. Pesquisa no Mundo Real. 2 ed. Porto Alegre. Penso, 2012.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico, Censo da Educação Superior de 2011. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: <<http://goo.gl/89AehP>>. Acesso em: 02 nov. 2013.
- Lobo, Maria Beatriz de Carvalho Melo. Esclarecimentos Metodológicos sobre os Cálculos de Evasão. Instituto Lobo. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/qYmbcK>>. Acesso em: 18 dez. 2013.
- Lopes, Noêmia. Como Combater o Abandono e a Evasão Escolar. Nova Escola e Gestão Escolar. Abril/maio 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/gn3xzP>>. Acesso em: 27 dez. 2013.
- Martins, Cleide Beatriz Nogueira. Evasão de alunos nos Cursos de Graduação em uma Instituição de Ensino Superior. 116 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Mestrado Profissional de Administração da Fundação Dr. Pedro Leopoldo. 2007
- Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- Morosini, Marília Costa et al. A Evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos *Qualis* entre 2000- 2011. Porto Alegre/RS — Brasil. Faculdade de Educação — FACED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS. 10 f. p.1-10, 2011.
- Neto, Orion Augusto Plat; CRUZ, Flávio da; PfitscheR, Elisete Dahmer. Utilização de Metas de Desempenho Ligadas à Taxa de Evasão Escolar nas Universidades Públicas. Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade — REPEC. Brasília. n 2. v 2, art. 4, p. 54-74. ISSN 1981-8610,2008.
- Naepe. Núcleo Avançado em Experimentação e Pesquisa Estatísticas. Análise da Evasão Escolar nos Cursos de Graduação da UFPB no Período de 2002 a 2012. Departamento de Estatística. UFPB, 2013.
- OCDE. Education at a Glance 2013: OCDE Indicators.2013. Disponível em: <<http://goo.gl/GYBHhV>>. Acesso em: 15 mar. 2014.
- Paula, Maria de Fátima Costa de. Educação Superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In; Lamarra, Norberto Fernandez (Org). Reformas e democratização da educação superior: no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Ed. Ideias Letras, 2011. P 53-96.
- Relatório Anual de Desempenho, 2011/2012. Disponível em: <http://goo.gl/NCXh95>. Acesso em 04 de Dezembro de 2013 às 10h30minhrs
- Relatório de Gestão: Exercício 2009. Ministério da Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB, Março de 2010.
- Relatório de Gestão- REUNI/UFPB. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QwvFnK>>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- Scali, Danyelle Freitas. Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a Percepção dos Estudantes sobre seus Determinantes. 2009.140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- Silva Filho, José Pereira da. (se for o mesmo da referência anterior, colocar o traço e complementar o nome anterior da referência anterior) As Reprovações em Disciplinas Nos Cursos de Graduação da

- Universidade Federal do Ceará (UFC) no Período de 2000 a 2008 e suas Implicações na Evasão Discente. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará. 2009.
- Silverman, David. *Interpretação de Dados Qualitativos: Métodos para Análise de Entrevistas, textos e Interações*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376 p.
- São Paulo, Folha. Apenas 46% dos universitários do país se formam em quatro anos. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://goo.gl/EpQHtT>>. Acesso em: 17 jan. 2014.
- Souza, Irineu Manoel de. Contribuições para a Construção de uma Teoria de Gestão Universitária. In: Silveira, Amélia; Domingues, José Carvalho de Souza (Coords.). *Reflexões sobre Administração Universitária e Ensino Superior*. Edifurb: Blumenau. 2010.
- Tinto, Vicent. Dropouts from higher education: a theoretical syntesis of recente research. *Review of education research*. Winter 1975. Vol. 45, n°.1, pp 89-125
- Competencia global e internacionalización del currículo en Colombia: el caso del Sello de la Red Universitaria Mutis

# GLOBAL COMPETENCE AND INTERNATIONALIZATION OF CURRICULUM IN COLOMBIA: THE RED UNIVERSITARIA MUTIS SEAL AS A CASE STUDY

**Adriana Martínez Arias**

Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB, Colombia

<https://orcid.org/0000-0001-8704-0352>

## RESUMEN

Este capítulo analiza la evolución de un concepto tradicional de internacionalización de la educación superior, ligado esencialmente a programas de movilidad presencial, hacia un enfoque orientado al desarrollo de competencias globales para todos los estudiantes. A partir de la revisión comparativa de artículos y documentos académicos; así como un sondeo interno sobre la implementación inicial del Sello de Competencia Global de la Red Universitaria Mutis -RUM- en Colombia, se examinan conceptos, metodologías y hallazgos útiles para pensar la institucionalización de esta iniciativa en redes universitarias. El análisis muestra que las competencias globales son una construcción multidimensional cuya implementación efectiva necesita trascender el activismo aislado para enfatizar decisiones curriculares e institucionales explícitas. En este sentido, se analiza cómo el trabajo en red aporta confianza, cooperación y fortalecimiento de capacidades. El caso de la Red Mutis presenta una propuesta pertinente y alineada con el enfoque de resultados de aprendizaje, pero también evidencia retos de apropiación, continuidad, formación docente y evaluación de impacto.

**PALABRAS CLAVES:** Competencia global; internacionalización del currículo; internacionalización en casa; trabajo en red; Red Universitaria Mutis.

## ABSTRACT

This chapter examines the shift from a traditional concept of higher education internationalization, strongly associated with in-person mobility, toward other approaches aimed at developing global competencies for all students. Based on a comparative review of academic articles and documents; and an internal survey on the initial implementation of the Global Competence Seal of the Red Universitaria Mutis -RUM- in Colombia, the chapter identifies concepts, methodologies, and findings relevant to the institutionalization of a common seal within university networks. The analysis shows that global competencies are a multidimensional construct, with an implementation that requires moving from isolated activism to explicit curricular and institutional decisions to be effective. In this sense, inter-university networking is analyzed in terms of contributing trust, cooperation, and strengthening of capacities. The Red Mutis case illustrates a relevant initiative aligned with learning outcomes approaches, while also revealing challenges related to appropriation, continuity, faculty development, and impact assessment.

**KEYWORDS:** Global competence; internationalization of the curriculum; internationalization at home; inter-university networking; Red Universitaria Mutis.

## INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación superior viene evolucionando hacia nuevos modelos que trascienden la tradicional movilidad física, para proponer estrategias deliberadas de integración de dimensiones interculturales y globales en las funciones sustantivas de las universidades. Enfocarse fundamentalmente en la movilidad presencial puede resultar insuficiente dentro de un ámbito con profundas brechas sociales por cerrar, y el cual viene siendo altamente influenciado por la mediación y el avance tecnológico. De este modo, se empieza a posicionar una agenda que resalta la internacionalización del currículo y el desarrollo de las competencias globales como propósito formativo no restringido a una minoría con acceso a experiencias internacionales presenciales. La internacionalización del currículo

(IdC) surge entonces como práctica transformadora que busca preparar a la totalidad de estudiantes para actuar éticamente en contextos globales y locales. Bajo este enfoque, la calidad no se mide solo por convenios o indicadores de intercambio, sino también por la capacidad de las universidades en traducir estas dimensiones en experiencias de aprendizaje, resultados evaluables y perfiles de egreso pertinentes.

La literatura revisada permite afirmar que la competencia global no es un componente secundario al currículo. Maier et al. muestran que los estudiantes valoran su desarrollo, en aspectos como el dominio de segundas lenguas, la interacción intercultural y la preparación para contextos globales complejos (Maier et al., 2025). Gaitán-Aguilar et al. amplían esa visión al presentar la ciudadanía global como noción compuesta por dimensiones interculturales, identitarias y cívicas, mientras Grad y van der Zande afirman que el paso del compromiso cívico al compromiso global requiere experiencias educativas intencionadas (Gaitán-Aguilar et al., 2024 y Grad & van der Zande, 2022). En conjunto, estos autores ofrecen nuevas miradas a la discusión, pasando de una idea de internacionalización como estrategia de visibilidad, a un modelo de internacionalización como formación.

Igualmente, se ha venido proponiendo de forma reciente el enfoque de “internacionalización responsable” o inclusiva, invitando a las universidades a desarrollar una internacionalización de alta calidad, con un impacto percibido tanto en las comunidades académicas locales como en la sociedad global (Stallivieri & Vianna, 2020).

En América Latina, la discusión adquiere una connotación particular, ya que estos procesos se desarrollan en sistemas marcados por asimetrías institucionales y trayectorias desiguales de inserción internacional. En este escenario, la incorporación de perspectivas globales al currículo no depende únicamente de la adopción de modelos internacionales, sino también de la capacidad de las instituciones para traducir esos referentes a contextos locales y generar mecanismos de cooperación sostenibles. Streck et al. advierten que la cooperación universitaria en la región se ve matizada por desigualdades, fragmentaciones históricas y tensiones entre integración y competitividad (Streck et al., 2024). Desde esta perspectiva, el trabajo en red tiene el potencial de dejar de ser solo un mecanismo administrativo, y pasar a construir confianza, compartir saberes y sostener agendas comunes de internacionalización. El caso que se presenta en este capítulo, la Red Universitaria Mutis de Colombia, resulta pertinente porque propone un Sello de Competencia Global orientado a la formación de profesionales y ciudadanos globales.

La Red Universitaria Mutis -RUM- es una asociación sin ánimo de lucro fundada en 1992 e integrada actualmente por seis universidades colombianas con acreditación de alta calidad: Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB, Universidad Autónoma de Occidente – UAO, Universidad Tecnológica de Bolívar – UTB, Universidad Autónoma de Manizales – UAM, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y Universidad Cooperativa de Colombia – UCC. En octubre de 2020, los rectores de la RUM aprobaron “trabajar de manera articulada y colaborativa en la construcción de un sello de la red” (Duncan, 2024). Esta iniciativa tuvo como detonante los aprendizajes de la pandemia del COVID-19, en donde se evidenció la necesidad de adoptar un enfoque de internacionalización más incluyente.

Este capítulo propone una lectura del caso de la RUM como experiencia situada de puesta en práctica del concepto de competencia global en Colombia. Se describe y analiza cómo se

puede pasar del plano discursivo al currículo mediante la implementación de un sello institucional en red. Finalmente, se argumenta que esta innovación requiere, al menos, cuatro condiciones: una definición compartida de las competencias, una traducción curricular en varios niveles, mediaciones pedagógicas y evaluativas coherentes, y una gobernanza interuniversitaria basada en cooperación y confianza.

## **METODOLOGÍA**

Este capítulo se construyó a partir de un enfoque cualitativo basado en dos pilares. Por un lado, se realizó una síntesis comparativa de literatura científica reciente que incluyó trabajos con diversidad metodológica. Por otro lado, se aplicó un análisis de caso documental y descriptivo del “Proyecto Sello de Competencia Global” de la Red Universitaria Mutis, complementado con un sondeo de percepción aplicado a las instituciones que participaron en la implementación inicial del sello: Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-, Universidad Autónoma de Bucaramanga -UNAB-, Universidad Autónoma de Occidente -UAO-, Universidad Tecnológica de Bolívar -UTB-, Universidad Autónoma de Manizales -UAM- y Universidad de Ibagué - UNIBAGUE-. Vale la pena aclarar que esta última institución ya no hace parte de la RUM, pues en 2025 decidieron desvincularse de la misma.

Para la lectura comparativa de la literatura, se identificaron cinco ejes: conceptos centrales, categorías de análisis, enfoques teóricos, metodologías empleadas y hallazgos útiles para la implementación institucional. Sobre esa base, se construyó una matriz interpretativa con cuatro preguntas: qué entiende cada fuente por competencia global o internacionalización del currículo; qué herramientas o mediaciones propone; qué condiciones institucionales considera necesarias; y qué evidencia ofrece sobre resultados, beneficios o limitaciones. Por otro lado, tanto el documento del Sello de Competencia Global de la RUM como el sondeo fueron analizados como estudio de caso ilustrativo, no como evaluación exhaustiva de impacto.

Con relación a la metodología del proyecto del sello global en la RUM, éste se puede caracterizar como un proceso cualitativo de diseño participativo e investigación-desarrollo. Duncan anota que, dado que “la población estudiantil atendida por el grupo de universidades se compone prioritariamente de estudiantes de bajos recursos, una premisa del modelo es que fuera incluyente, para lo cual era necesario que las instituciones priorizaran sus enfoques y estrategias de internacionalización en casa” (Duncan, 2024). También enfatiza la autora que las dos principales características del modelo son la transversalidad y la integralidad; por eso, en su momento, se contempló que “las competencias genéricas formuladas en el Sello, fueran acogidas dentro de la política institucional de cada universidad” (Duncan, 2024).

Existen dos limitaciones en el capítulo aquí presentado. Por una parte, el documento del sello describe una arquitectura de implementación en tres fases, pero no aporta una medición longitudinal consolidada del efecto del modelo sobre aprendizajes estudiantiles. La segunda limitación es que el sondeo realizado cuenta con una muestra de sólo 6 respuestas, que de igual forma representan cada una de las instituciones participantes. Así mismo, las respuestas recogen percepciones más que resultados estandarizados, aunque aportan información cualitativa valiosa sobre la implementación inicial. Por ello, las conclusiones de este capítulo son analíticas y propositivas, buscando ampliar y expandir la discusión para futuras líneas de investigación.

## RESULTADOS

El primer hallazgo de la revisión documental es la reorientación conceptual de la movilidad hacia el currículo. Marín et al. señalan que la internacionalización del currículo se viene consolidando como respuesta a la necesidad de integrar dimensiones internacionales, interculturales y globales en contenidos, evaluación y procesos de enseñanza-aprendizaje (Marín et al., 2024). Shareef refuerza esta idea al presentar la internacionalización del currículo como una estrategia sustentada en la incorporación de perspectivas interculturales y globales, en perfiles de egreso y en liderazgo institucional (Shareef, 2023). Maier et al., desde la voz estudiantil, afirman que esta agenda tiene eco positivo: las competencias globales son percibidas como un componente importante de la formación universitaria y se asocian especialmente con inglés como lengua extranjera e interacción con personas de otras culturas (Maier et al., 2025). En consecuencia, para estos autores, las competencias globales aparecen menos como un “sello externo” y más como una cualidad transversal del proceso formativo.

El segundo hallazgo es que las competencias globales adoptan una estructura multidimensional. La revisión de Gaitán-Aguilar et al. organiza la ciudadanía global en tres aproximaciones: competencia intercultural, identificación con una comunidad global y compromiso cívico (Gaitán-Aguilar et al., 2024). Grad y van der Zande, por su parte, señalan que la educación superior debe avanzar del compromiso cívico hacia el compromiso global, integrando experiencias de aprendizaje-servicio y colaboración con comunidades para que la acción responsable no quede desconectada del currículo. (Grad y van der Zande, 2022). Contrastado con el estudio de Maier et al., esto sugiere que las competencias globales combinan, al menos, cuatro componentes: conocimiento de interdependencias globales, habilidades de interacción intercultural, competencias lingüísticas y disposición a actuar de manera ética y socialmente responsable.

El tercer hallazgo remite a las mediaciones curriculares y pedagógicas. Marín et al. sistematizan un conjunto de herramientas particularmente relevantes para el caso colombiano: comparabilidad de estudios entre instituciones, educación virtual, comités académicos y núcleos disciplinarios, aprendizaje colaborativo internacional en línea y prácticas educativas en otras lenguas (Marín et al., 2024). Estas herramientas son importantes porque permiten pasar de una declaración general a implementaciones concretas: homologar trayectorias, virtualizar experiencias internacionales, articular comunidades académicas y abrir el micro currículo a interacciones interculturales. En otras palabras, la internacionalización del currículo se vuelve evidente cuando modifica contenidos, actividades, evaluaciones y relaciones entre instituciones.

Sin embargo, el cuarto hallazgo introduce un ajuste fundamental: las disciplinas importan. Eftekhari et al. advierten que la internacionalización del currículo no se expresa del mismo modo en todos los campos del conocimiento (Eftekhari et al., 2025). Sus aportes sugieren que las trayectorias profesionales o educativas, así como las estrategias de implementación, se distribuyen de manera asimétrica entre disciplinas duras, blandas, puras y aplicadas. Para una política institucional, esto tiene una implicación directa: un sello común no debería operar como plantilla uniforme, sino como marco compartido con adaptaciones programáticas. Dicho de otro modo, la uniformidad estratégica requiere de diversidad pedagógica.

El quinto hallazgo se refiere a la dimensión organizacional y regional. Streck et al. muestran que, en el contexto latinoamericano, las redes universitarias cumplen una función estratégica de apoyar la cooperación, y construir conocimiento y confianza entre instituciones. Su estudio identifica que las redes se fortalecen cuando existen intereses comunes, actividades concretas, planificación compartida, apoyo institucional e intercambio de buenas prácticas (Streck et al., 2024). Esta lectura es particularmente útil para el caso RUM, porque permite entender el sello no solo como innovación curricular, sino también como dispositivo de articulación interuniversitaria.

Sobre esta base, el documento del Sello RUM puede leerse como un intento explícito de traducir la literatura sobre internacionalización del currículo a una arquitectura institucional. Su objetivo general fue establecer un sello orientado a la formación de profesionales y ciudadanos globales en las instituciones asociadas. Por su parte, los objetivos específicos fueron: definir un modelo común de competencias globales, internacionales e interculturales; diseñar una guía integral de implementación; y acompañar la aplicación del modelo en un programa piloto (Cañón, 2021). Un rasgo sólido de la propuesta fue su decisión de operar sobre macro, meso y micro currículo, y de vincular el sello con perfil de egreso, proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación por resultados de aprendizaje. Esa formulación dialoga bien con el entorno colombiano de aseguramiento de la calidad y con la necesidad de hacer curricularmente legibles las competencias.

Durante el 2021, se llevaron a cabo las fases de: recopilación y análisis de referentes teóricos y prácticos; la sensibilización y capacitación a las comunidades académicas y directivos; y la formulación y validación de competencias sello RUM. En las primeras dos fases, se tuvieron en cuenta 43 documentos y 13 modelos internacionales referentes; así como talleres de construcción colectiva con 28 representantes de las diferentes universidades, incluyendo vicerrectores académicos, delegados de los mismos y directores de las áreas de internacionalización o de relaciones internacionales. En la tercera fase, se validaron las dos competencias derivadas de esta revisión y de los talleres, tal y como se muestra en la Tabla No. 1. Así mismo, se incluyen los resultados de aprendizaje sugeridos a las universidades para su implementación, la cual se realizó como piloto a partir del año 2022.

**Tabla No. 1:**

*Competencias y resultados de aprendizaje del Sello de Competencia Global RUM*

<b>Competencias generales</b>	<b>Resultados de aprendizaje propuestos por competencia</b>
<b>•Perspectiva y Responsabilidad Global</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Proponer soluciones pertinentes y creativas a retos locales, nacionales e internacionales</li> <li>•Reflexionar y actuar sobre las dinámicas e interdependencias globales</li> <li>•Contribuir a la construcción de una mejor sociedad y aportar al desarrollo sostenible</li> </ul>
<b>•Sensibilidad y Comunicación Intercultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Desarrollar la capacidad de comunicarse y dialogar de manera asertiva en contextos multiculturales</li> <li>•Valorar la importancia del otro y de su propia identidad cultural</li> </ul>

*Fuente:* Documento Sello de Competencia Global RUM (Cañón, 2021).

Para la implementación inicial, las seis universidades escogieron un programa de pregrado sobre el cual trabajar. Un total de 25 profesores delegados por las universidades participaron en esta fase final; y los equipos participaron en talleres orientados por un consultor externo para desarrollar el plan de acción (Duncan, 2024). El proyecto del Sello RUM tuvo una presentación final a rectores en donde se socializaron los planes de cada programa académico de las seis universidades participantes, con el compromiso de continuar avanzando y diseñar una insignia digital articulada al mismo (Duncan, 2024).

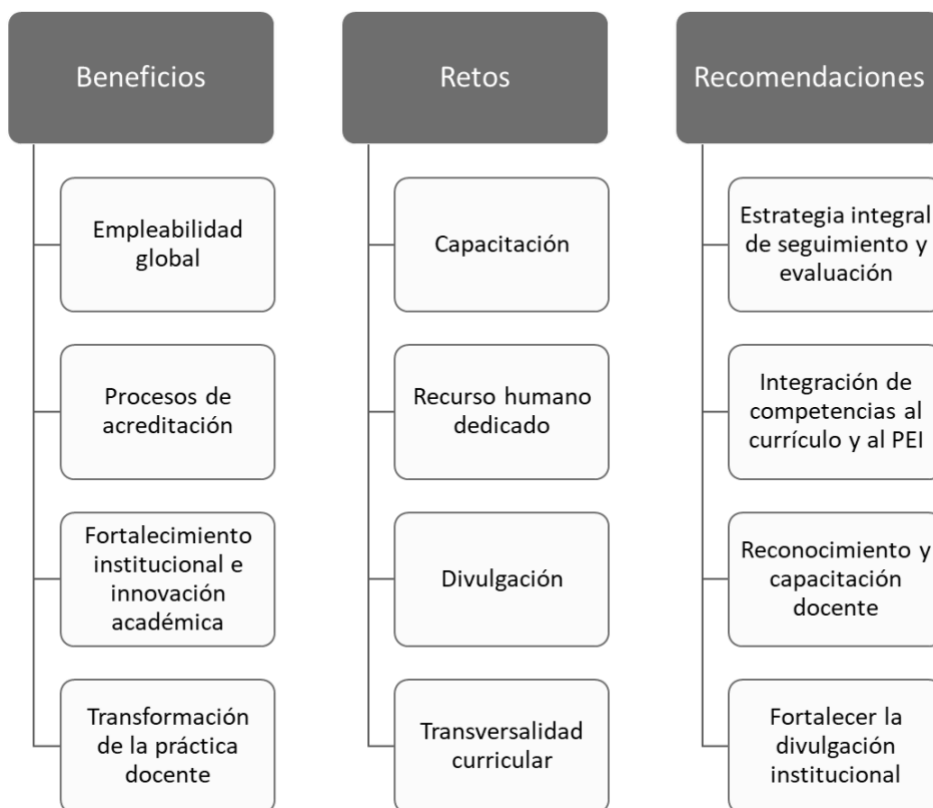
En 2025, y con el objetivo de dar a conocer este proyecto en escenarios académicos internacionales, se llevó a cabo un sondeo inicial para una ponencia presentada en el XIX Encuentro Iberoamericano de Educación -EIDE- en República Dominicana. Con el aval de la Dirección Ejecutiva de la RUM, el sondeo se envió a un grupo de miembros de las seis universidades participantes, obteniéndose respuestas representativas de todas ellas. El sondeo incluyó dos preguntas de caracterización, dos preguntas cerradas de escala Likert y cinco preguntas abiertas. El sondeo indica un conocimiento relativamente alto del sello y una alta percepción de alineación con la visión estratégica y académica institucional: todas las respuestas se ubican en niveles 4 (2 respuestas) y 5 (4 respuestas). Además, las respuestas a las preguntas abiertas reportan logros como la incorporación de competencias en carreras, la visibilización de la dimensión internacional en pregrados, el incremento de asignaturas en inglés y el diseño de insignias digitales. Estas respuestas sugieren que el sello ha producido apropiaciones parciales y que la idea de una ruta internacional asociada a competencias globales ha ganado espacio como valor institucional reconocido.

Al mismo tiempo, y tal como se muestra en la Tabla No. 2, el mismo sondeo deja ver algunos beneficios de la iniciativa traducidos en la percepción de aportes al concepto de empleabilidad global de los graduados, a procesos de acreditación, a la innovación académica y a mejoras en la práctica docente. También se indaga sobre retos en el proceso de implementación inicial, encontrándose aspectos como la rotación del profesorado capacitado, escasa divulgación, dificultades para que toda la comunidad académica comprenda el sentido del sello, falta de personal dedicado, ausencia de un plan formal de formación docente en internacionalización del currículo y necesidad de fortalecer habilidades en segunda lengua. Igualmente, aparecen recomendaciones claras: alinear las acciones con el Proyecto Educativo Institucional -PEI-, conformar comités de seguimiento, definir criterios de evaluación, acompañar más estrechamente a las instituciones y ampliar los espacios de interacción entre universidades de la red.

La Tabla No. 2 organiza en categorías los aportes de los encuestados a tres preguntas abiertas del sondeo: 1) Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales beneficios de incorporar competencias globales e interculturales en el currículo universitario? 2) ¿Qué retos o dificultades ha podido percibir en la implementación del Sello en su institución? 3) ¿Qué estrategias considera necesarias para pasar de un activismo aislado a un proceso institucionalizado e intencionado en el desarrollo de competencias globales? En suma, las respuestas recopiladas muestran una coherencia entre retos y recomendaciones, concluyendo que el principal desafío ya no es justificar el sello, sino institucionalizarlo y promover el cambio cultural necesario para su apropiación y sostenibilidad.

**Tabla No. 2:**

*Percepción por categorías: beneficios, retos y recomendaciones del Sello de Competencia Global*



*Fuente:* Elaboración propia.

Desde una lectura comparada, el caso de la Red Mutis muestra tres grandes aprendizajes. El primero es que la competencia global necesita una formulación compartida, pero no abstracta: debe sustentarse en resultados de aprendizaje y perfiles de egreso. El segundo es que la implementación exige gobernanza de niveles articulados: sin directivos comprometidos, docentes formados y programas acompañados, el sello corre el riesgo de quedarse en declaración. El tercero es que la red puede añadir valor cuando facilita confianza y acompañamiento; sin esa mediación, la iniciativa tiende a fragmentarse en activismos aislados. Por ello, el paso de la competencia global al currículo depende menos del enunciado del sello que de su interpretación sostenida en docencia, evaluación y cooperación interinstitucional.

Finalmente, se puede afirmar que la implementación de esta iniciativa es una muestra de cómo la confianza puede ser “factor dinamizador” de las redes académicas en América Latina. Para lograr lo anterior, sin embargo, es necesario afinar la articulación interna del trabajo en red. Esto se evidencia a la luz de las respuestas brindadas a la pregunta de reflexión final en el sondeo: ¿Qué oportunidades de mejora o propuestas considera importantes para fortalecer el sello a futuro dentro de la Red Universitaria Mutis? Las respuestas giraron en torno a mayor interacción, comunicación y acompañamiento; así como generación de espacios de colaboración y transferencia de buenas prácticas.

## CONCLUSIONES

El análisis realizado permite concluir que las competencias globales cada vez más se posicionan como categoría articuladora entre internacionalización, calidad e innovación curricular. En las fuentes examinadas, estas competencias no se limitan a la movilidad ni al aprendizaje de idiomas, aunque ambos componentes sigan siendo importantes. Su sentido más significativo aparece cuando se vincula con comprensión de problemas globales, interacción intercultural, ciudadanía y acción responsable. De ahí que la internacionalización del currículo tenga el potencial de ser más pertinente que la movilidad aislada, dado que amplía el acceso a experiencias formativas con alcance internacional. Sin embargo, es importante anotar que todas las experiencias de aprendizaje dentro del marco general de internacionalización de la educación superior son valiosas cuando se planean y realizan con propósito y estándares de calidad.

En segundo lugar, la comparación de fuentes muestra que la implementación efectiva de iniciativas de competencia global requiere evitar dos simplificaciones. La primera es creer que basta con adoptar un lenguaje común; y la segunda, suponer que un único modelo sirve de la misma manera para todas las disciplinas. Las fuentes revisadas sugieren que una estrategia sólida combina un núcleo compartido de competencias con adaptaciones situadas por programa, o disciplina, además de herramientas concretas como virtualidad, cursos COIL - Collaborative Online International Learning-, trabajo en otras lenguas, comités académicos y experiencias de aprendizaje-servicio o compromiso social.

En tercer lugar, el caso de la RUM permite afirmar que el trabajo en red puede ofrecer una base institucional para este tipo de iniciativas en Colombia; y, posiblemente, en otros países de la región. La consolidación de redes basadas en la confianza y el beneficio mutuo se presenta como un camino viable para promover la ciudadanía global desde el currículo universitario. Sin embargo, las fuentes también indican que la sostenibilidad del proceso depende de resolver asuntos organizacionales menos visibles, pero decisivos: formación docente, continuidad del liderazgo, comunicación, seguimiento y evaluación de impacto. El sello RUM, por tanto, es menos un producto terminado que una infraestructura en construcción.

Finalmente, el principal vacío no está en la justificación conceptual del sello, sino en la medición de sus efectos. La literatura revisada insiste en la necesidad de evaluar mejor el impacto de la internacionalización del currículo sobre los aprendizajes y el desarrollo de estudiantes y docentes; y el caso de la RUM todavía no dispone de una evidencia longitudinal consolidada sobre ese punto. Esa ausencia no invalida la iniciativa, pero sí define la agenda futura: pasar de la formulación y apropiación inicial a sistemas compartidos de mejora continua que permitan demostrar, con evidencia, cómo las competencias globales se incorporan efectivamente en el currículo.

La relevancia de estas líneas de investigación radica no solo en la identificación del vacío existente —esto es, qué cambia realmente en las instituciones cuando se implementa un sello de competencia global—, sino también en que la internacionalización del currículo ha venido consolidándose como un referente de calidad en educación superior. En Colombia, esta relación es visible tanto en los Lineamientos de Internacionalización del Ministerio de

Educación Nacional, como en el Acuerdo 02 de 2020 del Consejo Nacional de Acreditación - CNA-, que incluye la internacionalización como referente conceptual, y establece un factor de “Visibilidad nacional e internacional” para la acreditación institucional.

Finalmente, la evaluación de impacto del trabajo en red sería un aporte importante para promover la institucionalización de innovaciones curriculares en Latinoamérica. En este sentido, se puede contribuir a la generación de conocimiento en la intersección entre internacionalización, currículo, competencia global y redes interuniversitarias.

## BIBLIOGRAFIA

- Cañón Pinto, J. F. (2021). Sello de Competencia Global Red Universitaria Mutis: competencias globales marco. *Documento I de consultoría presentado a la Red Universitaria Mutis*, 1-36.
- Duncan, E. (2024). Ecos de la pandemia en la internacionalización de la educación superior: proyecto Sello de Competencia Global de la Red Mutis. *Conectando mundos: experiencias transformadoras en el currículo universitario*, Editorial Universidad del Rosario, 239-255.
- Eftekhari, P., Yousefzadeh, S., & Coelen, R. J. (2025). Internationalization of the Curriculum at Home (IoCaH): Why Academic Disciplines Matter. *Journal of Studies in International Education*, 29(4), 564–584.
- Gaitán-Aguilar, L., Hofhuis, J., & Jansz, J. (2024). A review of research on global citizenship in higher education: Towards a holistic approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 102.
- Grad, J. M. & van der Zande, I. S. E. (2022). Cultivating Global Citizenship through Higher Education: A Reflection on the Development from Civic to Global Engagement. *Education Sciences*, 12(766).
- Ji, Y. (2020). Embedding and Facilitating Intercultural Competence Development in Internationalization of the Curriculum of Higher Education. *Journal of Curriculum and Teaching*, 9(3), 13–19.
- Maier, K., Susinos Rada, T., & Guillén Martín, V. M. (2025). Rethinking Internationalization: Student Insights on Global Competence in Higher Education. *11th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'25)*.
- Marín, Y. A., Flórez Rendón, A. L., Vizcaíno Figueroa, J. J., Correa Hincapié, N., & Guerra Breña, R. M. (2024). Identificación de herramientas de internacionalización del currículo implementadas en las instituciones de educación superior. *SIGNOS - Investigación en Sistemas de Gestión*, 16(2), 225-242.
- Shahjahan, R. A., Miao, S., & Baizhanov, S. (2024). Actualizing Curriculum Internationalization: An Integrative Review. *Comparative Education Review*, 68(2).
- Shareef, A. S. (2023). Internationalization of Curriculum (IoC) in Higher Education: A Global Cooperative Strategy. *The Maldives National Journal of Research*, 12(1).
- Stallivieri, L. & Vianna, C. (2020). Responsible Internationalization – New Paradigms For Cooperation Between HEIs. *REGIT*, 14(2), 9-30.
- Streck, D. R., Abba, M. J., Latorre, P., & Rosa, C. S. (2024). Can higher education contribute to trust building in a fragmented reality? A Latin American perspective. *Journal of International Cooperation in Education*, 26(1), 20-33.

# JUDICIALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA DESDE LA PERCEPCIÓN DE DIRECTIVOS ESCOLARES

## JUDICIALIZATION OF SCHOOL COEXISTENCE FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL LEADERS

**Carlos Guillermo Reyes-Hernández**

Universidad Central de Chile

<https://orcid.org/0009-0007-8649-9832>

### RESUMEN

El presente estudio explora la judicialización de la convivencia educativa en Chile desde la perspectiva de directivos escolares, utilizando un enfoque cualitativo fenomenológico. Se analizan las causas político-normativas, los efectos en el liderazgo y las estrategias adoptadas frente a la expansión de lógicas jurídicas en el ámbito escolar. Los resultados evidencian una transformación estructural del liderazgo: el foco pedagógico se desplaza hacia una gestión precautoria centrada en la documentación, la confianza interna se erosiona y se consolida una cultura del miedo y la performatividad jurídica. Asimismo, se identifican resistencias éticas y pedagógicas que buscan resignificar la convivencia desde un sentido formativo. La triangulación teórico-empírica revela que la judicialización no solo regula prácticas, sino que transforma la subjetividad educativa, tensionando la misión formativa con exigencias legales. Se concluye que superar la hegemonía judicial requiere reducir la carga burocrática, fortalecer el liderazgo ético y democratizar la creación de normas escolares. Este fenómeno interpela el sentido mismo de la educación, planteando la necesidad de repolitizar la convivencia y recuperar su dimensión humanizadora.

**PALABRAS CLAVE:** Judicialización De La Educación, Liderazgo Escolar, Clima Escolar, Política Educativa, Convivencia Educativa

### ABSTRACT

This study explores the judicialization of educational coexistence in Chile from the perspective of school administrators, employing a qualitative phenomenological approach. It analyzes the political-normative causes, the effects on leadership, and the strategies adopted in response to the expansion of legal logics within the school environment. The results reveal a structural transformation of leadership: the pedagogical focus shifts toward precautionary management centered on documentation, internal trust is eroded, and a culture of fear and juridical performativity is consolidated. Moreover, ethical and pedagogical resistance is identified, aiming to re-signify coexistence from a formative standpoint. The theoretical-empirical triangulation shows that judicialization not only regulates practices but also transforms educational subjectivity, creating tension between the formative mission and legal demands. The study concludes that overcoming judicial hegemony requires reducing bureaucratic burdens, strengthening ethical leadership, and democratizing the creation of school norms. This phenomenon challenges the very meaning of education, highlighting the need to re-politicize coexistence and reclaim its humanizing dimension.

**Keywords:** Judicialization Of Education; School Leadership; School Climate; Educational Policy; School Coexistence.

## INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo chileno, el concepto de judicialización de la educación se ha posicionado como una categoría clave para comprender las tensiones entre la norma y la pedagogía. León (2014) y Contreras (2018) la definen como la expansión de las lógicas jurídicas hacia los espacios sociales y pedagógicos, que transforma la manera en que las escuelas gestionan los conflictos. En consecuencia, el espacio educativo adopta dinámicas propias del campo judicial: documenta, clasifica, sanciona y archiva cada hecho de convivencia en papeleos sin fin.

Autores como Meirieu (2020) y Heckert y Rocha (2012) advierten que este fenómeno desborda lo institucional: el miedo, la sospecha y la coerción sustituyen al diálogo, debilitando los vínculos comunitarios. La escuela, más que un lugar de aprendizaje pasa a ser un territorio regulado por el control y la prevención de sanciones.

En Chile, estas transformaciones se inscriben en el marco de la Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE, Mineduc, 2024), que entiende la educación como un proceso formativo, integral y permanente. No obstante, esta renovación conceptual sigue conviviendo con tensiones estructurales que mantienen la primacía del enfoque normativo-disciplinario sobre el pedagógico-formativo.

La judicialización educativa en Chile se vincula directamente con las políticas de accountability y performatividad. Falabella y De la Vega (2016) señalan que la rendición de cuentas se presenta como un mecanismo para legitimar la calidad educativa, aunque produce sobrecontrol y pérdida de autonomía.

En este marco, Ball (2013) desarrolla el concepto de performatividad para explicar cómo ciertos discursos —como el de la calidad o la seguridad en educación— no solo describen la realidad, sino que la producen. Cuando la escuela adopta la lógica judicial como lenguaje de gestión, esta performatividad jurídica transforma a sus actores: los directivos actúan como jueces, los docentes como testigos y los estudiantes como imputados. El discurso legal, en tanto, crea realidad institucional, instalando una cultura del control y la sospecha.

Riquelme et al. (2018) advierten que esta cultura de la transparencia produce una sobreexposición institucional, en la que la educación se convierte en una práctica de rendición permanente. Morgade (2007) denomina este proceso como la tecnificación del sujeto escolar, mientras que Skliar y Pérez (2014) sostienen que la subordinación del lenguaje pedagógico al jurídico reduce el espacio ético de la enseñanza.

El análisis teórico permitió distinguir cuatro dimensiones donde la judicialización impacta directamente las relaciones escolares: Escuela–estudiantes, donde los conflictos se abordan con un enfoque sancionador; Relaciones laborales internas, tensionadas por la formalización

de denuncias; Relación escuela–familias, marcada por la pérdida de confianza; y el Vínculo escuela–agencias externas, caracterizado por la fiscalización constante.

En la primera dimensión, la PNCE 2024 enfatiza el desarrollo integral del estudiante, pero las prácticas judiciales alteran este propósito, priorizando la documentación de incidentes por sobre la resolución formativa (Guerra, 2022; Meirieu, 2020). “Las funciones de control disciplinario se delegan a docentes-directivos que ejercen la labor de juez y parte, que llevan a cabo las investigaciones, aplican los protocolos y sancionan disciplinariamente a los estudiantes. Directivos escolares que muchas veces no poseen las competencias de gestión y liderazgo para realizar estas tareas (Ascorra et al., 2018; y Centro de Desarrollo y Liderazgo Educativo, CEDLE, 2020), hasta hoy en Chile ha sido escaso el fomento y la nivelación estandarizada de la carrera directiva.

En la segunda dimensión, la Ley Karin N.º 21.643 (2024) amplía las vías judiciales laborales, protegiendo derechos, pero incrementando la carga administrativa. Los conflictos laborales, incrementando la carga administrativa de los equipos directivos, de los empleadores y del sistema judicial, aumentando la intervención estatal que regula minuciosamente cada aspecto de la convivencia laboral e incorporan conceptos como ‘violencia estructural’ y ‘violencia simbólica’ que son muy difíciles de delimitar objetivamente (Alvear, 2024).”

En la tercera dimensión, las tensiones entre escuelas y familias son cada vez más frecuentes. “La institucionalización de la denuncia como recurso accesible para los apoderados promueve muchas veces una visión de la educación como un bien de consumo, en lugar de hacerlos funcionar como agentes cooperadores. Los datos muestran que al año 2023 se alcanzó un máximo histórico de denuncias por convivencia escolar con un número de 12.369 (Bas Moore et al., 2024). Esto sitúa a los directivos escolares en una posición defensiva frente a agentes de supervisión externa, afectando su capacidad para ejercer un liderazgo educativo efectivo (Aravena y Madrid, 2021), obligando a los directivos a ocupar gran parte de su tiempo en labores administrativas de rendición de cuentas, limitando su capacidad por centrarse, principalmente en tareas administrativas (Fernández et al., 2021), gestionando la contingencia más que la convivencia (Cortez-Muñoz et al., 2019)”

Finalmente, en la cuarta dimensión, las investigaciones de Aravena y Madrid (2021) y Blokhuis y Curren (2021) muestran que los directivos perciben la supervisión estatal como una forma de vigilancia constante que limita la autonomía escolar y genera una gestión defensiva. Si bien algunos directivos reconocen avances hacia una fiscalización más orientadora, la percepción predominante es que la Supereduc profundiza la burocratización del liderazgo y refuerza la judicialización del quehacer educativo, tensionando la misión formativa con las exigencias legales del sistema escolar chileno.

Dados estos antecedentes esta investigación buscó interpretar las percepciones de directivos escolares frente a la judicialización de la convivencia educativa, comprendiendo sus causas político-normativas, sus efectos en el liderazgo y sus estrategias frente a este fenómeno.

## **METODOLOGÍA**

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo fenomenológico, cuyo propósito es comprender las experiencias vividas por los sujetos y los significados que atribuyen a ellas. De acuerdo con Loayza-Maturrano y Faustino (2020), la fenomenología es un enfoque flexible y reflexivo que permite revelar la dimensión subjetiva de los fenómenos educativos.

En este contexto, el fenómeno de la judicialización requería una mirada interpretativa, pues involucra emociones, dilemas éticos y decisiones situadas en contextos de alta presión normativa. Maldonado (2018) y Fuster (2019) destacan que este enfoque es pertinente para analizar cómo los actores educativos interpretan y resignifican su experiencia frente a realidades impuestas por políticas o discursos institucionales.

Participaron ocho directivos escolares —directores y directoras, inspectores generales y encargados de convivencia— pertenecientes a establecimientos públicos y subvencionados, urbanos y rurales de distintas comunas de Chile. Las entrevistas semiestructuradas permitieron acceder a sus vivencias, percepciones y estrategias frente a la carga jurídica de la gestión escolar.

El análisis se realizó mediante análisis de contenido (Mendes & Miskulin, 2017; Ruiz, 2021), codificando unidades de sentido y contrastándolas con el marco teórico. Se resguardaron los principios éticos de consentimiento informado, anonimato y confidencialidad.

## **RESULTADOS**

El análisis de las entrevistas revela una transformación estructural del liderazgo educativo. Los directivos coinciden en que la judicialización ha desplazado el foco pedagógico hacia una gestión precautoria, dominada por el registro y la defensa institucional.

“Hoy el director debe ser más abogado que pedagogo”, expresó uno de los participantes, sintetizando el tránsito de la autoridad educativa hacia un rol técnico-jurídico. “A veces uno siente que ya no dirige, sino que administra papeles”, añadió otro, destacando la pérdida de centralidad del liderazgo pedagógico.

Estas afirmaciones ilustran la performatividad del discurso jurídico (Ball, 2013), donde las prácticas administrativas se transforman en actos de justificación constante. La escuela se gestiona “desde la evidencia”, no desde la reflexión. Como resumió una encargada de

convivencia: “Parece que todo debe quedar por escrito, porque si no hay documento, no existe.”

### **Primer hallazgo: liderazgo como administración del riesgo**

El primer hallazgo muestra que la judicialización convierte el liderazgo educativo en una práctica de administración del riesgo, donde cada decisión busca evitar sanciones antes que generar aprendizajes. “Uno actúa con cuidado extremo; cualquier cosa puede volverse una denuncia”, señaló un inspector general. “Hemos pasado más tiempo escribiendo informes que acompañando a los profesores”, comentó otra entrevistada.

Esta cultura del registro se expande a todos los niveles institucionales: “Hoy todo se documenta, hasta el saludo. Ya no se confía en la palabra.”

Los testimonios evidencian que la exigencia de transparencia, mencionada por Riquelme et al. (2018), produce una sobrecarga administrativa que debilita la autonomía y deshumaniza el vínculo pedagógico.

### **Segundo hallazgo: erosión de la confianza y cultura del miedo**

El segundo hallazgo señala que la amenaza de denuncia erosiona la confianza y las relaciones de colaboración.

“Si un apoderado amenaza con denunciar, la conversación cambia completamente. Ya no se busca resolver, sino evitar el problema”, afirmó una directora.

“Entre nosotros también hay miedo. Uno duda incluso de los colegas, porque cualquier cosa puede escalar”, comentó un directivo de escuela rural.

Estas percepciones reflejan lo planteado por Guerra (2022) y Meirieu (2020): la cultura del miedo reemplaza el sentido educativo del conflicto por la lógica de la autoprotección. La escuela judicializada opera bajo una vigilancia internalizada, donde los actores actúan “como si siempre estuvieran siendo observados”.

### **Tercer hallazgo: internalización de la lógica judicial**

El tercer hallazgo se relaciona con la internalización de la lógica judicial como cultura organizacional. Los directivos reconocen que las escuelas adoptan un lenguaje normativo que reproduce prácticas jerárquicas y punitivas.

“Nos piden evidencias de todo: firmas, fotos, actas. Es como si cada decisión tuviera que probar su legalidad.”

“La convivencia se ha vuelto un procedimiento. Ya no hablamos de educación, sino de sumarios.”

Este proceso, descrito por Ortiz-Mallegas et al. (2022) y Carrasco et al. (2012), consolida una cultura de vigilancia y control, donde la performatividad jurídica moldea la identidad de los actores.

“Uno mismo se cuida de lo que dice, porque cualquier palabra puede malinterpretarse”, expresó un directivo, confirmando que los sujetos escolares se autocontrolan bajo la mirada de la legalidad, lo que restringe la innovación pedagógica y la libertad para decidir.

#### **Cuarto hallazgo: resistencias éticas y sentido formativo**

El cuarto hallazgo, sin embargo, evidencia resistencias éticas y pedagógicas que emergen incluso en contextos de alta presión institucional. A pesar del miedo y la carga administrativa, muchos directivos intentan mantener un enfoque humanizador.

“Nosotros tratamos de que la sanción tenga sentido formativo, aunque a veces el sistema no lo permite”, afirmó un encargado de convivencia.

“Conversamos con los profesores para no quedarnos solo en la denuncia. Hay que enseñar a convivir, no solo a castigar”, expresó otra entrevistada.

“Aunque el protocolo diga una cosa, buscamos siempre la mediación primero”, agregó un director de escuela urbana.

Estas voces reflejan un liderazgo que se rehúsa a reducir la educación a la tramitación del conflicto. Tal como señalan Aravena y Madrid (2021), la práctica directiva puede convertirse en un espacio de resistencia simbólica frente al control institucional.

#### **Síntesis interpretativa**

En conjunto, los resultados muestran que la judicialización: Desplaza el liderazgo hacia una gestión precautoria centrada en la documentación; Debilita la confianza interna y genera una cultura de miedo institucional; Reproduce la performatividad jurídica como modo de control de los cuerpos y las prácticas; Y, pese a ello, abre espacios de resistencia ética, donde los directivos intentan resignificar la convivencia desde una perspectiva formativa.

La triangulación entre testimonios y teoría confirma que la judicialización no solo regula las prácticas, sino que transforma la subjetividad educativa: los líderes se piensan a sí mismos como responsables legales más que como educadores. No obstante, en esa tensión también emerge la posibilidad de una pedagogía ética que, desde la fragilidad, intenta preservar el sentido humanizador de la escuela.

#### **CONCLUSIONES**

Los hallazgos de esta investigación también dialogan con debates internacionales sobre los efectos éticos de los sistemas de rendición de cuentas y supervisión en educación. En contextos contemporáneos de gobernanza educativa, los mecanismos de accountability han incrementado la supervisión externa sobre las instituciones escolares, configurando nuevas formas de control institucional sobre el trabajo pedagógico. En este sentido, Blokhuis y Curren (2021) sostienen que los sistemas de supervisión educativa pueden generar tensiones entre la necesidad de garantizar responsabilidad institucional y el riesgo de imponer formas excesivas de control que limiten la autonomía profesional de los educadores. Desde esta perspectiva, los mecanismos de control administrativo y legal, aunque orientados a garantizar justicia y transparencia, pueden transformar la práctica educativa al priorizar el cumplimiento normativo por sobre el juicio pedagógico profesional. En este marco, la judicialización observada en el contexto chileno puede interpretarse como una expresión particular de esta tensión entre control institucional y autonomía educativa, donde las escuelas se ven obligadas

a organizar su gestión en función de la anticipación del riesgo jurídico y la producción de evidencia administrativa para responder a posibles procesos de supervisión o denuncia.

La judicialización de la convivencia educativa emerge como una consecuencia de las políticas de control, fiscalización y accountability que atraviesan al sistema educativo chileno. La gestión escolar se ve reducida a una práctica legalista que prioriza la trazabilidad documental por sobre la relación pedagógica. Sin embargo, este fenómeno no es únicamente normativo, sino también cultural. Las escuelas han incorporado el acto de denunciar como una forma de comunicación institucional, donde la interacción se canaliza a través de procedimientos técnico-formales más que de vínculos humanos. En este contexto, la convivencia deja de constituirse como una práctica dialógica y se transforma en un proceso de administración de conflictos sustentado en evidencias y pruebas documentales. En una línea complementaria, Philippe Meirieu (2020) advierte que la educación constituye, ante todo, una práctica ética y política que no puede reducirse a la mera aplicación de normas o procedimientos disciplinarios, pues su sentido formativo radica en la capacidad de construir relaciones pedagógicas orientadas al reconocimiento del otro y a la formación de sujetos autónomos. Frente a este escenario, los hallazgos de la investigación y los análisis recientes coinciden en la necesidad de repolitizar la convivencia educativa, recuperando su sentido ético y pedagógico. Entre las medidas más relevantes se proponen:

- Reducir la carga burocrática y revisar los procedimientos de denuncia para devolver a las escuelas capacidad de resolución interna.
- Fortalecer el liderazgo ético y crítico, orientado al acompañamiento humano más que a la defensa institucional.
- Implementar prácticas restaurativas que sustituyan la sanción punitiva por la reparación y el diálogo.
- Democratizar la creación de normas escolares, involucrando a estudiantes, docentes y familias.
- Reformar la formación inicial y continua de los equipos directivos y docente para integrar la perspectiva de derechos sin sacrificar la autonomía pedagógica.

La judicialización, en síntesis, no solo desafía al sistema educativo, sino que interroga el sentido mismo de la educación. Superar su hegemonía requiere un liderazgo capaz de transformar el miedo en diálogo, la norma en aprendizaje y la sospecha en confianza.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Alvear, J. (2024). Comentarios a la Ley Karin: alcances e implicancias en el ámbito educativo. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1200096>
- Aravena, M., & Madrid, M. (2021). Tensiones entre las políticas de mejoramiento y las demandas de los actores educativos en el sistema público chileno. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración Educativa*, 7(2), 45–63.
- Ascorra, P., Lara, L., & Valdivia, P. (2018). Formación y competencias directivas para la gestión de la convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, 48, 210–235.
- Ball, S. J. (2013). Políticas de reforma educativa y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, 25(67), 17–33.

- Blokhuis, J., & Curren, R. (2021). Accountability and supervision in education: The ethics of control. *Educational Theory*, 71(1), 45–62.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., & García-Huidobro, J. (2012). Reformas educativas y autoritarismo cultural en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, 49(2), 41–60.
- Centro de Desarrollo y Liderazgo Educativo (CEDLE). (2020). Simplificar los requerimientos a los directivos escolares: Una necesidad perentoria para el despliegue del liderazgo educativo en los establecimientos. Santiago de Chile: CEDLE. [https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/180123\\_Informe\\_PoliticaEducativa.pdf](https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/180123_Informe_PoliticaEducativa.pdf)
- Contreras, D. (2018). La judicialización de las políticas sociales: alcances y desafíos. *Revista de Derecho Público*, 80, 95–113.
- Cortez-Muñoz, M., Santelices, V., & Gálvez, R. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la escuela pública chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 177–195.
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Rendición de cuentas y política educativa en Chile. *Revista de la CEPAL*, 118, 121–140.
- Fernández, E., Gajardo, J., & Pino, M. (2021). Sobrecarga administrativa y liderazgo pedagógico en el sistema público chileno. *Revista Educar*, 57(2), 89–112.
- Fuster, M. (2019). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y aplicaciones. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Guerra, P. (2022). Convivencia escolar y control social: dilemas del liderazgo pedagógico. *Revista Praxis Educativa*, 26(3), 85–102.
- Heckert, A., & Rocha, P. (2012). Políticas del miedo en la educación contemporánea. *Revista Educação & Sociedade*, 33(120), 817–834.
- León, F. (2014). Judicialización de las políticas públicas en América Latina. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ley N.º 21.643. (2024). Modifica el Código del Trabajo en materia de prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual y violencia en el trabajo (Ley Karin). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Loayza-Maturrano, M., & Faustino, S. (2020). Fenomenología y educación: fundamentos epistemológicos. *Revista Iberoamericana de Investigación Educativa*, 14(1), 67–80.
- Maldonado, C. (2018). El enfoque fenomenológico en la investigación educativa. *Revista Educación y Humanidades*, 10(2), 55–72.
- Meirieu, P. (2020). La opción de educar: Ética y política de la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- Mendes, M., & Miskulin, R. (2017). Análisis de contenido y fenomenología en investigación educativa. *Revista Perspectiva Educativa*, 56(1), 27–44.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Santiago de Chile: Mineduc.
- Morgade, G. (2007). Educación, cuerpo y poder: La tecnificación del sujeto escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ortiz-Mallegas, P., Bas Moore, J., & Carrasco, A. (2022). Cultura del castigo y vigilancia en la escuela chilena. *Revista Estudios Educativos*, 28(1), 55–77.
- Riquelme, E., Morales, C., & Sisto, V. (2018). La transparencia como coerción: Performatividad y trabajo docente en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 17(2), 40–53.
- Ruiz, J. (2021). Metodología de análisis de contenido en la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Skliar, C., & Pérez, S. (2014). Pedagogías y exclusión: Discursos del control en la educación. Buenos Aires: Noveduc.

# RECOMENDACIONES: POLÍTICAS PARA UNA EDUCACIÓN CONECTADA

## RECOMMENDATIONS: POLICIES FOR A CONNECTED EDUCATION

**Erika Luciane Moretto Pedrazzi**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

<https://orcid.org/0000-0002-2948-0584>

**Joice Mayumi Nozaki**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

<https://orcid.org/0000-0002-5706-1707>

**José Luís Bizelli**

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

<https://orcid.org/0000-0002-6634-1444>

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo consiste en analizar las políticas públicas educativas brasileñas orientadas a la conectividad escolar y a la gestión digital, con énfasis en la Política de Innovación Educación Conectada (PIEC), instituida por la Ley n.º 14.180/2021, y en el programa Gestión Presente, creado por la Ordenanza n.º 234/2025, en articulación con la Ley n.º 14.129/2021, que establece la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD), y con los compromisos asumidos por Brasil en el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), particularmente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y 17. Se adopta un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, sustentado en el análisis documental de marcos normativos, documentos oficiales y del informe TIC Educación 2023 del Comité Gestor de Internet en Brasil, desde la perspectiva teórica del Ciclo de las Políticas de Stephen Ball. Los resultados evidencian avances en la expansión de la conectividad escolar, aunque también ponen de manifiesto límites asociados a la infraestructura, al financiamiento y a las desigualdades regionales, lo que revela brechas persistentes en la calidad de la conexión, la disponibilidad de recursos y el uso pedagógico efectivo de las tecnologías digitales en las escuelas públicas brasileñas.

**PALABRAS CLAVE:** Política Pública Educativa. Objetivos de Desarrollo Sustentable. Estrategia Nacional de Gobierno Digital. Gestión escolar. Abordaje del Ciclo de Políticas.

### ABSTRACT

The objective of this study is to analyze Brazilian public education policies focused on school connectivity and digital management, with emphasis on the Connected Education Innovation Policy (PIEC), established by Law No. 14,180/2021, and the Gestão Presente program, created by Ordinance No. 234/2025, in articulation with Law No. 14.129/2021, which establishes the National Digital Government Strategy (ENGD) and the commitments assumed by Brazil within the framework of the United Nations 2030 Agenda (2015), particularly Sustainable Development Goals (SDGs) 4 and 17. An exploratory qualitative approach is adopted, grounded in documentary analysis of normative frameworks, official documents, and the TIC Education 2023 report produced by the Brazilian Internet Steering Committee, based on Stephen Ball's Policy Cycle perspective. The results indicate advances in the expansion of school connectivity, while also revealing limitations related to infrastructure, funding, and regional inequalities, highlighting persistent gaps in connection quality, resource availability, and the effective pedagogical use of digital technologies in Brazilian public schools.

**KEYWORDS:** Public Education Policy. Sustainable Development Goals. National Digital Government Strategy. School management. Policy Cycle approach.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el avance de las tecnologías digitales ha generado profundas transformaciones sociales, económicas y culturales, impactando también a los sistemas educativos a escala global. La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito escolar no se limita al uso de equipamientos o a la conectividad a internet, sino que implica cambios estructurales en los procesos de enseñanza, aprendizaje y gestión escolar. En este contexto, la conectividad se configura como un elemento estratégico para garantizar la calidad educativa, reducir desigualdades y ampliar el acceso a oportunidades formativas, en consonancia con las metas promovidas por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

Brasil, como país signatario de la Agenda 2030 (ONU, 2015), asumió compromisos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), entre los cuales destacan el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 17 (Alianzas para la Implementación). Dichos compromisos se traducen en políticas nacionales orientadas a integrar la innovación, la digitalización y la equidad en el ámbito educativo. En este escenario sobresalen dos políticas públicas recientes: la Política de Innovación Educación Conectada (PIEC), instituida por la Ley n.º 14.180/2021 (Brasil, 2021b), y el programa Gestión Presente, reglamentado por la Ordenanza n.º 234/2025 (Brasil, 2025). Ambas iniciativas se alinean con la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD), prevista en la Ley n.º 14.129/2021 (Brasil, 2021a), que establece principios para la modernización del Estado brasileño mediante soluciones digitales.

El Programa de Innovación en Educación Conectada (Brasil, 2021b) tiene como propósito ampliar la conectividad en las escuelas públicas, promover la formación de docentes y equipos directivos para el uso pedagógico de las tecnologías digitales y fomentar la innovación en los procesos escolares. Por su parte, el programa Gestión Presente (Brasil, 2025), aún en fase inicial de implementación, propone reorganizar las rutinas escolares mediante la digitalización de la información y el acceso a bases de datos, con el fin de fortalecer la gestión pedagógica y administrativa. A pesar de su potencial, persisten desafíos vinculados a la infraestructura, al financiamiento y a las desigualdades territoriales, especialmente en contextos rurales y periféricos.

En este marco surge la siguiente pregunta de investigación: ¿en qué medida las políticas públicas Educación Conectada (Brasil, 2021b) y Gestión Presente (Brasil, 2025) contribuyen al cumplimiento de los compromisos asumidos por Brasil en la Agenda 2030 (ONU, 2015), considerando los desafíos estructurales del sistema educativo nacional? El análisis resulta particularmente relevante al reconocer que la implementación de estas políticas se produce en el nivel micro de la gestión escolar, donde sus efectos se manifiestan cotidianamente en la labor de directivos, docentes y estudiantes.

El estudio se justifica por la necesidad de comprender cómo las políticas derivadas de agendas globales se materializan en contextos nacionales marcados por profundas desigualdades históricas. Asimismo, busca evidenciar las tensiones entre formulación normativa y práctica educativa, destacando la distancia entre los discursos de calidad, equidad e innovación y las condiciones reales de implementación.

Como marco analítico se adopta el Enfoque del Ciclo de las Políticas, desarrollado por Stephen Ball y profundizado en Brasil por Mainardes (2006). Esta perspectiva permite examinar las políticas desde tres contextos interrelacionados: el contexto de influencia, donde se configuran las agendas globales; el contexto de producción del texto, donde se formalizan en leyes y ordenanzas; y el contexto de la práctica, donde son interpretadas y aplicadas en las escuelas.

El objetivo principal del artículo consiste en analizar las políticas públicas educativas brasileñas orientadas a la conectividad escolar, con énfasis en la PIEC (Brasil, 2021b) y en el programa Gestión Presente (Brasil, 2025), examinando su articulación con la ENGD (Brasil, 2021a) y los ODS (ONU, 2015), así como sus límites y desafíos. Para ello, el texto se organiza de la siguiente manera: tras esta introducción se presentan los objetivos y la justificación del estudio; posteriormente se describen los procedimientos metodológicos; a continuación, se desarrollan los resultados y la discusión; y finalmente se exponen las conclusiones, señalando aportes y orientaciones para futuras investigaciones.

El objetivo general es analizar las políticas públicas educativas brasileñas orientadas a la conectividad y a la gestión digital, se propone: analizar el contexto de formulación de dichas políticas; examinar sus marcos normativos; investigar su implementación en el ámbito de la gestión escolar; reflexionar críticamente sobre sus implicaciones para la equidad educativa; y discutir las desde el Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011). Estos objetivos permiten no solo comprender las políticas en su dimensión normativa, sino también problematizar los límites de su implementación efectiva, contribuyendo al debate académico sobre la integración de las tecnologías digitales en la educación pública brasileña.

La relevancia del tema se sustenta en dimensiones sociales, académicas, políticas y prácticas. Desde una perspectiva social, analizar las políticas de conectividad implica examinar su potencial para reducir desigualdades históricas en el acceso a la educación de calidad. Desde el plano académico, el estudio aporta a un debate emergente sobre conectividad digital y gestión escolar. En el ámbito político, permite evaluar la traducción de compromisos internacionales en políticas nacionales concretas. Finalmente, desde una dimensión práctica, ofrece insumos para la toma de decisiones de gestores escolares y responsables de políticas públicas.

En síntesis, la justificación del estudio radica en la necesidad de analizar las políticas educativas digitales como parte de los esfuerzos nacionales e internacionales orientados a la construcción de una educación conectada, democrática y equitativa.

## **METODOLOGÍA**

La investigación adopta un enfoque cualitativo, en consonancia con las perspectivas presentadas por Lüdke y André (1986), y se fundamenta teóricamente en el Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011). El estudio se orienta a comprender las políticas públicas educativas brasileñas vinculadas a la conectividad y a la gestión digital en el ámbito escolar, considerando la complejidad de los fenómenos sociales y educativos implicados. La investigación cualitativa resulta pertinente para analizar en profundidad significados, tensiones y contradicciones presentes en la formulación y en la

implementación de dichas políticas, sin pretensión de generalización estadística. En cuanto a los procedimientos técnicos, se apoya en el análisis bibliográfico y documental, mientras que, respecto a los objetivos, se caracteriza como exploratoria y descriptiva, orientada hacia una comprensión explicativa, conforme a la clasificación metodológica propuesta por Gil (2008).

Como procedimiento central, se realizó un análisis documental basado en la lectura, selección e interpretación de marcos normativos e informes oficiales que fundamentan y orientan la implementación de las políticas examinadas. Entre las principales fuentes analizadas se encuentran la Ley n.º 14.180/2021, que instituye la Política de Innovación Educación Conectada (PIEC) (Brasil, 2021b); la Ordenanza n.º 234/2025, que crea el programa Gestión Presente (Brasil, 2025); la Ley n.º 14.129/2021, que establece la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD) (Brasil, 2021a); así como el Informe TIC Educación 2023, elaborado por el Comité Gestor de Internet en Brasil (CGI.br) (CGI, 2023), que presenta datos actualizados sobre infraestructura, usos y desafíos de las tecnologías digitales en las escuelas brasileñas. Asimismo, se consideraron documentos y sitios institucionales de organismos oficiales, en particular del Ministerio de Educación (MEC), que aportan información complementaria sobre las políticas analizadas.

El análisis documental se complementó con una revisión bibliográfica centrada en el Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011), que sustenta la interpretación crítica de los datos y propone el análisis de las políticas públicas a partir de contextos interrelacionados: el contexto de influencia, en el que se configuran las agendas globales y nacionales, con la participación de organismos internacionales y actores estatales; el contexto de producción del texto, en el que las políticas se formalizan en leyes, programas y documentos normativos; y el contexto de la práctica, en el que dichas políticas son interpretadas, resignificadas e implementadas en el quehacer cotidiano de las escuelas por directivos, docentes y otros actores de la comunidad educativa.

La elección del análisis documental anclado en el Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011) responde a la necesidad de examinar la articulación entre las directrices internacionales, representadas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015), y las orientaciones nacionales, expresadas en la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD) (Brasil, 2021a), así como su materialización en los contextos nacional y local. Este enfoque permite evidenciar las tensiones existentes entre la formulación normativa de las políticas y su implementación efectiva, favoreciendo una lectura crítica sobre la distancia entre los objetivos declarados y los resultados alcanzados.

Cabe señalar algunas limitaciones del estudio. El programa Gestión Presente (Brasil, 2025), al encontrarse en una fase inicial de implementación, aún no dispone de evidencias empíricas consolidadas sobre su aplicación en el ámbito escolar, lo que restringe el análisis al plano documental y discursivo. Asimismo, por tratarse de una investigación cualitativa de carácter exploratorio, los resultados no buscan generalización, sino aportar elementos analíticos que contribuyan a debates posteriores y al desarrollo de futuras investigaciones empíricas en contextos escolares.

## RESULTADOS

El análisis documental y estadístico realizado permitió comprender las potencialidades y las limitaciones de las políticas públicas educativas brasileñas orientadas a la conectividad y a la gestión digital. En esta sección, además de la descripción conceptual de la Política de Innovación Educación Conectada (PIEC) (Brasil, 2021b) y del programa Gestión Presente (Brasil, 2025), se presentan y analizan los datos de la investigación TIC Educación 2023 (CGI, 2023), que evidencian el escenario más reciente de la conectividad escolar en Brasil.

La Política de Innovación Educación Conectada (PIEC), instituida por la Ley brasileña n.º 14.180/2021, tiene como objetivo universalizar el acceso a internet de alta velocidad en las escuelas públicas de educación básica y fomentar el uso pedagógico de las tecnologías digitales. La política se estructura en cuatro ejes centrales: infraestructura de conectividad, recursos digitales, formación docente y gestión de la innovación. Se trata de una política de carácter interfederativo, cuya implementación requiere la cooperación entre el gobierno federal, los estados y los municipios, así como, en muchos casos, la articulación con el sector privado y con organismos internacionales.

Los resultados parciales de la implementación de la PIEC evidencian avances significativos, aunque también ponen de manifiesto importantes limitaciones. De acuerdo con los datos de la investigación TIC Educación 2023 (CGI, 2023), realizada por el CGI.br, el 92% de las escuelas de educación primaria y secundaria cuentan con conexión a internet, lo que representa un crecimiento sustancial en relación con el año 2020. El avance fue especialmente relevante en contextos históricamente desfavorecidos: las escuelas rurales pasaron de un 52 % a un 81% de conectividad, mientras que en las escuelas municipales el índice aumentó del 71% al 89%. Estos datos indican que la política contribuyó a ampliar el alcance de la conectividad, incluso en contextos de mayor vulnerabilidad.

No obstante, persisten desigualdades estructurales. Solo el 62% de las escuelas ofrece computadoras con acceso a Internet para uso estudiantil, porcentaje que se reduce al 39% en las escuelas rurales y al 49% en las escuelas municipales, lo que demuestra que la conectividad institucional no se traduce automáticamente en un acceso pedagógico efectivo. Asimismo, en las escuelas públicas estatales, el 41% informa que la conexión no soporta accesos simultáneos, lo que limita el uso pedagógico de la red. Estos indicadores refuerzan que, si bien la PIEC constituye un avance relevante, aún enfrenta obstáculos vinculados al financiamiento, a la infraestructura y a las desigualdades regionales.

Desde la perspectiva del Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011), se observa que la PIEC (Brasil, 2021b) se configura en el contexto de influencia, orientada por agendas globales como los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015); se formaliza en el contexto de producción del texto mediante la legislación que la instituye; y enfrenta tensiones en el contexto de la práctica, donde su implementación depende de condiciones desiguales de infraestructura y de gestión escolar.

El programa Gestión Presente (Brasil, 2025), creado por la Ordenanza n.º 234/2025, constituye una política emergente orientada a la modernización de la gestión escolar a través de la digitalización de los procesos administrativos y pedagógicos. Su propuesta central consiste en integrar bases de datos y ofrecer herramientas digitales que apoyen la toma de

decisiones, reduzcan la burocracia y promuevan una mayor transparencia y eficiencia administrativa.

Desde el punto de vista conceptual, el programa Gestión Presente (Brasil, 2025) se diferencia de la PIEC (Brasil, 2021b) al no centrarse prioritariamente en la conectividad, sino en la gestión basada en datos. Al encontrarse aún en fase de implementación, no dispone de resultados empíricos consolidados; sin embargo, presenta potenciales contribuciones, tales como la optimización de rutinas, la integración de la información y el apoyo estratégico a los equipos directivos. Al mismo tiempo, enfrenta riesgos relevantes, como la dependencia de una infraestructura tecnológica adecuada y la posibilidad de una centralización excesiva de los datos, lo que podría afectar la autonomía de las escuelas.

En el contexto de la práctica, el éxito del programa dependerá no solo de la disponibilidad de los sistemas digitales, sino también de la formación continua de directivos y docentes, de modo que las herramientas sean efectivamente incorporadas a la gestión y a la planificación pedagógica.

La investigación TIC Educación 2023 (CGI, 2023) aporta datos relevantes para comprender tanto el alcance como las limitaciones de las políticas públicas orientadas a la conectividad escolar en Brasil. En términos de infraestructura, el 92% de las escuelas cuenta con acceso a internet, mientras que un 8% aún permanece sin conexión, situación que se concentra principalmente en zonas rurales. Entre las principales barreras identificadas se destacan la falta de infraestructura local (66%), el alto costo del servicio (52%) y la ausencia de energía eléctrica (32%), factores que evidencian desafíos estructurales persistentes para la universalización del acceso digital en el sistema educativo.

No obstante, la disponibilidad de conectividad institucional no se traduce necesariamente en condiciones equitativas para el uso pedagógico de las tecnologías. Aunque el 90% de las escuelas dispone de dispositivos digitales, solo el 62% ofrece computadoras con acceso a internet para el estudiantado. Asimismo, se observan importantes desigualdades regionales: mientras que el 84% de las escuelas estatales cuenta con computadoras conectadas para los estudiantes, este porcentaje desciende al 49% en las redes municipales y al 39% en las escuelas rurales. A ello se suma que el 41% de las escuelas públicas estatales reporta limitaciones en la calidad de la red para soportar accesos simultáneos, lo que restringe el uso pedagógico efectivo de las tecnologías digitales y pone en evidencia las brechas existentes entre conectividad, acceso y calidad educativa.

Estos datos evidencian que, a pesar de los avances observados, la conectividad escolar en Brasil continúa marcada por profundas desigualdades regionales, socioeconómicas e institucionales. El escenario revela la distancia entre la formulación normativa, que proyecta la universalización de la conectividad, y la realidad de la práctica, en la que la infraestructura disponible resulta insuficiente para garantizar la equidad.

El análisis conjunto de la PIEC (Brasil, 2021b) y del programa Gestión Presente (Brasil, 2025), en diálogo con los datos del CGI.br (CGI, 2023), permite identificar convergencias relevantes en el contexto de influencia, tal como señalan Ball y Bowe (1992), Mainardes (2006), Ball y Mainardes (2011) en el marco del Enfoque del Ciclo de las Políticas. Ambas iniciativas se alinean con compromisos internacionales, en particular con los Objetivos de Desarrollo

Sostenible, ODS 4 (Educación de Calidad) y ODS 17 (Alianzas para el logro de los objetivos) (ONU, 2015), y con la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD) (Brasil, 2021a). Este contexto evidencia cómo las presiones externas y los acuerdos multilaterales influyen en el diseño de las políticas educativas en Brasil, orientando acciones dirigidas a la conectividad y a la transformación digital de las escuelas.

En el contexto de producción del texto, dichas políticas se formalizan a través de leyes, ordenanzas ministeriales y directrices operativas que traducen principios y objetivos políticos en documentos normativos. Tanto la PIEC como el programa Gestión Presente establecen metas específicas, como la ampliación del acceso a internet, el uso pedagógico de las tecnologías digitales y el fortalecimiento de la gobernanza escolar. Sin embargo, esta producción normativa no siempre considera las condiciones reales de implementación, lo que genera distancias entre lo prescrito y lo efectivamente practicado.

Es en el contexto de la práctica donde se manifiestan los principales desafíos, expresando la tensión entre el texto de la política y su materialización cotidiana. Aunque el 92% de las escuelas cuenta con acceso a internet, persisten barreras estructurales, como la falta de energía eléctrica, el alto costo de la conexión y la carencia de infraestructura local, especialmente en zonas rurales, que dificultan el cumplimiento de los objetivos establecidos. Asimismo, la brecha entre la disponibilidad de dispositivos en las escuelas (90%) y su acceso efectivo por parte del estudiantado (62%) pone de relieve la distancia entre la conectividad institucional y su uso pedagógico.

Otro aspecto crítico se refiere a la formación de los profesionales de la educación y a las limitaciones técnicas de las redes escolares. Como señala Ball y Mainardes (2011), la implementación de las políticas involucra múltiples actores que interpretan, adaptan e incluso resisten las orientaciones normativas. La insuficiente formación, sumada a redes que no soportan accesos simultáneos (situación presente en el 41% de las escuelas estatales), compromete el uso efectivo de las tecnologías digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, más que políticas bien intencionadas, se requieren condiciones reales de implementación, lo que implica inversión sostenida, escucha activa de las comunidades escolares y mecanismos de monitoreo sensibles a las desigualdades regionales y socioeconómicas.

En síntesis, las políticas analizadas representan avances significativos en el proceso de modernización de la educación brasileña; sin embargo, aún resultan insuficientes para garantizar la equidad prevista en los compromisos internacionales asumidos por el país

## **CONCLUSIONES**

El análisis de la Política de Innovación Educación Conectada (PIEC) (Brasil, 2021b) y del programa Gestión Presente (2021a), a la luz del Enfoque del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011) y de los datos de la investigación TIC Educación 2023 (CGI, 2023), permitió comprender avances, contradicciones y desafíos asociados a la integración de las tecnologías digitales en el sistema educativo brasileño.

Se constató que la PIEC (Brasil, 2021b) desempeñó un papel relevante en la ampliación de la conectividad escolar, especialmente en regiones rurales y en redes municipales, evidenciando los esfuerzos gubernamentales orientados a la universalización del acceso a internet. No obstante, el estudio pone de manifiesto que la disponibilidad de infraestructura, por sí sola, no garantiza la equidad en el uso pedagógico de las TIC.

Los datos analizados revelan la persistencia de desigualdades significativas en lo que respecta a la calidad de la conexión, la disponibilidad de equipamientos para el estudiantado y la capacidad de las redes escolares para soportar accesos simultáneos. Estas brechas ponen en evidencia la distancia existente entre el discurso normativo, orientado por la Agenda 2030 (ONU, 2015) y por la Estrategia Nacional de Gobierno Digital (ENGD) (Brasil, 2021a), y la realidad cotidiana de las escuelas brasileñas (CGI, 2023).

El programa Gestión Presente (Brasil, 2025) se presenta como una iniciativa innovadora en el ámbito de la gestión escolar digital. Su propuesta de integración de datos y apoyo a la toma de decisiones basada en evidencias apunta a la modernización administrativa de las escuelas públicas. Sin embargo, al estar en una fase inicial de implementación, aún no se puede evaluar de manera definitiva su impacto. Su éxito dependerá de factores como contar con una infraestructura tecnológica adecuada, capacitar a directivos y docentes en el uso de las herramientas digitales y mantener un equilibrio entre la estandarización a nivel nacional y la autonomía de los contextos locales.

Desde la perspectiva del Ciclo de las Políticas (Ball & Bowe, 1992; Mainardes, 2006; Ball & Mainardes, 2011), se observa que ambas iniciativas expresan un proceso atravesado por tensiones. En el contexto de influencia, responden a presiones globales, en particular a las agendas de la ONU y a los compromisos asumidos en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En el contexto de producción del texto, se materializan en leyes y ordenanzas que establecen objetivos claramente definidos. En el contexto de la práctica, enfrentan barreras de implementación que evidencian las desigualdades regionales y estructurales del país.

A pesar de los avances identificados, la concreción del compromiso con la equidad educativa continúa siendo un desafío central en un país de dimensiones continentales como Brasil. Las políticas analizadas señalan orientaciones relevantes, pero requieren ser acompañadas de estrategias complementarias que aseguren inversiones continuas y sostenibles en infraestructura tecnológica, formación permanente de docentes y equipos directivos para el uso pedagógico de las TIC, mecanismos de monitoreo y evaluación crítica basados en indicadores de equidad, así como el fortalecimiento de la participación social y de la cooperación federativa, garantizando que estados y municipios cuenten con condiciones para adaptar las directrices nacionales a sus realidades locales.

En conclusión, la integración de las tecnologías digitales en la educación brasileña no puede reducirse a un desafío meramente técnico, sino que debe comprenderse como una cuestión política y social, vinculada al derecho a una educación de calidad. La PIEC (Brasil, 2021b) y el programa Gestión Presente (Brasil, 2025) constituyen iniciativas relevantes en este proceso; sin embargo, solo su articulación con políticas de financiamiento, inclusión digital y fortalecimiento de la gestión democrática permitirá que la promesa de una educación conectada se traduzca también en una educación justa y equitativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S. J., & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: An overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2), 97–115. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>
- Ball, S. J., & Mainardes, J. (Eds.). (2011). *Políticas educacionales: Cuestiones y dilemas*. Cortez Editora.
- Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.
- Brasil. (2021a). Ley n.º 14.129, de 29 de marzo de 2021. Gobierno digital y eficiencia pública. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14129.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14129.htm)
- Brasil. (2021b). Ley n.º 14.180, de 1 de julio de 2021. Política de Innovación Educación Conectada. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm)
- Brasil. Ministerio de Educación. (2025). Ordenanza n.º 234, de 2025. Programa Gestión Presente. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-234-de-2-de-abril-de-2025-621883017>
- Comité Gestor de Internet en Brasil (CGI.br). (2023). *TIC Educación 2023*. <https://www.cgi.br>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos y técnicas de investigación social* (6.ª ed.). Atlas.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Investigación en educación: Enfoques cualitativos*. EPU.
- Mainardes, J. (2006). El enfoque del ciclo de las políticas: una contribución al análisis de políticas educativas. *Educação & Sociedade*, 27 (94), 47–69.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Resolución A/RES/70/1). <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

# FORJANDO EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS NIÑOS: TECNOLOGÍAS DIGITALES Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA PARA COMBATIR LAS FAKE NEWS

SHAPING CRITICAL THINKING IN CHILDREN: DIGITAL TECHNOLOGIES AND MEDIA LITERACY TO COMBAT  
FAKE NEWS

**Daniele de Fátima Fuganholi Abiuzzi Sant'Anna**

Universidade Estadual Paulista  
<https://orcid.org/0000-0003-4178-4924>

**Daniel Vieira Sant'Anna**

Universidade Estadual Paulista  
<https://orcid.org/0000-0003-1819-6016>

**José Luís Bizelli**

Universidade Estadual Paulista  
<https://orcid.org/0000-0002-6634-1444>

## RESUMEN

La alfabetización mediática parte del paradigma tecnológico educativo, considerando que la información ya no es producida ni transmitida únicamente por los medios tradicionales, sino que circula ampliamente en las redes sociales. En este contexto, la docencia, asociada al uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación, puede contribuir a la formación mediática de los estudiantes. Así, este artículo se justifica por la necesidad de promover una lectura crítica y responsable de los medios, permitiendo a los estudiantes diferenciar noticias verdaderas de fake news. Se trata de una investigación cualitativa basada en revisión bibliográfica y relato de experiencia a partir de la aplicación de un quiz, utilizado para verificar la comprensión de los conceptos, las dificultades para validar la veracidad de las noticias y los impactos de su difusión. Los resultados evidencian la interacción de los estudiantes con la actividad y destacan reflexiones sobre la educación mediática e informacional. Se concluye que esta educación es fundamental para formar estudiantes más críticos, reflexivos y conscientes frente a la información que consumen y comparten.

**PALABRAS CLAVE:** Fake news; Educación; Multialfabetizaciones; Interacción; Alfabetización mediática.

## ABSTRACT

Media literacy stems from the educational technology paradigm, recognizing that information is no longer produced or transmitted solely through traditional media, but circulates widely on social networks. In this context, teaching, combined with the use of digital information and communication technologies, can contribute to students' media literacy. Thus, this article is justified by the need to promote critical and responsible media consumption, enabling students to distinguish between real and fake news. It is a qualitative study based on a literature review and experiential narratives derived from the application of a quiz, used to assess students' understanding of the concepts, the difficulties in verifying the veracity of news, and the impacts of its dissemination. The results demonstrate students' engagement with the activity and highlight reflections on media and information education. It is concluded that this education is fundamental for developing more critical, reflective, and aware students regarding the information they consume and share.

**KEYWORDS:** Fake news; Education; Multiliteracies; Interaction; Media literacy.

## INTRODUCCIÓN

El tema de esta investigación se eligió con base en el paradigma tecnológico educativo, en el cual es necesario comprender que la información ya no se produce ni se transmite únicamente a través de medios tradicionales (televisión, radio, periódico), sino que se difunde masivamente a través de las redes sociales y, especialmente, de la mensajería instantánea. En este contexto, la enseñanza, vinculada al uso de las tecnologías digitales de la información y la comunicación (TIC), como posibilidades para modernizar el sistema escolar, puede contribuir a la alfabetización mediática del alumnado. La incorporación de tecnologías educativas, desde la perspectiva de la cultura digital, puede ser una herramienta para la alfabetización mediática e informacional, ayudando al alumnado a utilizarlas de forma más crítica, autónoma y social, donde puedan interactuar, comprender y transformar el conocimiento adquirido con la cultura digital.

Es importante destacar que esta nueva construcción del lenguaje mediático se centra en un sujeto capaz de reconocer la importancia de la información y su impacto en la sociedad. Simultáneamente, desarrolla sus conocimientos y habilidades para comprender y utilizar la información adquirida a partir de diversas fuentes digitales, lo que resulta en la multiplicación de estas habilidades vinculadas al conocimiento en red, lo que indica la incorporación de la digitalización de la escritura y la virtualización del conocimiento. Esta investigación busca, con la contribución de importantes autores, utilizar sus reflexiones para comprender la alfabetización mediática, los cambios que conlleva en la enseñanza y, especialmente, contribuir a vincular la planificación y el conocimiento de la sociedad de la información como base para una multiplicidad de perspectivas, para un aprendizaje centrado en los principios de verificación de la información.

En este sentido, a partir de estudios introductorios y diálogos con educadores de las dos unidades escolares relacionadas con este estudio, se desarrolló un juego de preguntas en línea, "Fake Quiz News". En este juego, proponemos una actividad interactiva que despierta el interés por la alfabetización informacional, con el objetivo de contribuir a la reflexión crítica del alumnado sobre las tecnologías como medio para distinguir la información de la falsa.

Estructuramos el contenido de este trabajo en tres partes. La primera tiene como objetivo presentar los conceptos de educación mediática, vinculando tecnología, educación e información, con un enfoque en un aprendizaje más participativo y crítico. En la segunda parte, proponemos un juego de preguntas, que consiste en evaluar los conocimientos sobre un tema determinado, centrándose en las noticias falsas, a través del uso de la aplicación Kahoot, en prácticas que contribuyen a la integración de la educación mediática en entornos educativos. La tercera parte busca analizar las actividades realizadas con el juego, revisando y analizando los datos, así como profundizar en la comprensión de la relevancia de la alfabetización mediática en las escuelas públicas. Tras la fase de análisis de datos, se realizaron

interacciones específicas con los estudiantes, demostrando inicialmente la debilidad identificada para identificar noticias verdaderas en medio de noticias falsas y, posteriormente, proponiendo reflexiones sobre el daño causado por la creación y difusión de este tipo de noticias, especialmente en los ámbitos social, sanitario y educativo.

Finalmente, el objetivo fue recalcar a los estudiantes la importancia de promover la prevención y la eliminación de las noticias falsas. Si bien se enfatizó que esta tarea es extremadamente difícil, se pudieron presentar y debatir algunas medidas durante el proceso.

### **Base teórica**

Comprender la relación entre los medios de comunicación y la educación es una experiencia formativa que contribuye enormemente a la alfabetización de las personas en una sociedad que adapta todas sus relaciones sociales al poder omnipresente de los medios. Promover estos diálogos es relevante para incorporar al proceso educativo una competencia que contribuye significativamente a su percepción de las dimensiones de los medios en su vida escolar.

Partiendo de las premisas relacionadas con las generaciones tecnológicas, se puede comprender que muchos docentes de educación básica pertenecen a la generación de inmigrantes o colonizadores digitales. Quizás por esta razón, muchos de ellos no comprenden las nuevas dinámicas que permiten los medios y a menudo ofrecen cierta resistencia, impidiendo una interacción efectiva del alumnado con las TIC de una manera más atractiva para explorar la comunicación educativa.

El alumnado de educación básica tiene acceso a mucha información proporcionada a través de diversos medios, incluidos los digitales, en diversos ámbitos. Sin embargo, gran parte de esta información, al no estar asociada a su contexto, no se convierte en conocimiento y, en otros casos, al no buscar verificar la información, llegan a creer en noticias que luego descubren que son falsas. Así, se puede entender que la educación en medios es un proceso educativo cuyo propósito es permitir a los miembros de una comunidad participar, creativa y críticamente, en la producción, distribución y presentación del uso de los medios tecnológicos y tradicionales, orientados al desarrollo, liberación y democratización de la comunicación.

Una de las contribuciones más significativas de la educación en medios es la construcción de significados y habilidades que permiten a los estudiantes conocer, reflexionar y vivir en un mundo colectivo, múltiple e infinitamente rico de conocimientos y lenguajes. Rojo y Moura (2019) observan que “las alfabetizaciones se expanden y cambian, convirtiéndose en multialfabetizaciones y nuevas multialfabetizaciones o alfabetizaciones hipermedia, entre los numerosos modificadores y adjetivos que se han añadido al término original (alfabetización)” (p. 11).

Al abordar estudios relacionados con el tema de las noticias falsas, permitimos que los estudiantes reflexionen sobre la lectura de noticias y la comparación de estos hechos con sus conocimientos previos. Con esta propuesta, buscamos una reflexión sobre el impacto negativo causado por la difusión de noticias falsas en diversas áreas, especialmente en los ámbitos social, sanitario y educativo. De esta manera, vamos mucho más allá del análisis de la capacidad de los participantes para identificar la veracidad de la información contenida en las noticias, considerando que esta labor no es sencilla de realizar, incluso teniendo relación con la Ciencia Forense Digital (CFD). Para Padilha et al. (2021) “Cuando se publican miles de noticias sobre un acontecimiento, algunas exponen una visión falsa o ligeramente manipulada de los hechos, generalmente con el fin de reformular lo sucedido o desviar la atención” (p. 112).

Según Allcot y Gentzkow, en 2017, las noticias falsas pueden entenderse como noticias intencional y verificablemente falsas que podrían engañar a los lectores. El punto más problemático, que provoca su refutación como falsas, está directamente relacionado con las redes sociales que utiliza el lector, ya que la difusión, proveniente de amigos y familiares, amplifica considerablemente su alcance y, sin duda, refuerza su pseudoveracidad.

La alta velocidad con la que estas noticias falsas se difunden en internet, principalmente a través de las redes sociales, puede generar daños en diversas áreas, como afirma Mattos et al. (2021), señalando que “esto implica que pueden causar daños irreversibles debido a la ausencia de evidencia científica. Seguir esta línea de pensamiento requiere prudencia en la conducta, ya que existe el riesgo de tomar decisiones erróneas, e incluso criminales” (p. 2).

De esta manera, es posible presentar varios ejemplos de daños relacionados con la salud durante la pandemia de COVID-19 debido a la difusión de noticias falsas sobre las vacunas. En este sentido, Frugoli (2021) afirma que “una encuesta de opinión realizada en Brasil informa que el 20% de los brasileños no tiene intención de vacunarse cuando haya una vacuna disponible y el 34% afirma creer en al menos una noticia falsa relacionada con la vacunación” (p. 2). Esta cuestión también se presenta en los estudios de Galhardi et al. (2020), haciendo aún más preocupante esta cuestión, cuando encuentran que “es posible afirmar que la difusión de noticias falsas contribuye al descrédito de la ciencia y de las instituciones de salud pública mundial, así como a debilitar la adhesión de la población a los cuidados preventivos necesarios para enfrentar la epidemia” (p. 4208).

Para agravar este problema, existe la relación de los jóvenes con la difusión de noticias falsas sobre ciencia, como lo reportan Fagundes et al. (2021), donde “más de la mitad cree no recibir noticias falsas sobre ciencia, pero una proporción igual admite que es difícil distinguir entre verdad y falsedad” (p. 5). Por lo tanto, se considera esencial abordar este tema con los estudiantes asociados a este estudio, así como el uso de recursos mediáticos, ya que están vinculados a la educación básica, según lo define la Base Curricular Nacional Común (BNCC), según Brasil (2018), que afirma que estos “constituyen insumos auténticos y significativos,

esenciales para el establecimiento de prácticas de uso/interacción oral en el aula y para la exploración de campos en los que dichas prácticas puedan trabajarse” (p. 243).

A su debido tiempo, conviene justificar la relación del tema inicialmente con cuatro competencias generales de la BNCC. La primera es el Conocimiento, que permite apreciar y comprender el mundo físico, social, cultural y digital, y, de esta manera, comprender y explicar la realidad, continuar aprendiendo y colaborar con la sociedad. La segunda se refiere al Pensamiento Científico, Crítico y Creativo, que ejercita la curiosidad intelectual para investigar causas, desarrollar y probar hipótesis, formular y resolver problemas y crear soluciones. La tercera, la Cultura Digital, permite comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de forma crítica, significativa y ética, y, finalmente, una de las habilidades más importantes en este contexto: la Argumentación, validada con base en hechos, datos e información confiable, negociando y defendiendo ideas articulando diversas áreas del conocimiento humano.

La relación de otras habilidades de la BNCC con el tema abordado es posible, en el sentido de promover mayores interrelaciones y desarrollos didácticos en el proceso de alfabetización mediática para combatir las noticias falsas.

En este estudio, también buscamos enfatizar la importancia de prevenir y eliminar las noticias falsas. Si bien se considera bastante difícil debido al volumen de información disponible en internet, se presentan algunas medidas como posibles en este esfuerzo, como afirman Galhardi et al. (2020), quienes informan que “se puede recomendar que los ciudadanos siempre revisen el contenido difundido de fuentes supuestamente oficiales. Paralelamente, es necesario que las instituciones aumenten el nivel de información confiable accesible a toda la población” (p. 4208).

Aunque aparentemente es obvio verificar las fuentes y la veracidad de la información antes de darla por cierta, o incluso retransmitirla, esta necesidad de comparación y búsqueda de información a menudo se entiende como algo difícil de llevar a cabo, como afirman Pasquim et al. (2020), quienes afirman que “la mayoría de las noticias no tienen una fuente u origen fácil de verificar” (p. 7).

## **METODOLOGÍA**

Este estudio de caso es una investigación de campo con un objetivo participativo y descriptivo, realizada en dos escuelas públicas municipales del interior del estado de São Paulo, con la participación de un total de 54 estudiantes de octavo y noveno grado de primaria.

Nos centramos en organizar elementos que permitieran presentar el tema contextualizado en la vida cotidiana de las escuelas públicas, permitiendo explorar los tipos más comunes de noticias falsas mediante conversaciones con los estudiantes, especialmente su falsa conexión con la realidad, su contenido esencialmente falso y los impostores. A través de las actividades,

buscamos mostrar a los participantes cómo la manipulación de contenido es un elemento perjudicial en su proceso educativo y que estudiar el tema les permite no solo identificar noticias falsas, sino también ser conscientes de sí mismos para verificar los hechos y, sobre todo, sus fuentes.

Tras la investigación bibliográfica sobre el tema, se mantuvieron reuniones con el profesorado para aclarar la relevancia y los objetivos de la alfabetización mediática, a través de un enfoque sobre la influencia de los medios en los estudiantes, como medio para formar ciudadanos y no consumidores, más específicamente en lo que respecta a las noticias falsas. Poco después, se seleccionaron algunos temas para abordar, como actualidad, política, deportes, personalidades, música y cine. En esta etapa, se pidió a los participantes que colaboraran en la búsqueda de noticias verdaderas (hechos), pero que tuvieran un perfil "ilusorio", es decir, que transmitieran una sensación de irrealidad, y también que buscaran noticias falsas que parecieran ser reales, presentando las imágenes que las ilustraban y sus respectivas fuentes de investigación (sitios web).

En esta etapa de planificación, fue necesario considerar maneras de promover experiencias basadas en habilidades de alfabetización mediática. Se reflexionó sobre y se movilizó el acceso, el análisis, la evaluación colaborativa y, especialmente, la producción creativa. Otro punto que formó parte de este proceso fue el enfoque en nuevas prácticas para una educación más orientada a los medios y esencialmente comprometida. Al reflexionar sobre la naturaleza de esta participación, buscamos construir nuevas relaciones entre los participantes y los medios, para que puedan abrir nuevas perspectivas para comprender el mundo digital.

Para compilar la lista de preguntas, se accedió a sitios web de noticias reales, divertidas, extrañas y falsas. También se buscaron imágenes en varios sitios web de noticias que no tuvieran ilustraciones asociadas previamente. Entre las noticias presentadas, se seleccionaron 39, 22 de las cuales eran noticias falsas y 17 eran noticias verdaderas.

A continuación, se presentaron los medios que se utilizarían. Optamos por trabajar con un recurso de internet basado en el concepto de gamificación, que consiste en el uso de mecánicas y dinámicas de juego para involucrar a las personas, resolver problemas y mejorar el aprendizaje, motivando acciones y comportamientos en entornos fuera del contexto lúdico, mediante una actividad en formato de cuestionario. Entre las diversas opciones disponibles, se eligió Kahoot por ser un recurso popular entre los participantes y satisfacer nuestras necesidades. En 2017, Coelho et al. afirmó que la aplicación representa una herramienta didáctica viable, ya que permite una dinámica innovadora que permite al estudiante desarrollar sus conocimientos a través de una lección interactiva.

La aplicación mencionada tiene algunas ventajas: es una plataforma gratuita, fácil de usar, que proporciona un enlace directo a la actividad que desarrollamos mediante un código PIN y está disponible en varias plataformas. Como desventaja, cabe destacar que, en el momento

de la creación del juego, la plataforma no estaba disponible en portugués, y su uso en el contexto de la creación requeriría conocimientos básicos de inglés, lo que dificultaría las tareas posteriores de los profesores a sus alumnos. Actualmente, la aplicación Kahoot está disponible en portugués.

El siguiente paso fue crear el cuestionario con las noticias seleccionadas. Para cada pregunta, se utilizó el título asignado a la noticia, se incluyó una imagen ilustrativa para dar credibilidad al tema y solo se ofrecieron dos alternativas, indicando previamente la correcta. El jugador debía identificar si la noticia era falsa o real, con un tiempo máximo de 20 segundos. Cuanto más rápido se indicara la alternativa correcta, mayor sería su puntuación.

Para esta investigación, se generó un código de acceso en línea al cuestionario mediante la opción "Asignar", en la que el desarrollador publica la proyección de las preguntas y alternativas directamente en los dispositivos de los jugadores. Se eligió este formato considerando que los estudiantes ausentes en la fecha de la actividad propuesta podían registrar su participación dentro del plazo de cuatro semanas (máximo disponible en la plataforma). De esta manera, cada pregunta se mostró completa a los jugadores, quienes pudieron verla y sus respectivas alternativas.

La última fase de este estudio consistió, con base en los resultados obtenidos, en proponer interacciones y diálogos con los estudiantes. Se pidió al profesorado que presentara algunas de las preguntas con mayor índice de error, lo que demuestra la dificultad para identificar noticias verdaderas y falsas. También se propusieron reflexiones sobre los datos generados por la creación y difusión de este tipo de noticias, principalmente en ámbitos sociales como el escolar y el sanitario, asociando las noticias falsas que circularon durante la pandemia de COVID-19.

Con esta experiencia, fue posible involucrar al alumnado en un contexto más colaborativo e interactivo de aprendizaje práctico de alfabetización mediática, y se demostró la importancia de adoptar una postura más crítica, reflexiva y, sobre todo, dialéctica para que puedan utilizar no solo técnicas, sino también herramientas para combatir las noticias falsas.

## **RESULTADOS**

La experiencia de analizar los resultados del juego "Fake Quiz News" fue muy significativa. El primer punto que cabe destacar es la relevancia del tema para el contexto educativo actual. Existe la preocupación de contribuir a la formación de ciudadanía, para exigir no solo el consumo pasivo de diversos contenidos curriculares, sino también la posibilidad de brindar a los estudiantes la experiencia de la autoría, permitiéndoles difundir sus producciones a través de internet.

El tema es relevante para el contexto de la educación básica no solo porque promueve experiencias mediadas por herramientas digitales, sino también porque fomenta el pensamiento crítico y la alfabetización digital y mediática. Permite mucho más que revelar una comprensión más amplia de los medios, sino que también estimula los pilares de la libertad de expresión en el contexto del derecho a la información. En este sentido, nuestro trabajo busca explorar el potencial educativo de las herramientas, ofreciendo a los participantes más recursos para que puedan consumir la información de forma sensata y crítica. La participación de los estudiantes, a través de la aplicación desarrollada y aplicada, arrojó resultados tabulados. Su análisis permite observar que, en el rendimiento general, el 46% de las respuestas fueron incorrectas y el 54% correctas. Este resultado indica la gran dificultad que presentan los estudiantes para identificar la veracidad de las noticias presentadas en internet, ya que casi la mitad de las respuestas fueron incorrectas.

Las noticias falsas son muy relevantes porque resaltan tres paradigmas en el contexto pedagógico de las escuelas públicas: a) Los adolescentes tienen dificultades para identificar la información falsa o verdadera; b) la escuela desempeña un papel vital en la formación de una sociedad más crítica y consciente respecto al consumo de información; y c) la relevancia de la alfabetización mediática crítica, a la vez que se hace un uso responsable de las nuevas tecnologías en el currículo.

A través de los datos obtenidos, que pusieron de manifiesto la fragilidad de los estudiantes para distinguir entre noticias verdaderas y falsas, fue posible y necesario presentar una propuesta de reflexión que buscaba enfatizar, junto con ellos, la importancia de buscar la prevención y eliminar las noticias falsas. Con las contribuciones que ofrece la alfabetización mediática, en el contexto de las noticias falsas, los estudiantes pueden establecer nuevas conexiones con los usos sociales de las noticias y nuevas interacciones con el lenguaje digital.

Si bien esta tarea es extremadamente difícil, se pudieron presentar y debatir algunas medidas entre los participantes durante este proceso. Entre las maneras enumeradas para combatir las noticias falsas, una de ellas, aunque de las más sencillas, captó la atención. Los estudiantes coincidieron en que, para una lucha eficaz contra las noticias falsas, el simple hecho de no participar en su creación era fundamental, ya que las noticias que generaban el mayor impacto en sus vidas o en el comportamiento de quienes los rodeaban eran probablemente las que estaban intrínsecamente ligadas a su comunidad, como los chismes y rumores que circulan en el "baby talk" o a través de los medios digitales. Entre los estudiantes, hubo consenso en que las noticias que circulaban sobre sus compañeros generaban mayor incomodidad y tenían mayor influencia en su entorno, a menudo difamatoria.

Otras dos medidas preventivas que destacaron los estudiantes son relativamente obvias, aunque, en el ámbito educativo, también es necesario mencionar lo obvio (Pinto, 2019). Se señaló que verificar fuentes confiables de noticias y el simple hecho de no compartir ningún

tipo de noticia sin este análisis previo reducirían considerablemente la cantidad de noticias falsas que circulan en diversos medios

Para el profesorado, este tema, además de ser un reto pedagógico, es un momento para repensar la enseñanza contextualizada con nuevos conocimientos, una práctica compatible con la tecnoenseñanza, como elemento disruptivo en la difusión de noticias falsas y promotor de la alfabetización mediática crítica.

Es importante destacar la contribución del concepto de alfabetización a la comprensión de la escritura comprometida, no solo en sus consecuencias sociales, sino también en sus aspectos culturales, políticos, económicos, cognitivos y lingüísticos, proporcionando recursos para que las personas puedan apropiársela. Y cuando existen experiencias didácticas que nos permiten comprender la importancia de los medios para superar todos los desafíos que surgen de su creciente complejidad, se producen cambios en las relaciones y, como resultado, la alfabetización mediática como práctica educativa.

Debido a la velocidad con la que circula esta información, es necesario que la escuela pueda impulsar proyectos interdisciplinarios que permitan experimentar la educación mediática en contextos cercanos al conocimiento del mundo de los participantes. Al comprender cómo utilizan las tecnologías, es posible crear nuevas mediaciones pedagógicas y educativas, promoviendo la información como herramienta para nuevas alfabetizaciones.

Otro avance se relacionó con la actitud de los estudiantes hacia un uso más consciente de los medios de información, a la vez que se ampliaron sus conocimientos sobre el tema. Al observar noticias falsas, fue posible adoptar una postura diferente, contextualizada con sus conocimientos y habilidades, lo que facilitó el surgimiento de preguntas críticas, ya que los estudiantes pueden comenzar a comprender y profundizar en este conocimiento durante la experiencia.

Con este cambio de postura, es posible conciliar el proceso de alfabetización mediática con el hábito de adoptar herramientas de verificación de datos y, en consecuencia, promover experiencias con estudiantes en el contexto del periodismo de investigación. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de verificar la veracidad de los hechos, y especialmente las fuentes de las noticias difundidas por los medios, pueden desarrollar una postura más crítica y escéptica respecto a lo que es verdaderamente factual y lo que es una noticia falsa.

Cultivar la lectura crítica de los medios no es tarea fácil, pero este camino permite que la lectura adquiera una actitud más completa y comprensiva. Para los participantes, es una invitación a adentrarse en un vasto universo por explorar.

## CONCLUSIONES

Este estudio buscó, además de los conceptos y teorías sobre las noticias falsas, demostrar la importancia de esta experiencia para que los estudiantes reflexionaran sobre las dimensiones de los medios de comunicación en la sociedad y la relevancia de esta educación, facilitando la reflexión y la participación en la alfabetización mediática e informacional, abordando la difusión de noticias falsas y presentando medidas para prevenir y eliminar este tipo de noticias.

A través del análisis de los resultados obtenidos, nos dimos cuenta de que, en muchos casos, los estudiantes no logran identificar correctamente la veracidad de las noticias presentadas, confundiéndolas con noticias falsas, debido a la forma en que se informan y a las imágenes que terminan dando credibilidad a algo que no es real o que no se aplica al contexto. Durante la última etapa de esta investigación, los estudiantes pudieron observar que Brasil es uno de los países que participa activamente en la difusión de noticias falsas y pudieron percibir las influencias que la propaganda computacional utiliza en su creación. Nos gustaría destacar que el propósito de esta actividad no fue producir un juego para que estuviera ampliamente disponible, sino crear una actividad diseñada para abordar la influencia de los medios a través del concepto de noticias falsas, y el plazo de cuatro semanas proporcionado fue suficiente para llevar a cabo esta actividad en las escuelas designadas.

Al realizar este tipo de actividad, es posible redefinir la relación entre la escuela y la alfabetización, actualizando así nuestra visión de la sociedad contemporánea, cada vez más influenciada y organizada por los medios de comunicación, que, además de ser protagonistas del entorno, también son mediadores entre la cultura y los individuos. Analizar la presencia de los medios en el contexto escolar también permite una postura más crítica en el camino hacia la construcción crítica del conocimiento. Posteriormente, podemos validar la alfabetización mediática por su versátil capacidad para representar una forma de democratización del conocimiento, al asumir un rol social, conectando sujetos e interconectando tecnologías.

Creemos haber logrado la idea principal de la propuesta basándonos en las contribuciones presentadas por la alfabetización mediática. A través de esto, fue posible proponer una actividad que generó en los estudiantes una reflexión compatible con las habilidades y competencias que poseen, enfatizando la necesidad de un trabajo que estimule la educación mediática, preparándolos para el uso crítico y creativo de las TIC. Finalmente, destacamos que el tema es de suma relevancia no sólo para el currículo de Educación Básica, sino también por la importancia de la alfabetización mediática y la educomunicación para la formación de estudiantes más críticos, escépticos y reflexivos, que utilicen sus conocimientos orientados a experiencias educativas con la lectura en una perspectiva multidisciplinar, capaces de combatir la difusión de la desinformación en las redes sociales y que sean capaces de promover acciones que combatan eficazmente los efectos negativos de este tipo de noticias en la esfera pública y especialmente en la opinión pública.

## BIBLIOGRAFIA

- Allcott, H., & Gentzkow, M. (2017). Social media and fake news in the 2016 election. *Journal of Economic Perspectives*, 31(2), 211–236.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC.
- Coelho, P. M. F., et al. (2017). Reflexões interdisciplinares sobre o aplicativo Kahoot! no ambiente educacional. *Acta Semiótica et Linguística*, 22(2), 18–29.
- Fagundes, V. O., et al. (2021). Jovens e sua percepção sobre fake news na ciência. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Ciências Humanas*, 16(1), 1–17.
- Frugoli, A. G., et al. (2021). Fake news sobre vacinas: Uma análise sob o modelo dos 3Cs da Organização Mundial da Saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 55, 1–8.
- Galhardi, C. P., et al. (2020). Fato ou fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Suppl. 2), 4201–4210.
- Mattos, A. M., et al. (2021). Fake news em tempos de COVID-19 e seu tratamento jurídico no ordenamento brasileiro. *Escola Anna Nery*, 25, 1–6.
- Padilha, R., et al. (2021). A inteligência artificial e os desafios da ciência forense digital no século XXI. *Estudos Avançados*, 35(101), 113–138.
- Pasquim, H. M., et al. (2020). Fake news sobre drogas: Pós-verdade e desinformação. *Saúde e Sociedade*, 29(2), 1–13.
- Pinto, G. (2019). *O óbvio também precisa ser dito*. Planeta.
- Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias e linguagens*. Parábola.

# REGULACIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA

## ETHICAL REGULATION OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN COLOMBIAN EDUCATIONAL ASSESSMENT

**Carlos Eduardo Chavarro Aranzalez**

Universidad Autónoma de Bucaramanga

<https://orcid.org/0009-0008-2795-9031>

**Margarita Ercilia Aravena Gaete**

Universidad Central de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-3198-8384>

### RESUMEN

La rápida incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAG) en los procesos de evaluación educativa abre posibilidades significativas para la personalización de los aprendizajes, la retroalimentación inmediata y la diversificación de métodos de evaluación, pero al mismo tiempo introduce riesgos éticos, pedagógicos y legales que los sistemas educativos aún no resuelven de manera sistemática. En Colombia, a pesar de que existe un marco general de protección de datos personales y legislación educativa, no se cuenta con una normativa específica que regule el uso de la IAG en la educación básica y media, lo cual genera vacío frente a la equidad, la transparencia algorítmica, la responsabilidad docente y los derechos de los estudiantes. Este capítulo presenta un análisis cualitativo-comparado entre el Artificial Intelligence Act de la Unión Europea, la Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial de la UNESCO y los marcos de privacidad educativa de Estados Unidos (particularmente FERPA), contrastándolos con la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 en Colombia, con el objetivo de identificar convergencias, brechas y oportunidades regulativas. A partir de este análisis se propone un conjunto de directrices éticas para el uso de la IAG en evaluación formativa, organizadas en tres niveles.

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial generativa, evaluación formativa, ética, política pública, regulación.

### ABSTRACT

The rapid integration of generative artificial intelligence (GAI) into educational assessment has created substantial opportunities for the personalization of learning, the provision of immediate feedback, and the diversification of assessment practices. At the same time, however, it has introduced complex ethical, pedagogical, and legal challenges that educational systems have not yet addressed in a comprehensive or systematic manner. In the Colombian context, although a general legal framework exists for the protection of personal data and the regulation of educational processes, there is still no specific normative instrument governing the use of GAI in basic and secondary education. This regulatory gap raises critical concerns regarding equity, algorithmic transparency, teacher accountability, and the protection of students' rights. Against this backdrop, this chapter develops a qualitative-comparative analysis of three influential regulatory and ethical frameworks: the European Union's Artificial Intelligence Act, UNESCO's Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence, and United States educational privacy provisions, particularly the Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA). These frameworks are contrasted with Colombia's Law 1581 of 2012 and Decree 1377 of 2013 to identify normative

convergences, regulatory gaps, and potential avenues for legal and policy development. Based on this comparative analysis, the chapter proposes a set of ethical guidelines for the use of GAI in formative assessment, structured across three complementary levels of implementation.

#### **KEYWORDS**

Generative artificial intelligence, formative assessment, ethics, public policy, regulation

#### **INTRODUCCIÓN**

La reciente expansión de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) ha transformado las formas de producir, analizar y retroalimentar las evidencias de aprendizaje en los sistemas educativos, al integrarse en las plataformas institucionales y en los entornos de aprendizaje híbridos (Chauhan & Dutta, 2025). Estas herramientas capaces de generar textos, soluciones, explicaciones y retroalimentación automática se han incorporado gradualmente en la evaluación formativa, con un impacto directo en lo que se refiere al acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, la evaluación deja de limitarse a una calificación final de examen para articularse de manera continua de un proceso de formación, personalización y autorregulación, mediados por estas herramientas que aprenden a hacerlo mediante el procesamiento de un grande volumen de datos.

Sin embargo, estos avances vienen acompañados de tensiones éticas y jurídicas relacionadas con el tratamiento seguro de los datos personales, la opacidad del modelo utilizado, la reproducción de sesgos y la redistribución de las responsabilidades entre los docentes, instituciones educativas y proveedores de tecnología (UNESCO, 2021). En el caso de Colombia, la ausencia de una regulación específica para el uso de la IAG en los contextos de educación básica y media implica que las instituciones educativas se apoyan principalmente en normas generales para la protección de datos, los lineamientos curriculares y normatividad interna en universidades en Colombia.

Este capítulo busca responder a la pregunta de cómo se podría configurar una regulación ética para la IAG en la evaluación formativa colombiana, aprovechando las experiencias internacionales y articulándolas de la mejor manera como la normatividad colombiana vigente (Regulation (EU) 2024/1689, 2024). Para ellos, se propone realizar un análisis comparado con la Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea, las recomendaciones de la UNESCO y los marcos de privacidad educativa de Estados Unidos (FERPA), en consonancia con la normatividad colombiana como son la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, con el fin de construir directrices concretas para la evaluación formativa digital asistida mediante IAG en Colombia.

## METODOLOGÍA

Este capítulo se basa en una metodología de tipo comparado orientado a identificar las convergencias, divergencias y vacíos normativos existentes entre los marcos regulatorios internacionales y la normativa colombiana aplicable al uso de la IAG en evaluación educativa (Flick, 2018). Como casos de referencia se seleccionaron el Artificial Intelligence Act de la Unión Europea, la Recomendación de la UNESCO sobre ética de la IA y los marcos de privacidad educativa de Estados Unidos, con énfasis en FERPA, por su influencia y nivel de desarrollo.

Este análisis se organizó en tres etapas: en la primera, se sistematizan categorías relacionadas con la equidad, transparencia, los derechos de los estudiantes, la responsabilidad de los docentes y la administración de los datos. En la segunda, se realiza una lectura cruzada entre los documentos internacionales y la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013; y en la tercera etapa, se construye una etapa de directrices éticas alineadas con la realidad institucional de Colombia. La comparación se apoya en revisión documental y análisis de contenido, priorizando aquellos que tienen implicaciones directas para la evaluación formativa asistida por IAG.

## RESULTADOS

El resultado de la comparación muestra una convergencia importante entre los marcos internacionales y la normativa colombiana alrededor de la protección de datos personales, la necesidad de medidas de seguridad y la exigencia de un consentimiento informado para el tratamiento de la información sensible (Congreso de la República de Colombia, 2012; Presidencia de la República de Colombia, 2013; UNESCO, 2021). Sin embargo, mientras el Artificial Intelligence Act de la Unión Europea y la Recomendación de la UNESCO se enfocan específicamente en los riesgos algorítmicos, la clasificación por niveles de riesgo y la obligación de la explicabilidad; la regulación colombiana se concentra más en el ciclo de vida de los datos, que en las características y efectos de los sistemas de IAG que los procesan (Regulation (EU) 2024/1689, 2024; UNESCO, 2021). En la Tabla 1 se detallan las convergencias normativas encontradas:

**Tabla 1.**

*Tabla de Similitudes (Convergencias Normativas)*

Aspecto regulatorio	Similitudes identificadas	Fuentes de convergencia
Protección de datos personales	Ambos marcos consideran fundamental la protección de	Ley 1581/2012 y Decreto 1377/2013 (Colombia) coinciden con principios

	datos personales en contextos educativos.	del IA Act UE, Recomendación UNESCO y FERPA EE.UU.
Medidas de seguridad	Se reconoce la necesidad de implementar medidas técnicas y organizativas para garantizar la seguridad de los datos.	Todas las normativas mencionan requisitos de seguridad como componente esencial.
Consentimiento informado	Se requiere un consentimiento informado para el tratamiento de información sensible o personal.	Principio compartido entre la Ley 1581/2012 colombiana y los marcos internacionales (UE, UNESCO, EE.UU.)

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión de la normativa colombiana e internacional (Ley 1581 de 2012; Decreto 1377 de 2013; UNESCO, 2021; FERPA; Reglamento (EU) 2024/1689, 2024).

El primer vacío en esta comparación normativa que se observa es la ausencia de criterios específicos para evaluar y mitigar los sesgos en sistemas de IAG utilizados en la evaluación educativa, lo que contrasta con las exigencias europeas de gestión de riesgos y con la documentación técnica para los sistemas de alto riesgo (Regulation (EU) 2024/1689, 2024). Un segundo vacío se encuentra en la falta de reconocimiento explícito de los derechos de estudiantes frente a las decisiones automatizadas, tales como el derecho a una revisión humana frente a decisiones automatizadas y a comprender en términos accesibles, el funcionamiento de los sistemas que intervienen en su evaluación (UNESCO, 2021).

De la misma manera, se observa que las obligaciones de transparencia e información a las familias y a la comunidad educativa con respecto al uso de la IAG en evaluación no están claramente distribuidas entre autoridades educativas, instituciones y proveedores de tecnología (Chauhan & Dutta, 2025). Finalmente, los marcos de formación docente aún no incorporan de manera sistemática las competencias específicas necesarias para el uso ético de la IAG en la evaluación formativa, limitando la capacidad de los docentes de ejercer una supervisión efectiva y de diseñar estrategias pedagógicas resilientes ante la automatización excesiva (UNESCO, 2021). A continuación, se sintetizan en la Tabla 2 las principales divergencias normativas encontradas:

**Tabla 2**

*Tabla de Diferencias (Divergencias Normativas)*

Aspecto regulatorio	Enfoque colombiano	Enfoque internacional	Brecha identificada
<b>Enfoque regulatorio</b>	Se centra en el ciclo de vida de los datos (Ley 1581/2012, Decreto 1377/2013)	Se enfoca en riesgos algorítmicos, clasificación por niveles de riesgo y exigencia de explicabilidad (IA Act	Desajuste en el objetivo normativo: Colombia regula el tratamiento de datos, pero no las características/efectos

		UE y Recomendación UNESCO)	de los sistemas de IA que los procesan
<b>Gestión de sesgos algorítmicos</b>	No incluye criterios específicos para evaluar y mitigar sesgos en sistemas de IA utilizados en evaluación	Requiere evaluación obligatoria de riesgos y mitigación de sesgos en sistemas de alto riesgo (IA Act UE); exige equidad y no discriminación con auditorías de sesgos (UNESCO)	Ausencia de mecanismos técnicos y procedimentales para gestionar riesgos algorítmicos específicos de la IA educativa
<b>Derechos frente a decisiones automatizadas</b>	No reconoce explícitamente derechos relacionados con decisiones automatizadas de IA	Establece derecho a explicación y revisión humana para decisiones significativas (IA Act UE); garantiza derecho a revisión humana ante decisiones automatizadas y comprensión accesible del funcionamiento (UNESCO)	Falta de reconocimiento del derecho a revisión humana y a explicaciones comprensibles de las decisiones de IA en evaluación educativa
<b>Distribución de responsabilidades</b>	No distribuye claramente obligaciones de transparencia entre autoridades educativas, instituciones y proveedores de tecnología	Define responsabilidades compartidas: proveedores (documentación) y usuarios (información) en UE; responsabilidades entre gobiernos, instituciones y desarrolladores según UNESCO	Fragmentación operativa en la asignación de deberes de transparencia e información a familias y comunidad educativa
<b>Formación docente en ética de IA</b>	Los marcos de formación docente no incorporan sistemáticamente competencias específicas para uso ético de IA en evaluación formativa	Requiere competencias docentes en ética de IA como parte de formación continua (UNESCO); establece requisitos de competencia para usuarios de sistemas de alto riesgo (UE)	Brecha de capacidad: limitación en la preparación docente para supervisión efectiva y diseño de estrategias pedagógicas resilientes ante la automatización

*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión de la normativa colombiana e internacional (Ley 1581 de 2012; Decreto 1377 de 2013; UNESCO, 2021; FERPA; Reglamento (EU) 2024/1689, 2024).

## **Propuesta de directrices éticas para la evaluación con IAG**

A partir de los hallazgos encontrados, se propone un conjunto de principios éticos estructurados en tres niveles interrelacionados, con el objetivo de orientar las decisiones institucionales y en el aula, así como la elaboración de políticas sobre la aplicación de la evaluación formativa mediante IA (Chauhan y Dutta, 2025; UNESCO, 2022).

### *Principios de equidad y gestión de sesgos*

- Incorporar evaluaciones periódicas de impacto algorítmico en los sistemas de IAG utilizados en la evaluación, con el fin de detectar diferencias en el desempeño según el género, etnia, discapacidad, territorio u otros factores que impliquen vulnerabilidad.
- Exigir a los proveedores tecnológicos la documentación básica sobre los datos de entrenamiento, los mecanismos de mitigación de los sesgos, y las limitaciones conocidas de cada uno de los modelos empleados, asegurándose que esta información sea comprensible tanto para los docentes como directivos docentes.

### *Derechos de los estudiantes*

- Reconocer el derecho a la explicabilidad, el cual debe entenderse como la posibilidad de acceder a explicaciones claras sobre los criterios generales que usa la IAG para generar la retroalimentación.
- Garantizar el derecho a la revisión humana de los resultados más relevantes, de modo que las decisiones de alto impacto como como la promoción o acceso a los programas educativos no dependan exclusivamente de los sistemas automatizados.
- Asegurar el respeto por la privacidad y la portabilidad de los datos, dando a estudiantes y familias sobre los datos que se usan, con qué fines, durante cuánto tiempo y bajo qué medida de seguridad conforme a la Ley 1581 de 2012 (Congreso de la República de Colombia, 2012).

### *Responsabilidades de los docentes e instituciones educativas*

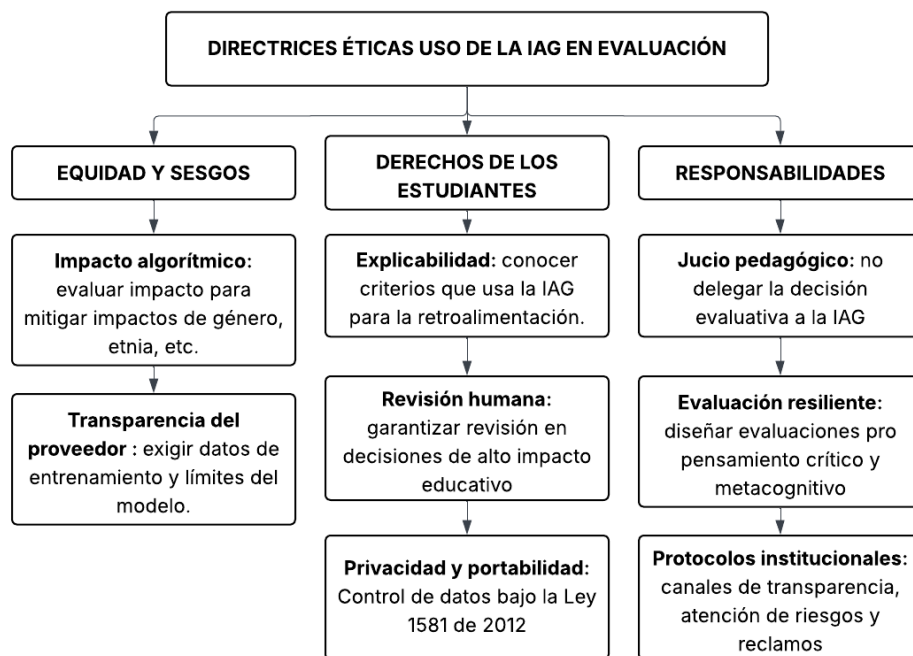
- Mantener la importancia del juicio pedagógico del docente en la interpretación de la información producida por la IAG, evitando delegar completamente la toma de decisiones evaluativas a los sistemas automatizados (UNESCO, 2021).
- Diseñar rúbricas y tareas de evaluación que sean resilientes, que promuevan el pensamiento crítico, la colaboración y la metacognición; de manera que la IAG se use como herramienta de apoyo y no como un sustituto de la actividad intelectual del estudiante (Chauhan & Dutta, 2025).
- Desarrollar protocolos institucionales de transparencia y comunicación hacia los estudiantes, las familias sobre el uso de la IAG en la evaluación, especificando los beneficios, riesgos; así como los canales de participación y reclamación (Congreso de la República de Colombia, 2012; Presidencia de la República de Colombia, 2013).

Estas directrices pueden servir de base para la creación de futuros lineamientos oficiales por parte del Ministerio de Educación Nacional y para la construcción de políticas institucionales de evaluación mediante IAG que armonicen la innovación tecnológica, la justicia educativa y

la protección de derechos (UNESCO, 2021). A continuación, la Figura 1, representa la propuesta de directrices éticas para la evaluación con IAG en Colombia:

**Figura 1**

*Directrices éticas para el uso de la IAG en evaluación*



*Nota.* Elaboración propia a partir de la revisión de la normativa colombiana e internacional (Ley 1581 de 2012; Decreto 1377 de 2013; UNESCO, 2021; FERPA; Reglamento (EU) 2024/1689, 2024).

## CONCLUSIONES

El análisis de los marcos internacionales y de la normativa colombiana evidencia que la regulación existente en Colombia se centra en la protección de datos personales, la cual es una condición necesaria pero no es suficiente para abordar todos los desafíos que plantea el uso de la IAG en la evaluación educativa. La ausencia de una regulación específica sobre el uso de la IAG en educación genera vacíos frente al control de sesgos algorítmicos, la explicabilidad de los modelos, la protección frente a las decisiones automatizadas y la distribución de las responsabilidades entre los actores del proceso educativo.

Las experiencias de la Unión Europea, la UNESCO y los marcos de privacidad educativa de Estados Unidos muestran la importancia de considerar la evaluación automatizada como un factor de alto riesgo que requiere de medidas de supervisión reforzadas, mecanismos de rendición de cuentas y la participación activa de la comunidad educativa en la definición de reglas concretas para su uso. La propuesta de directrices presentadas ofrece un punto de partida para orientar políticas públicas, programas de formación docente y decisiones institucionales que permitan aprovechar todo el potencial que tiene la IAG para la evaluación

formativa sin sacrificar la equidad, la transparencia y la protección de los derechos de los estudiantes.

Para finalizar, avanzar hacia un marco regulativo específico para el uso de la IAG en la evaluación educativa no solo contribuirá a reducir los riesgos, sino que también fortalecerá la confianza de la comunidad educativa en las innovaciones tecnológicas y favorecerá usos más creativos, críticos y contextualizados con estas herramientas.

**AGRADECIMIENTOS:** Se agradece a la Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB por el apoyo institucional brindado al desarrollo de esta investigación, así como a los organizadores del EIDE 2025 por el espacio de socialización académica que permitió contrastar y enriquecer los hallazgos encontrados a la fecha. Igualmente, a mi directora de tesis, Margarita Aravena-Gaete; quien ha sido un pilar fundamental en mi proceso de formación doctoral, así como los demás colegas y docentes que han compartido las experiencias de sus prácticas evaluativas y, su preocupación sobre la incorporación de la Inteligencia Artificial Generativa en las aulas colombianas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Congreso de la República de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012 por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Diario Oficial No. 48.587. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- Dutta, A., & Chauhan, S. (2025). Artificial intelligence in student privacy and data security. *International Journal of Advanced Research in Computer Science*, 16(3), 146–151. <https://doi.org/10.26483/ijarcs.v16i3.7261>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Decreto 1377 de 2013 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012*. Diario Oficial No. 48.859. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53646>
- Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonized rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act). (2024). *Official Journal of the European Union*, L 2024/1689. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>

# APRENDIZAJE INDIVIDUAL Y COLABORATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL TALLER DE DISEÑO DE ARQUITECTURA: NUEVAS CONFIGURACIONES EN ENTORNOS DIGITALES

## APRENDIZAGEM INDIVIDUAL E COLABORATIVA NO ENSINO DA OFICINA DE PROJETO DE ARQUITETURA: NOVAS CONFIGURAÇÕES EM AMBIENTES DIGITAIS

**William Arellano-Cartagena**

Universidad Tecnológica de Bolívar

<https://orcid.org/0000-0003-3523-5718>

**Fabian Amaya-Valdivieso**

Universidad Tecnológica de Bolívar

<https://orcid.org/0009-0000-1998-9750>

### RESUMEN

Este artículo explora cómo la incorporación de inteligencia artificial generativa (IAG) en el taller de diseño arquitectónico transforma las dinámicas tradicionales de aprendizaje individual y colaborativo. A partir de un estudio cuasiexperimental realizado en la una universidad privada de Cartagena (Colombia), se analizaron las percepciones y comportamientos de estudiantes y docentes frente al uso de IA en el curso Taller de Diseño VI de la carrera de Arquitectura. Los hallazgos revelan una tensión interpretativa entre la percepción docente, que advierte un posible aislamiento, y la percepción estudiantil, que destaca nuevas formas de co-aprendizaje mediado digitalmente. Se propone una redefinición de la colaboración en contextos digitales, señalando el potencial de la IA como catalizador de interacción horizontal y autonomía cognitiva. El artículo concluye que, lejos de suprimir la dimensión social del taller, la IA puede ampliar sus posibilidades colaborativas si se integra estratégicamente en el dispositivo pedagógico.

**PALABRAS CLAVE:** aprendizaje, inteligencia artificial, arquitectura, colaborativo

### ABSTRACT

This article explores how the incorporation of generative artificial intelligence (GAI) in the architectural design studio transforms traditional dynamics of individual and collaborative learning. Based on a quasi-experimental study conducted at the Technological University of Bolívar, the perceptions and behaviors of students and instructors regarding the use of AI in the Design Studio VI course were analyzed. The findings reveal an interpretive tension between the instructors' perspective—warning of potential isolation—and the students' perspective, which highlights new forms of digitally mediated co-learning. The article proposes a redefinition of collaboration in digital contexts, emphasizing AI's potential as a catalyst for horizontal interaction and cognitive autonomy. It concludes that, far from suppressing the social dimension of the studio, AI can expand its collaborative possibilities if strategically integrated into the pedagogical framework.

**KEYWORDS:** learning, artificial intelligence, architecture, collaborative

## INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo de la educación en arquitectura, los entornos digitales y las herramientas de inteligencia artificial están redefiniendo las prácticas pedagógicas tradicionales. En particular, el taller de diseño arquitectónico, como núcleo central de la formación proyectual en la carrera de Arquitectura, enfrenta desafíos y oportunidades ante estas transformaciones. Este artículo analiza los efectos de la inteligencia artificial generativa (IAG) en las configuraciones del aprendizaje individual y colaborativo, utilizando como base un estudio cuasiexperimental desarrollado en una universidad privada.

En el estudio se comparan las experiencias de estudiantes que integraron IAG en su proceso de diseño con aquellos que siguieron metodologías tradicionales, con el objetivo de comprender cómo estas tecnologías emergentes influyeron en las dinámicas de interacción y construcción del conocimiento en la formación proyectual del taller de diseño.

La pedagogía del taller de diseño ha sido ampliamente estudiada como un entorno híbrido donde convergen aprendizaje individual y colaborativo (Schön, 1983; Webster, 2006; Salama, 2015). La autonomía creativa y el juicio proyectual se desarrollan a través del trabajo personal, mientras que el diálogo con pares y docentes fomenta la reflexión crítica y la diversidad de enfoques. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo surge de la interacción entre el conocimiento previo, la experiencia, y la mediación social (Vygotsky, 1978).

La educación en diseño arquitectónico se ha caracterizado históricamente por una pedagogía singular, que combina la práctica individual con procesos formativos centrados en la experiencia. Desde los modelos maestro-aprendiz hasta las dinámicas de estudio de diseño contemporáneo, el énfasis ha recaído tradicionalmente en la creatividad individual y en la interacción directa con el docente (Schön, 1983). Sin embargo, en un contexto profesional cada vez más complejo y multidisciplinario, se ha hecho evidente la necesidad de transitar hacia enfoques colaborativos, tanto en la práctica como en la enseñanza del diseño (Crosbie, 1995).

Autores como Rau y Heyl (1990) han demostrado que el aprendizaje colaborativo supera en efectividad a los enfoques individualistas, al permitir que los estudiantes participen activamente en redes de interacción social. Este tipo de aprendizaje requiere transformar al estudiante en un sujeto activo, responsable tanto de su propio aprendizaje como del apoyo al desarrollo de sus compañeros. Por su parte, Springer (2003) añade que el aprendizaje significativo ocurre más efectivamente mediante la participación en pequeños grupos, donde el diálogo y la coordinación contribuyen al desarrollo de competencias cognitivas y sociales.

En el campo específico del taller de diseño arquitectónico, el aprendizaje colaborativo ha sido implementado mediante estrategias como el trabajo en grupo (parejas), la crítica cruzada y los proyectos compartidos. Mattessich et. al. (2001) definen la colaboración como una estructura organizativa donde distintos actores se comprometen con una misión común, comparten riesgos y responsabilidades, y requieren canales de comunicación bien definidos. Esta

concepción es especialmente útil para comprender las dinámicas emergentes en estudios de arquitectura, donde la co-creación de conocimiento se ha vuelto fundamental.

No obstante, el trabajo colaborativo también enfrenta desafíos. Blumenfeld (1991) advierte sobre el fenómeno del “free-rider”, donde algunos integrantes del grupo evitan participar activamente, lo que puede generar desmotivación y ruptura en la cohesión grupal. Por ello, la implementación exitosa de modelos colaborativos requiere del desarrollo explícito de habilidades interpersonales, gestión de grupos, indagación, resolución de conflictos y síntesis creativa (Bosworth, 1994).

En este contexto, la introducción de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial ha reconfigurado profundamente estas dinámicas. Según investigaciones recientes (Malinin, 2020; Dillenbourg, 2016), la IA puede actuar como catalizador tanto del aprendizaje autónomo como del colaborativo, facilitando la producción de ideas, la retroalimentación inmediata y la comparación entre propuestas. Sin embargo, este nuevo entorno plantea también la necesidad de redefinir el rol del docente, quien deja de ser la fuente exclusiva del saber para convertirse en mediador crítico entre el estudiante y el sistema digital (Laurillard, 2012).

Se evidencia que con la incorporación de tecnologías digitales, se han ampliado las posibilidades de interacción, pero también emergen tensiones en torno a la autoría, la colaboración y la dependencia tecnológica (Oxman, 2008; Malinin, 2020). Investigaciones recientes sugieren que la IA puede actuar como facilitador del aprendizaje experiencial y la reflexión en acción (Kolb, 1984), aunque también puede generar una falsa autonomía si no se acompaña de una orientación crítica (Luckin et al., 2016). Este debate cobra especial relevancia en la formación de arquitectos, donde la creatividad, la ética proyectual y la capacidad de colaboración son competencias esenciales para el ejercicio profesional (Goldschmidt, 2014; Cuff, 1991).

En síntesis, el aprendizaje individual y colaborativo en estudios de arquitectura debe entenderse hoy como un proceso complementario, interdependiente y tecnológicamente mediado. La clave pedagógica está en diseñar entornos donde la creatividad individual pueda potenciarse mediante el uso estratégico de herramientas como la inteligencia artificial y la interacción social, sin que la IA sustituya la reflexión crítica ni la ética proyectual.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio adopta una estrategia metodológica cuasiexperimental con enfoque mixto, orientada a evaluar el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la dinámica pedagógica del curso universitario Taller de Diseño Arquitectónico. Al situar la intervención en un entorno real de aula, se procuró preservar la validez ecológica y la pertinencia disciplinar,

siguiendo los lineamientos de las metodologías educativas aplicadas (Creswell & Plano Clark, 2018).

### **Diseño del estudio y contexto**

Para la investigación se establecieron dos grupos de análisis:

- Grupo de intervención (GI): Conformado por 15 estudiantes organizados en parejas. Estos participaron en una metodología pedagógica que integró herramientas de IAG — principalmente Midjourney, DALL-E y Prome IA— durante tres etapas clave del proceso de diseño: generación del concepto, desarrollo de la implantación en el sitio y formalización arquitectónica. La IA se promovió como herramienta transversal a todas las fases del proyecto, tanto en el aula como fuera de ella.

- Grupo de control (GC): Integrado por 13 estudiantes que siguieron el curso mediante métodos tradicionales, sin incorporación explícita de IA. Aunque se permitió el uso de software convencional de diseño y modelado 3D, la diferencia metodológica fundamental residió en la ausencia de mediación docente orientada al uso de tecnologías de IAG.

Ambos grupos estuvieron a cargo de profesores de planta con formación equivalente en pedagogía del diseño, lo cual permitió minimizar el sesgo asociado al estilo docente y garantizar homogeneidad en los criterios de evaluación y retroalimentación.

### **Estructura pedagógica del taller**

El taller se desarrolló durante 16 semanas y se configuró como un espacio de experimentación proyectual que combinó sesiones colectivas de crítica, talleres de cocreación, tutorías individualizadas y presentaciones parciales. En el GI, el docente incentivó el uso de IAG como catalizador para la exploración de alternativas conceptuales y formales, la toma de decisiones fundamentadas y la reflexión crítica sobre los productos generados tecnológicamente.

El rol del docente en el GI se centró en actuar como facilitador crítico, promoviendo el análisis ético y contextual de las imágenes generadas por IA, su comprensión en términos de potencialidades y limitaciones, y su integración coherente en el proceso proyectual. En contraste, el GC mantuvo una metodología basada en el dibujo manual, la discusión tradicional y el desarrollo proyectual orientado por la retroalimentación convencional.

### **Técnicas de recolección de datos**

El estudio implementó diversas técnicas de recolección de información:

- Observación participante: Se realizaron observaciones sistemáticas durante las sesiones de clase.
- Entrevistas semiestructuradas a docentes: Se entrevistó a los profesores responsables de cada grupo.
- Grupos focales con estudiantes: Se desarrollaron dos grupos focales con 11 participantes del GI y GC.

- Análisis de productos proyectuales: Se evaluaron los proyectos de los estudiantes mediante una rúbrica estandarizada.
- Encuestas estructuradas: Se aplicaron encuestas a ambos grupos para complementar la información cuantitativa.

### **Consideraciones éticas**

El estudio fue diseñado y ejecutado conforme a los principios éticos de la investigación educativa. Todos los participantes firmaron consentimiento informado, y se garantizó la confidencialidad de los datos, el anonimato de los participantes y la equidad en los procesos evaluativos.

La inteligencia artificial generativa fue empleada en la elaboración de este artículo exclusivamente como herramienta de apoyo para la organización y síntesis de los datos empíricos, así como para la redacción preliminar de algunos apartados. Su uso se limitó al análisis y estructuración textual bajo supervisión directa del equipo investigador, sin sustituir el juicio experto ni la autoría intelectual de los autores.

### **RESULTADOS**

El estudio cuasiexperimental comparó dos grupos del curso Taller de Diseño VI: un grupo de intervención (GI), que incorporó herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) en su proceso pedagógico, y un grupo de control (GC), que trabajó con metodologías tradicionales sin uso explícito de estas tecnologías. En el grupo de intervención, el 60% de los estudiantes manifestó que la IA favoreció el trabajo colaborativo, en contraste con solo 23.1% del grupo de control. Asimismo, el 73.3% del GI afirmó que la IA facilitó su aprendizaje individual.

Los grupos focales con estudiantes permitieron profundizar en estas percepciones. En ellos, los estudiantes del GI describieron la IA como una herramienta compartida que estimuló el intercambio de ideas, la evaluación comparativa de alternativas y el diálogo entre pares sobre decisiones de diseño. Estos espacios dieron lugar a dinámicas de co-aprendizaje distribuido, en las que el conocimiento se construyó colectivamente, mediado por herramientas digitales.

A diferencia de la percepción docente —que advierte una tendencia hacia el aislamiento individual como consecuencia del uso de IA—, los estudiantes reportaron experiencias de colaboración emergente. Esta discrepancia revela una disonancia interpretativa: mientras los docentes perciben que la IA debilita la interacción social, los estudiantes la resignifican como un objeto común de exploración que facilita la conversación y la negociación creativa.

Estas nuevas formas de colaboración no responden al modelo clásico de trabajo en grupo con roles definidos, sino a un ecosistema horizontal de interacción tecnológica, donde los estudiantes comparten estrategias, comparan resultados generados por IA y construyen

significados en conjunto. Así, se redefine la noción de colaboración, trascendiendo la idea de trabajo colectivo tradicional hacia una colaboración mediada digitalmente.

Además, los hallazgos evidencian que la IA fortalece la autonomía del estudiante, al permitir un acceso ágil a referencias visuales, facilitar múltiples iteraciones proyectuales y fomentar la reflexión sobre decisiones de diseño. No obstante, esta autonomía debe ser acompañada por el docente para evitar una dependencia acrítica de las soluciones generadas por los algoritmos.

En este nuevo escenario, el rol del profesor se transforma: ya no es solo un transmisor de conocimientos, sino un mediador entre el pensamiento proyectual y la lógica algorítmica, que orienta al estudiante en la construcción de criterios éticos, estéticos y funcionales frente a las propuestas generadas con IA.

Finalmente, el experimento permitió identificar un fenómeno paradójico: mientras los docentes observan riesgos de individualización en el uso de IA, los estudiantes destacan su potencial para generar nuevas formas de colaboración, fundamentadas en el uso compartido de herramientas tecnológicas. En suma, la inteligencia artificial, lejos de inhibir la interacción, reconfigura las prácticas de enseñanza-aprendizaje, promoviendo una convergencia entre aprendizaje individual potenciado y colaboración distribuida.

## **DISCUSIÓN**

Los hallazgos del estudio respaldan y amplían la literatura existente sobre el aprendizaje colaborativo en el diseño arquitectónico, especialmente en entornos mediados por inteligencia artificial generativa (IAG). Como lo afirman Rau y Heyl (1990), el aprendizaje colaborativo es más efectivo que los enfoques individualistas, al promover redes de interacción activa. Springer (2003) también sostiene que la participación en pequeños grupos fortalece tanto las competencias cognitivas como sociales, lo cual fue evidente en el grupo de intervención (GI), donde los estudiantes percibieron la IA como una herramienta que potencia el diálogo y la co-creación.

Estos resultados señalan una forma emergente de colaboración digital, que va más allá del modelo tradicional con roles definidos, hacia un ecosistema de interacción horizontal mediado tecnológicamente. Este hallazgo complementa lo planteado por Mattessich et al. (2001), al redefinir la colaboración como una misión compartida estructurada por herramientas digitales. Sin embargo, en contraste con la advertencia de Blumenfeld (1991) sobre el riesgo del “free-rider”, los estudiantes del GI resignificaron la IA como una tecnología compartida que incentiva la participación activa y el aprendizaje distribuido.

Esta visión estudiantil contrasta con la percepción docente, que apunta a una posible individualización del proceso como efecto del uso de IA. Esta disonancia, como sugiere Laurillard (2012), evidencia la necesidad de replantear el rol del docente como mediador crítico

entre el pensamiento proyectual y la lógica algorítmica, guiando la construcción de criterios éticos, estéticos y funcionales en el uso de estas herramientas.

Por otra parte, los resultados del GI confirman lo planteado por Dillenbourg (2016) y Malinin (2020), quienes reconocen el potencial de la IA para facilitar tanto el aprendizaje autónomo como colaborativo. Los estudiantes destacaron el acceso ágil a referencias visuales, la posibilidad de iterar propuestas y el estímulo a la reflexión, lo que conecta con el modelo de aprendizaje experiencial y de “reflexión en acción” de Kolb (1984). No obstante, como advierten Luckin et al. (2016), esta autonomía debe ser acompañada críticamente para evitar una dependencia irreflexiva de los algoritmos.

Finalmente, estos resultados refuerzan la postura de que la integración de la IA en el taller de diseño no inhibe la interacción social, sino que la reconfigura. Así, se abre un horizonte pedagógico donde, como señalan Goldschmidt (2014) y Cuff (1991), competencias como la creatividad, la ética y la colaboración encuentran nuevas formas de

## CONCLUSIONES

Este artículo concluye que la inteligencia artificial, lejos de erosionar las dinámicas sociales del taller de arquitectura, puede amplificarlas si se incorpora de manera estratégica y reflexiva. El aprendizaje individual y colaborativo no se excluyen, sino que se reconfiguran en entornos digitales, dando lugar a nuevas formas de co-aprendizaje, interacción horizontal y construcción distribuida del conocimiento. Se recomienda rediseñar el dispositivo pedagógico del taller para integrar actividades colaborativas mediadas por IA, formar a los docentes en competencias digitales críticas y promover una ética proyectual que oriente el uso responsable de estas herramientas. Solo así será posible aprovechar plenamente el potencial transformador de la IA en la formación arquitectónica contemporánea.

## BIBLIOGRAFÍA

- Anthony, K. H. (1991). *Design juries on trial: The renaissance of the design studio*. Van Nostrand Reinhold.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Blumenfeld, P. C. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369–398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Bosworth, K. (1994). Developing collaborative skills in college students. In K. Bosworth & S. J. Hamilton (Eds.), *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques* (pp. 25–31). Jossey-Bass.
- Crosbie, M. J. (1995). *Architecture: Celebrating the past, designing the future*. American Institute of Architects Press.
- Dillenbourg, P. (2016). The evolution of research on digital education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 544–560. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0106-z>
- Goldschmidt, G. (2014). *Linking ideas: Creativity in design*. MIT Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Malinin, L. H. (2020). Artificial intelligence, co-creation, and studio pedagogy: Rethinking design education in the age of AI. *International Journal of Art & Design Education*, 39(3), 661–675. <https://doi.org/10.1111/jade.12266>
- Mattessich, P. W., Murray-Close, M., & Monsey, B. R. (2001). *Collaboration: What makes it work* (2nd ed.). Fieldstone Alliance.
- Oxman, R. (2008). Digital architecture as a challenge for design pedagogy: Theory, knowledge, models and medium. *Design Studies*, 29(2), 99–120. <https://doi.org/10.1016/j.destud.2007.12.003>
- Rau, W., & Heyl, B. S. (1990). Humanizing the college classroom: Collaborative learning and social organization among students. *Teaching Sociology*, 18(2), 141–155. <https://doi.org/10.2307/1318484>
- Salama, A. M. (2015). *Spatial design education: New directions for pedagogy in architecture and beyond*. Ashgate.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (2003). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(1), 21–51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Webster, H. (2006). Power, freedom and resistance: Excavating the design jury. *International Journal of Art & Design Education*, 25(3), 286–296. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00495.x>
- Webster, H. (2008). Architectural education after Schön: Cracks, blurs, boundaries and beyond. *Journal for Education in the Built Environment*, 3(2), 63–74. <https://doi.org/10.11120/jebe.2008.03020063>

# IA Y TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

## AI and DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL CENTERS: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Joaquín Gairín Sallán

CRiEDO. Universitat Autònoma de Barcelona

<https://orcid.org/0000-0002-2552-0921>

### RESUMEN

Las tecnologías digitales y el desarrollo de la Inteligencia Artificial es un tema que preocupa y ocupa a los miembros de la comunidad educativa. Por una parte, es un tema polémico si consideramos las voces y actuaciones que piden la exclusión de las pantallas y de estos programas y dispositivos fuera de los centros educativos. Por otra parte, apela a cambios en las formas de enseñar y aprender que ocupan a los profesores y directivos.

Un análisis sosegado de las problemáticas que se plantean nos esboza la importancia de distinguir lo nuevo de sus aportaciones y la de definir sus posibilidades y las maneras correctas cómo se pueden utilizar pedagógicamente a nivel de aula, de grupos de profesores y del centro educativo. Asimismo, nos ha de ayudar a determinar y desterrar los malos usos de estas propuestas y herramientas.

Hablamos de utilizar la tecnología y la IA con propósito, subordinando su utilización a las necesidades del programa formativo y de acuerdo con nuevos planteamientos: trabajo por proyectos, prácticas reflexivas, el aula como espacio de síntesis y análisis crítico, etc. Paralelamente, cabe plantearse los cambios en la formación del profesorado, los aspectos a considerar (ética, privacidad, sesgos algorítmicos, dependencia tecnológica) y el rol de los sistemas y centros educativos.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia artificial; Tecnologías digitales; Metodologías didácticas; Centro educativo.

### ABSTRACT

Digital technologies and the development of Artificial Intelligence are topics that concern and engage members of the educational community. On the one hand, it is a controversial issue, given the voices and actions calling for the exclusion of screens and these programs and devices from educational institutions. On the other hand, it calls for changes in teaching and learning methods, which are a concern for teachers and administrators.

A thoughtful analysis of the issues raised highlights the importance of distinguishing between what is new and what has already been contributed, and of defining its potential and the correct ways in which it can be used pedagogically at the classroom, teacher group, and school levels. It should also help us identify and eliminate the misuse of these proposals and tools.

We are talking about using technology and AI purposefully, subordinating their use to the needs of the educational program and in accordance with new approaches: project-based learning, reflective practices, the classroom as a space for synthesis and critical analysis, and so on. At the same time, it is worth considering changes in teacher training, the aspects to consider (ethics, privacy, algorithmic biases, technological dependence) and the role of educational systems and centers.

**KEYWORDS:** Artificial intelligence; Digital technologies; Teaching methodologies; Educational center.

## UN TEMA QUE PREOCUPA Y OCUPA

La temática que tratamos no sólo preocupa y ocupa parte de la actividad de los centros educativos, sino que también les tensiona generando inquietudes legítimas, pero también abriendo nuevas oportunidades. De alguna manera se ha convertido en un tema estructural y no accesorio.

Los **frentes de preocupación** se pueden agrupar en tres aspectos fundamentales:

a.- *Utilización ética y responsable de las nuevas herramientas.* No sólo se plantean dudas sobre el sesgo de los algoritmos, la privacidad, protección de datos o huella digital sino también sobre los riesgos de plagio o sobre la dependencia excesiva de plataformas de IA.

b.- *La reproducción e incremento de las desigualdades,* si consideramos que no todos los estudiantes y profesorado tienen los mismos recursos tecnológicos, ni poseen niveles equivalentes de formación u otras oportunidades educativas.

c.- *Impacto en la formación,* que se relaciona con las competencias que se refuerzan (dominio de las tecnologías) o no siempre se practican (razonamiento, capacidad crítica, creatividad, ...) y con incertidumbres relacionadas con el desarrollo del programa formativo (nuevas necesidades metodológicas, cambios en los sistemas de evaluación, incorporación de declaraciones de autoría, ...)

Preocupaciones que desbordan el ámbito formativo y se trasladan al contexto familiar y social, como lo denotan situaciones diarias que aparecen en los medios de comunicación y son objeto de debate entre los estudiosos y miembros de las comunidades educativas. A modo de ejemplo, recogemos algunas inquietudes y derivadas de la utilización de las tecnologías digitales que comentamos:

- La IA ya se utiliza en el 14,2% de las situaciones de ciberacoso entre escolares, generando vídeos o audios falsos o suplantando identidades. Esta es una de las conclusiones del VII Informe elaborado conjuntamente por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR (2025), que ha contado con el testimonio de 8.781 alumnos y 355 profesores. De alguna manera, la tecnología no sólo amplifica riesgos ya existentes, sino que introduce otros nuevos para los que no hay, por ahora, protocolos específicos en los centros de formación.
- Un reciente informe presentado por la Fundación Vodafone (2025) revela importantes desigualdades en el acceso a la tecnología digital en las aulas de España. Según el informe, el 61% de los estudiantes españoles afirma no tener acceso a dispositivos digitales en las aulas y el 47% reporta dificultades para conectarse a Internet en su centro educativo. Por otra parte, el 39% cree que la IA puede aumentar las desigualdades educativas mientras que un 40% se siente abrumado ante la complejidad de estas herramientas. En este sentido, las tecnologías digitales no son sólo un desafío tecnológico sino y también un asunto de justicia social.
- El uso intensivo de dispositivos móviles y plataformas digitales también suscita inquietudes relacionadas con la atención, la concentración y la convivencia escolar. Sin que haya estudios concluyentes al respecto, como comentaremos luego, la preocupación se hace patente en debates educativos y en normativas recientes de varias comunidades autónomas que han restringido el uso del móvil en centros educativos.
- La introducción de tecnologías digitales modifica la dinámica de aula, planteando la necesidad de nuevos enfoques formativos y exigiendo al profesorado comportamientos distintos a los habituales y procesos de actualización constantes.

En este contexto, no es extraño que aparezcan **inquietudes y decisiones** como las que, como ejemplo, presentamos a continuación:

- La movilización de los padres frena el uso de dispositivos móviles en las aulas (El Correo, 27/12/2024) y familias de centros piden que se elimine el libro digital y se utilice el impreso.
- Algunos sistemas educativos (catalán) han demonizado de hecho la digitalización a partir del curso 2025-2026 (el Periódico, 23/10/2025): los dispositivos móviles no están permitidos en toda la enseñanza obligatoria, ni en las aulas ni en el resto de los espacios educativos (patios, pasillos, ..), incluyendo los usos pedagógicos. Progresivamente, se eliminarán las pizarras digitales y las tabletas en educación infantil. Algunos docentes y agrupaciones de familias se alegran de la limitación por suprimir prácticamente la presencia de pantallas.
- Paralelamente (El país, 21/03/2025), la Comunidad de Madrid anuncio el veto para el curso 2025-2026 del uso de pantallas tanto en el aula como para hacer deberes en las etapas de educación infantil y primaria, mientras que la Comunidad autónoma de Murcia ya los había restringido en el curso anterior hasta el segundo curso de primaria.
- Las posiciones mencionadas también se dan en el contexto iberoamericano. Así, por ejemplo, en Argentina y a mediados de septiembre de 2025, la cámara regional de Buenos Aires aprobó una ley que prohíbe el uso de móviles en primaria y, según los responsables desde la prohibición, mejoró la atención en clase y la interacción entre compañeros de aula. Paralelamente, se recoge la preocupación de directivos de Uruguay por el uso de la tecnología por los estudiantes (algunos prohíben los celulares y otros los integran) y, también, por la potencialidad de la IA generativa desde el punto de vista de la gestión.

Podemos así hablar de un giro social y normativo donde abundan las prohibiciones y restricciones. Algunas de las iniciativas se apoyan en la opinión de algunos expertos que sugieren que su utilización ha empeorado el rendimiento escolar y deteriorado algunas capacidades de los estudiantes (Pablo García Santos en El Español del 31/03/2025); otras, en decisiones de otros países que, como Suecia, abandonan su Plan de digitalización y dan marcha atrás en el uso de las pantallas en las aulas.

De todas formas, muchas de las **supuestas evidencias** sobre los problemas de las tecnologías digitales en la primera enseñanza no son concluyentes y son rebatidas por otros especialistas. Así, para Héctor Ruiz Martín (Conferencia del FIET 2025 del 25/06/2025) muchos de los problemas planteados vienen de una inadecuada relación establecida entre causa y efecto con fenómenos que coinciden en el tiempo y que dan lugar a malas interpretaciones. Por ejemplo, comenta titulares habituales:

- *El uso de las pantallas genera ansiedad, depresión, ...* El artículo publicado señala que entre los que usan las pantallas hay más que tienen depresión, pero puede ser que los que tienen depresión o falta de sociabilización buscan y se refugian en las pantallas o que hay factores más generales como pueda ser el factor socioeconómico.
- *Las pantallas producen miopía.* Un estudio relaciona el uso de las pantallas con la miopía. En realidad, lo que la produce es el tener la vista muy centrada durante horas de una manera muy próxima o el tener un espacio cerrado. Leer muchas horas un libro de texto también tiene ese efecto.
- *Las pantallas generan trastornos de sueño.* Lo que dice la ciencia es que es así si se utilizan ante de ir a dormir (sobre todo, si te activan emocionalmente). Pero qué tiene que ver esa realidad con el uso de las mismas en la escuela que es mucho antes de acostarse.

- *Las pantallas atrofian la atención.* Hay estudios que dicen que nuestra capacidad de atención no ha cambiado, sino que ha cambiado el entorno que tiene más estímulos y sobre los que hemos de aprender a regularnos. Por naturaleza fisiológica, históricamente nos apetecen dulces y grasas (pues primitivamente era lo que se buscaba en situaciones de escasez) pero hemos aprendido a controlarnos. Así, desconectamos el móvil en el avión o lo dejamos lejos en algunas ocasiones para no distraernos.
- *Las pantallas causan adicción.* Hay personas que generan dependencia no sólo con relación a las tecnologías, también respecto al fútbol, determinado tipo de películas, compras, ...
- *Las pantallas generan déficits lingüísticos.* Se habla de estudios de 0 a 2 años y podría ser que sustituimos las pantallas por la comodidad (que no molesten los niños) limitando de esta manera la interacción social.
- *Las pantallas empeoran la comprensión lectora.* Hay estudios que hablan de que hay pequeñas diferencias, pero ¿se debe a las pantallas?
- *Se aprende más escribiendo a mano.* El problema no es la técnica sino la reflexión mental que hay detrás, ...

La prohibición que se practica no es una buena estrategia educativa. Si se prohíben las pantallas y dispositivos, no se puede educar sobre su utilización. Las tecnologías son y pueden ser herramientas de aprendizaje. Ayudan al aprendizaje y cabría que ver, en todo caso, qué tipos de tecnología y para qué. Por otra parte, hablamos de prohibiciones genéricas sin considerar la diversidad de situaciones; por ejemplo, las tecnologías digitales pueden ser muy útiles para los niños con necesidades educativas especiales y que puedan trabajar pictogramas.

Por otra parte, el contexto escolar y la presencia en él de las tecnologías puede ayudar a conocer ese mundo y hacer responsables a las personas que no tienen, por ahora, acceso a esos medios. De hecho, podemos plantearnos cómo se fomenta el sentido crítico antes ellas y sus mensajes si no se utilizan.

Asimismo, su presencia tiene que ver con la existencia de brechas digitales y la manera como se resuelvan afectará al futuro de los escolares. En todo caso, la clave está en cómo se acompañan los cambios, cómo se forma al profesorado y cómo se garantiza un uso ético y equitativo.

## **¿QUÉ HAY DE NUEVO EN EL DEBATE?**

Como decíamos, el debate está lejos de cerrarse y la tendencia apunta hacia regular, limitar o incluso prohibir el uso de pantallas en etapas educativas tempranas. Seguramente, es necesario investigar y profundizar en su relación con la mejora educativa, los riesgos para la salud y el desarrollo, la influencia en temas de atención y lectura y los efectos de una implementación apresurada y sin adecuada formación del profesorado.

Si pensamos en una educación más científica y basada en evidencias (informada por la evidencia), habremos de decir que la tecnología puede ayudar al aprendizaje. No hay actualmente un estudio global sino estudios parciales de aspectos de su utilización y que siguen sin ser concluyentes.

Quizá el problema es que estamos utilizando la tecnología para aprender de la misma forma como aprendíamos antes. **Hemos introducido tecnologías nuevas sin cambiar para nada el modelo pedagógico tradicional.** Así:

- La formación sigue siendo transmisiva, aunque las herramientas sean digitales. Poseemos libros digitales, pero se utilizan como si fueran los libros impresos anteriores, con lo que no transformamos el aprendizaje si no que trasladamos el soporte.
- La tecnología tiene sentido cuando es capaz de ampliar nuestra experiencia y nos permite hacer cosas que antes eran imposibles: simular fenómenos complejos, investigar y contrastar en tiempo real, colaborar en tiempo real, aprender a partir de retos, etc.
- Los estudiantes no necesitan más pantallas sino mejores experiencias que les ayuden a pensar más, faciliten su concentración, permitan experimentar alternativas o les motiven al sentirse protagonistas de su propio aprendizaje.

El verdadero cambio es así el metodológico que nos ha de llevar a repensar el propósito de la intervención educativa: ¿qué queremos que se aprenda?, ¿qué competencias intentamos desarrollar?, ¿qué capacidades pensamos que hay que desenvolver?, etc. Utilizar las tecnologías digitales sin sentido ni estrategia es confundir digitalizar con innovar. El problema no es la herramienta sino la forma como se utiliza.

## **¿PARA QUÉ PUEDEN Y HAN DE SERVIR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES?**

Hemos de utilizar su rapidez en las respuestas y su capacidad de flexibilidad ante demandas diversas. **Pueden servir para:**

*A nivel de aula:*

- Acceder a información amplia, actualizada y diversa.
- Interactuar con el objeto de aprendizaje, desarrollando habilidades cognitivas y creativas.
- Facilitar experimentar caminos y sobre los resultados de aprendizaje.
- Tener la retroalimentación y una evaluación formativa sobre lo que hacemos y podemos hacer después.
- Interactuar, preguntar sobre mis dudas, .... (profesor particular).
- Permitir la personalización del aprendizaje.
- Apoyar el aprendizaje de alumnos con dificultades (aprendizaje lento, necesidades educativas especiales, ...).
- Mejorar la participación activa del alumnado y favorecer las dinámicas colaborativas.
- Tutorías personalizadas.
- Etc.

Para formarse hay que sentarse, para aprender hay que levantarse, como dice Xavier Marcet. El verdadero aprendizaje exige actuación de la persona y eso supone acción por parte de la persona, interacción con el objeto de aprendizaje y eso se vincula a los retos, a los problemas, a la resolución de situaciones, etc., lo que significa conocer lo que hay, pero también reflexión, análisis, experimentación, comprobación, sedimentación, etc. que es lo que falta.

*A nivel de centro:*

- Analizar el rendimiento académico y su mejora.
- Desarrollar sistemas de evaluación más completos.

- Facilitar procesos de gestión más integrales y ágiles.
- Desarrollar la estrategia digital y de comunicación del centro educativo.
- Ampliar los procesos de participación de estudiantes y familias en el aprendizaje.
- Conectar el centro educativo con su entorno.
- Ampliar el trabajo en red inter e intracentros y profesionales
- Etc.

## **¿PARA QUÉ NO HAN DE SERVIR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES?**

Lo que está claro es que las tecnologías que comentamos no deben servir para sustituir la relación humana, reemplazado la mirada del docente, la interacción emocional, el tratamiento personalizado o la constitución de vínculos. Tampoco tiene sentido que hagamos lo mismo de siempre como docentes, pero en digital, perdiendo el sentido la utilización de libros digitales sin interacción, copiar de la pantalla o simplemente llenar fichas en formato digital. No se trata de digitalizar la rutina sino de mejorarla, aportando valor pedagógico y nuevos aprendizajes.

Por muy perfectamente que las tecnologías digitales reflejen la realidad, son sólo remedos de esta sin poder captar, por ahora, toda la riqueza de la realidad que quieren representar. En este sentido, y especialmente, en educación infantil y primaria, las pantallas no pueden ni deberían de reemplazar el juego libre, el movimiento, la experimentación física o la manipulación de objetos. El desarrollo infantil precisa no sólo de estímulos visuales y necesita espacio, contacto y movimiento.

Ni que decir tiene que su utilización en las aulas no puede servir para entretener o “rellenar” el tiempo, reduciendo el tiempo útil para el aprendizaje. Utilizarlas para mantener ocupados a los alumnos, como premio a sus avances, como calmante para sus inquietudes o para el control de su comportamiento es menospreciar su potencial y enfatizar en su mal uso pedagógico.

Tampoco pueden sustituir los déficits formativos del profesorado, sin poder compensar su mala metodología o la falta de actividades propias de los docentes (planificación contextualizada, acompañamiento personalizado, interacción positiva con los discentes, mejor del clima del aula, entre otras).

Hablamos, en este contexto, de una utilización intencional, limitada y con sentido. Primero son los objetivos y los problemas y retos para luego pensar en cómo lograr la mejor respuesta. A veces pasa al revés, tenemos la tecnología y luego nos planteamos para qué sirve o buscamos el problema donde la tecnología nos ha de ayudar a resolverlo.

Ser docente es enseñar a pensar, no delimitar lo que tiene que pensar el alumno. Supone plantearse cómo la tecnología nos puede ayudar a aprender y cómo la tecnología que tenemos delante nos ha de ayudar a reflexionar en cómo enseñar.

Si los docentes no enseñamos a utilizar la IA y otras tecnologías, ¿Quién lo va a hacer? Si la escuela no interviene, la educación tecnológica la hacen TikTok, YouTube, Instagram, los ‘influencers’ y los algoritmos y ellos no tienen como misión formar ciudadanos críticos. Es cierto que los estudiantes ya están aprendiendo con Internet y con la IA, las redes sociales y las herramientas digitales, pero lo están haciendo sin criterio, sin acompañamiento, sin ética y sin desarrollar pensamiento crítico.

La cuestión es cómo integrarla de una manera más efectiva. Primero hay que conocerla para utilizarla mejor y sacar rendimiento. Cabe considerar, por ejemplo, el sentido que tiene la IA, sus múltiples aplicaciones y requerimientos (códigos, agentes...) que facilitan su uso adecuado. Por ello urge que los centros educativos conozcan los sistemas de programación, su lógica, su utilidad y limitaciones.

## LA REVOLUCIÓN DE LA IA

La irrupción de la inteligencia artificial en la educación no es una simple continuación de la digitalización iniciada hace dos décadas. Es un cambio de paradigma que transforma no solo las herramientas, sino la propia naturaleza del aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento. Mientras que las tecnologías digitales anteriores ampliaban capacidades humanas, la IA introduce algo radicalmente nuevo: la capacidad de generar, interpretar y decidir junto a nosotros.

Las tecnologías digitales tradicionales —ordenadores, tabletas, plataformas educativas— eran instrumentos que ejecutaban instrucciones. La IA, en cambio, colabora, propone, crea y toma decisiones. No es un lápiz sofisticado: es un coautor, un asistente cognitivo y un socio intelectual, lo que le convierte en una tecnología de impacto estructural y no solo funcional.

La IA, en este sentido, no es una herramienta más sino la concreción de un **nuevo entorno de formación** que reconfigura el ecosistema educativo al obligar a replantear cuestiones sobre la formación: cómo se enseña y aprende, cómo se interactúa o como se piensa. Es una tecnología que puede pensar con nosotros, que genera conocimiento y que, por ello, transforma la esencia misma de la educación.

La IA no solo cambia *cómo* aprendemos, sino *qué* consideramos aprendizaje. Esto obliga a replantear preguntas esenciales: ¿qué significa “saber” cuando una máquina puede generar respuestas?, ¿qué competencias humanas se vuelven más valiosas? y ¿cómo evaluamos cuando la producción ya no es exclusivamente humana?, entre otras.

Por ello, su impacto no depende de su potencial técnico sino de la intencionalidad pedagógica con la que se integra. Los centros educativos y su profesorado tienen el reto y la responsabilidad de convertir esta revolución en una oportunidad para lograr mejores aprendizajes, desarrollar el pensamiento y formar ciudadanos capaces de convivir con inteligencias (humanas y artificiales) de manera ética, crítica y creativa.

La IA no sustituye al **docente**, pero sí exige un docente distinto. Las tecnologías digitales anteriores reforzaban el papel del profesor como gestor de recursos, mientras que la IA generativa lo transforma en: curador de información, diseñador de experiencias, mediador ético, guía para el pensamiento crítico y acompañante del aprendizaje profundo.

El docente es el único que puede enseñar a usar la tecnología con sentido. Los estudiantes saben usar pantallas, pero no saben aprender con ellas. Saben pedirle cosas a la IA, pero no saben pensar con ella. Solo el profesorado puede enseñarles: cuándo usar tecnología y cuándo no; cómo evaluar la fiabilidad de una respuesta; cómo evitar sesgos y errores; cómo usar la IA para crear y no para copiar; cómo proteger la privacidad; y cómo desarrollar pensamiento crítico.

## LOS NUEVOS RETOS

La evidencia es que la tecnología está entre nosotros y su utilización es, cada vez, más intensa. De allí, la necesidad de que las aulas y la educación preparen para su mejor utilización.

La escuela/ la formación ha de considerar los nuevos mecanismos de acceso al conocimiento y transformarse en un espacio de síntesis. Los alumnos las utilizan y el resultado lo llevan a clase (la clase invertida). Es coherente con este planteamiento:

- Implementar proyectos basados en el aprendizaje cooperativo como medio para explorar la IA u otras tecnologías.
- Diseño de actividades prácticas y reflexivas que fomenten el pensamiento crítico sobre la IA u otras tecnologías.
- Alfabetización de todos los docentes. Formación y apoyo docente.
- Establecer marcos de actuación en las instituciones formativas.
- Sumarse a las reflexiones sobre la utilización consciente y crítica de las nuevas tecnologías teniendo claros posicionamientos al respecto.

Y no podemos olvidar, al respecto:

- El desarrollo de nuevas competencias que tienen que ver con la creación y gestión del conocimiento colectivo: ordenar la información, contrastarla, generar nuevo conocimiento, ...Así, el reto es y sigue siendo que el estudiante construya sus propias respuestas.
- El tema de la ética, la privacidad, sesgos algorítmicos y la dependencia tecnológica.
- La escuela y el aula como espacios para reducir las brechas de pobreza, acceso a la tecnología y uso de las TAC.

En definitiva, hablamos de nuevo, y como siempre, de una buena formación. Y hablamos de tecnología con propósito.

Sin embargo, la transformación digital de la educación no depende solo de los docentes y centros educativos. Las Administraciones educativas tienen un papel decisivo: marcar el rumbo, garantizar la equidad y asegurar que la tecnología se use con sentido pedagógico y no como una moda. Su responsabilidad es doble: impulsar la innovación y, al mismo tiempo, proteger el sistema educativo de riesgos, desigualdades y usos inadecuados.

La digitalización no puede convertirse en un factor de desigualdad. Las Administraciones deben asegurar al respecto: el acceso universal a dispositivos adecuados; la conectividad estable y de calidad en todos los centros educativos; la existencia de recursos adaptados a alumnado vulnerable; y el desarrollo de políticas que reduzcan la brecha digital familiar. Sin esta base, cualquier estrategia digital reproduce desigualdades en lugar de corregirlas.

El papel de las Administraciones educativas nos parece, desde esta perspectiva, crítico: no sólo se trata de dotar de dispositivos, sino de construir un ecosistema digital justo, seguro, pedagógicamente sólido y sostenible. La tecnología puede transformar la educación, pero solo si las Administraciones asumen su responsabilidad con claridad, coherencia y propósito.

Avanzar en los aspectos mencionados supone revisar las políticas y prácticas que se aplican en los sistemas y centros educativos y reconducir los usos inadecuados de las tecnologías digitales. El desarrollo de normas mínimas y orientativas, así como la difusión de protocolos (por ejemplo, el presentado por Prats, 2026; véase Gráfica 1) son ayudas importantes.

## Gráfica 1.

*Dimensiones y principios del protocolo de uso responsable de la IA (Prats, 2026).*



## BIBLIOGRAFÍA

- Fundación Mutua Madrileña y Fundación Anar (2025). *La opinión de los estudiantes. VII Informe*. Madrid. <https://www.anar.org/actualidad/informes/vii-informe-la-opinion-de-los-estudiantes/>
- Fundación Vodafone (2025). *La IA en los centros educativos europeos. Informe europeo-comparación de países*. Londres. Chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://fundacionvodafone.es/wp-content/uploads/2025/07/Informe-F.-Vodafone-La-IA-en-los-centros-educativos-europeos-.pdf
- Gairín, J. (2025). *Tecnologías digitales en los centros educativos: posibilidades y limitaciones*. Montevideo: Instituto de Educación, Universidad ORT. Conferencia 23/07/2025.
- Prats, M.A. (2026). *Protocolo de uso responsable de la inteligencia artificial en centros educativos: criterios de gobernanza para equipos directivos*. Madrid: Wolters Kluwer. Portal: gestiondecentros.com
- Ruiz Martín, H. (2025). *El aprendizaje en contextos digitales a partir de la evidencia*. FIET; 2025. Conferencia plenaria, 25/06/2025

# EL PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PIBID COMO ESPACIO DE FORMACIÓN DOCENTE Y MEDIACIÓN CULTURAL: APORTES DE PIERRE BOURDIEU

## THE PIBID LITERACY PROGRAM AS A SPACE FOR TEACHER TRAINING AND CULTURAL MEDIATION: CONTRIBUTIONS FROM PIERRE BOURDIEU

**Luci Regina Muzzeti**

Universidad Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP – Faculdade de Ciências e Letras –  
Câmpus de Araraquara – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-6808-2490>

### RESUMEN

Este capítulo analiza el Subproyecto PIBID Alfabetización desarrollado en la Facultad de Ciencias y Letras de la UNESP – campus de Araraquara, Brasil, tomando como referencia la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. El estudio discute el programa como espacio de formación docente inicial y de mediación cultural, destacando su contribución a la articulación entre la universidad y la escuela pública. El análisis se fundamenta en conceptos bourdieusianos como habitus, capital cultural, campo educativo y reproducción social, comprendiendo la alfabetización como práctica social permeada por desigualdades de acceso a la cultura escrita. El subproyecto involucró estudiantes de Pedagogía insertados sistemáticamente en el cotidiano escolar, con actividades de observación orientada, estudios teóricos y desarrollo de intervenciones pedagógicas orientadas a la ampliación del acceso a los bienes culturales legitimados. Las acciones incluyeron proyectos pedagógicos, lecturas dirigidas, actividades lúdicas mediadas y producción de materiales didácticos, concebidos como estrategias de mediación cultural e iniciación en prácticas letradas socialmente reconocidas. Los resultados indican impactos formativos relevantes en la construcción de disposiciones docentes reflexivas y en la ampliación del capital cultural de los participantes, evidenciando el potencial del PIBID como política pública estratégica para la formación inicial del profesorado y para el enfrentamiento de las desigualdades educativas.

**PALABRAS CLAVE:** PIBID; formación docente; alfabetización; mediación cultural; Pierre Bourdieu.

### ABSTRACT

This chapter analyzes the PIBID Literacy Subproject developed at the Faculty of Sciences and Letters of UNESP, Araraquara campus, Brazil, taking the sociological perspective of Pierre Bourdieu as its reference. The study discusses the program as a space for initial teacher education and cultural mediation, highlighting its contribution to the articulation between the university and the public school. The analysis is grounded in Bourdieusian concepts such as habitus, cultural capital, educational field, and social reproduction, understanding literacy as a social practice permeated by inequalities in access to written culture. The subproject involved Pedagogy students systematically inserted into the daily life of the school, engaging in guided observation, theoretical studies, and the development of pedagogical interventions aimed at expanding access to legitimate cultural goods. The actions included pedagogical projects, guided readings, mediated playful activities, and the production of didactic materials, conceived as strategies of cultural mediation and initiation into socially recognized literate practices. The results indicate relevant formative impacts on the construction of reflective teaching dispositions and on the expansion of the participants' cultural capital, highlighting the potential of PIBID as a strategic public policy for initial teacher education and for addressing educational inequalities.

**KEYWORDS:** PIBID; teacher education; literacy; cultural mediation; Pierre Bourdieu

## INTRODUCCIÓN

El Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) se ha consolidado, en las últimas décadas, como una de las políticas públicas más relevantes para el fortalecimiento de la formación inicial docente en Brasil. Al promover la inserción sistemática y acompañada de estudiantes de licenciatura en el cotidiano de las escuelas públicas brasileñas, el programa crea condiciones concretas para la articulación entre universidad y educación básica, tensionando una disociación histórica entre teoría y práctica que durante mucho tiempo organizó la estructura formativa de las licenciaturas. En este diseño, el PIBID no se limita a “anticipar la práctica profesional”, sino que propone una experiencia formativa continuada, marcada por la convivencia con la cultura escolar, la reflexión colectiva y la construcción de disposiciones profesionales que se incorporan en el propio proceso de socialización docente.

En el ámbito del curso de Pedagogía, y especialmente en el campo de la alfabetización, esta aproximación adquiere una relevancia aún mayor. La alfabetización en los primeros años de escolaridad no se reduce al dominio de métodos y técnicas: implica la comprensión de las condiciones sociales, culturales y simbólicas que estructuran las trayectorias escolares de niños provenientes de diversos y múltiples contextos culturales, de modo que enseñar a leer y escribir implica, inevitablemente, enfrentar desigualdades de acceso a la cultura escrita, capitales culturales diversos y formas diferenciadas de relación con los códigos escolares. Así, cualquier propuesta consistente de formación inicial del docente alfabetizador debe contemplar tanto la dimensión pedagógica de la enseñanza como la dimensión sociológica de la escolarización.

Es en este contexto que el Subproyecto PIBID Alfabetización, desarrollado en la Facultad de Ciencias y Letras de la UNESP – campus de Araraquara – Brasil, fue concebido e implementado bajo coordinación docente, con actuación en tres escuelas públicas de Educación Primaria (primeros años), contando con tres profesoras supervisoras y veinticuatro becarios del curso de Pedagogía. Se trata de una experiencia construida en un municipio caracterizado por una diversidad cultural y desigualdades socioeconómicas, escenario que hace aún más visible la urgencia de prácticas pedagógicas capaces de democratizar el acceso a la cultura escrita y de problematizar los mecanismos sociales que muchas veces limitan la apropiación de los saberes escolares por parte de los niños.

Más allá de la dimensión didáctico-pedagógica, el subproyecto asumió como eje interpretativo la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu y colaboradores, tomando como referencia conceptos como campo educativo, habitus, capital cultural, poder simbólico, violencia simbólica y reproducción. Esta elección teórica permitió comprender que la escuela no constituye un espacio neutro: opera a través de selecciones, legitimaciones y jerarquizaciones de saberes, frecuentemente traducidas en currículos, prácticas y expectativas que no se distribuyen de manera igual entre los grupos sociales. En este sentido, la alfabetización se

encuentra estructurada por disputas simbólicas y por condiciones desiguales de acceso a los capitales culturales valorizados por la institución escolar.

Este capítulo tiene como objetivo analizar el PIBID Alfabetización como espacio formativo y de mediación cultural, evidenciando sus contribuciones a la formación inicial docente desde el referencial bourdieusiano. Se sostiene que el programa no solo aproxima a los licenciandos a la práctica escolar, sino que posibilita desplazamientos en las disposiciones docentes, amplía repertorios teórico-prácticos y fortalece la comprensión crítica de la alfabetización en contextos de desigualdad social.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo de carácter formativo e investigativo, orientado al análisis de las experiencias desarrolladas en el ámbito del Subproyecto PIBID Alfabetización del curso de Pedagogía de la FCL-UNESP. La investigación fue elaborada a partir de la sistematización y del análisis de las acciones formativas realizadas en el subproyecto, buscando comprender sus contribuciones a la formación inicial de profesores alfabetizadores.

La metodología del Subproyecto PIBID Alfabetización fue concebida desde una perspectiva bourdieusiana, articulando de manera indisociable la teoría, la práctica y la reflexión crítica. El desarrollo de las actividades implicó la inserción sistemática de estudiantes de licenciatura del curso de Pedagogía en la vida cotidiana de escuelas públicas de Educación Primaria, bajo orientación docente y acompañamiento de profesoras supervisoras, permitiendo la construcción de una experiencia formativa continua y reflexiva.

Las acciones fueron organizadas en torno a tres ejes principales: la formación universitaria dirigida, la inserción cualificada en la vida cotidiana escolar y el desarrollo de intervenciones pedagógicas orientadas a la alfabetización. Esta organización buscó favorecer la articulación entre conocimientos teóricos y prácticas educativas, promoviendo la comprensión de la alfabetización como una práctica social situada y marcada por desigualdades en el acceso a la cultura escrita.

### **Política de gobierno y política de estado: límites y posibilidades en el caso brasileño**

En Brasil, la distinción entre políticas de gobierno y políticas de Estado es decisiva para comprender la continuidad, la estabilidad y la capacidad de inducción de los programas educativos. En términos generales, las políticas de gobierno tienden a estar más directamente vinculadas a orientaciones político-administrativas de gestiones específicas, sufriendo mayor impacto de los cambios de gobierno, reorganizaciones ministeriales, reorientaciones presupuestarias o redefiniciones de prioridades. Incluso cuando presentan resultados significativos, estas políticas pueden ser reconfiguradas, reducidas, interrumpidas o

sustituidas por otras iniciativas con relativa rapidez, lo que compromete la planificación y la acumulación institucional.

Las políticas de Estado, por su parte, tienden a presentar mayor institucionalización y estabilidad, sustentadas por marcos legales, normativos y consensos sociales más amplios, lo que favorece la planificación a largo plazo y la continuidad de acciones estructurantes. En el campo educativo, este aspecto es particularmente importante: la formación docente y la mejora de la educación básica son procesos históricamente acumulativos que requieren continuidad, evaluación y reorientación progresiva. La transformación de un programa en política de Estado no elimina disputas ni desafíos, pero amplía la previsibilidad institucional y dificulta interrupciones abruptas.

El PIBID, aunque reconocido por su impacto en la formación inicial, aún es frecuentemente percibido como una política dependiente de decisiones administrativas y presupuestarias. Por ello, la defensa de su consolidación como política de Estado expresa no solo una demanda de gestión, sino también una disputa en el interior del campo educativo y del campo político: se trata de afirmar la formación docente como una agenda estratégica y permanente, y no como una iniciativa circunstancial.

### **Referencial bourdieusiano: alfabetización, mediación cultural y desigualdad**

En el referencial bourdieusiano, el concepto de campo es central para la comprensión de las dinámicas que estructuran el funcionamiento de la escuela y de la formación docente. Para Pierre Bourdieu, el campo constituye un espacio social relativamente autónomo, organizado por relaciones de fuerza y por disputas entre agentes e instituciones que actúan en su interior, los cuales ocupan posiciones diferenciadas en función de los capitales que poseen — económicos, culturales, sociales y simbólicos. El campo educativo, en este sentido, no se configura como un espacio neutro ni homogéneo, sino como una arena de luchas simbólicas en torno a la definición de lo que se considera conocimiento legítimo, de las prácticas pedagógicas valorizadas, de los currículos instituidos y de las formas de evaluación reconocidas.

En el ámbito de la alfabetización, estas disputas se materializan en la selección de contenidos, metodologías y expectativas de aprendizaje que tienden a privilegiar determinados capitales culturales en detrimento de otros, produciendo efectos desiguales sobre las trayectorias escolares de los niños. Al articular esta perspectiva teórica con la experiencia empírica del Subproyecto PIBID Alfabetización, se hace posible comprender cómo la inserción de los estudiantes de licenciatura en la vida cotidiana escolar favorece una lectura crítica de las relaciones de poder que condicionan la escuela, así como la construcción de prácticas pedagógicas que buscan actuar como mediación cultural, ampliando el acceso a los capitales culturales legitimados y tensionando los mecanismos de reproducción simbólica.

Reconocer que los niños llegan a la escuela portando capitales culturales distintos — construidos a lo largo de trayectorias sociales desiguales — y asumir, de manera consciente, la tarea pedagógica de crear mediaciones que les permitan apropiarse de la norma culta y de los códigos escolares legitimados constituye un principio fundamental de la igualdad de oportunidades en una sociedad profundamente desigual como la brasileña. A la luz de Pierre Bourdieu, tal reconocimiento no implica desvalorizar los saberes que los alumnos traen consigo, sino comprender que la escuela, en cuanto instancia de consagración simbólica, tiene la responsabilidad de ampliar el acceso a los capitales culturales socialmente valorizados, so pena de reforzar los mecanismos de exclusión y reproducción de las desigualdades.

En este sentido, la alfabetización asume un papel estratégico: al operar como mediación cultural, puede tanto reproducir jerarquías simbólicas como constituirse en un espacio de desplazamiento social, siempre que los profesores estén formados para reconocer las diferencias de capital cultural no como déficits individuales, sino como expresiones de condiciones sociales objetivas que exigen intervenciones pedagógicas intencionales, reflexivas y socialmente comprometidas.

Es importante señalar, además, que el PIBID se configura simultáneamente como un proyecto de enseñanza y de investigación. Aunque institucionalmente definido como una política orientada a la formación inicial docente, el programa moviliza a sus participantes hacia una postura investigativa permanente, al exigir la búsqueda sistemática de investigaciones, artículos, marcos teóricos y estudios empíricos capaces de iluminar e interpretar la realidad escolar vivenciada.

Este movimiento investigativo amplía significativamente el capital cultural de los estudiantes de licenciatura, al mismo tiempo que fortalece la formación continua de las profesoras supervisoras, quienes participan activamente en todas las etapas del proceso — desde la observación y problematización de la vida cotidiana escolar hasta el análisis, la reflexión teórica y la elaboración de prácticas pedagógicas fundamentadas. De este modo, el PIBID opera como un espacio privilegiado de producción de conocimiento, en el cual enseñanza, investigación y reflexión crítica se articulan, contribuyendo a la formación de sujetos capaces de comprender e intervenir de manera cualificada en el campo educativo.

Cabe destacar, además, que los estudios desarrollados en el ámbito del subproyecto no se realizan de forma aleatoria ni desvinculada de las normativas educativas vigentes, sino que son orientados y sistematizados a partir de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y del Currículo Paulista, documentos que ofrecen fundamentos teórico-normativos para la organización de las prácticas pedagógicas, la definición de objetivos de aprendizaje y el análisis crítico del trabajo escolar. Estos referentes funcionan, por lo tanto, como marcos estructurantes que orientan la investigación, la planificación y la intervención pedagógica, al mismo tiempo que son problematizados a la luz de la realidad concreta de las escuelas y de los aportes del referencial sociológico adoptado.

## **Intervenciones pedagógicas y prácticas alfabetizadoras**

Las intervenciones pedagógicas desarrolladas en el ámbito del subproyecto se materializaron en la elaboración e implementación de proyectos pedagógicos, prácticas sistemáticas de lectura orientada, actividades lúdicas mediadas, talleres formativos, minicursos y producción de materiales didácticos orientados a la alfabetización, concebidos como dispositivos de mediación cultural escolar destinados a ampliar el acceso de los niños a los bienes culturales socialmente valorizados.

Se destacan la realización de proyectos con foco en la lectura y la escritura, el desarrollo de juegos educativos, la organización de talleres formativos y la elaboración de cuadernos didácticos, utilizados como instrumentos pedagógicos de ampliación del capital cultural y de aproximación sistemática de los niños a prácticas sociales de lectura y escritura reconocidas en el espacio escolar. Estas actividades fueron planificadas de modo que favorecieran la inserción progresiva de los estudiantes en el universo de la cultura escrita, comprendida como un conjunto de prácticas simbólicas socialmente legitimadas cuya apropiación constituye un elemento fundamental para el éxito escolar.

Desde esta perspectiva, las prácticas desarrolladas fueron comprendidas como estrategias intencionales de mediación cultural, orientadas a promover la apropiación progresiva de los bienes culturales asociados al lenguaje escrito, posibilitando a los niños el acceso al capital cultural escrito en sus formas escolarmente valorizadas. Se partió del supuesto de que el dominio de las prácticas de lectura y escritura no se reduce a la adquisición de habilidades técnicas, sino que involucra procesos más amplios de familiarización con los códigos simbólicos y con las formas legítimas de uso del lenguaje escolar, que se constituyen históricamente como referencias de evaluación y clasificación en el interior del sistema educativo.

Las actividades pedagógicas buscaron, así, promover la iniciación en prácticas letradas socialmente reconocidas, mediante experiencias sistemáticas de contacto con textos escritos y con diferentes soportes de lectura. Entre estas experiencias se destacaron las lecturas dirigidas, las lecturas en voz alta de cuentos y narraciones literarias, los encuentros lúdicos con libros, los círculos de lectura, la exploración orientada de textos y las actividades de producción escrita mediada, organizadas de manera que favorecieran la construcción de disposiciones más estables de aproximación al universo de la lectura y de la escritura.

Desde el punto de vista teórico, tales intervenciones pueden comprenderse como acciones pedagógicas orientadas a la constitución de disposiciones culturales compatibles con las exigencias escolares, contribuyendo a la formación de un habitus progresivamente ajustado a las prácticas legítimas de la cultura escrita. Al posibilitar el contacto regular y orientado con libros, textos y situaciones socialmente reconocidas de lectura y escritura, la escuela pasa a desempeñar un papel fundamental en la reducción de las desigualdades de acceso al capital

cultural, especialmente entre estudiantes provenientes de contextos sociales en los cuales tales prácticas no se encuentran ampliamente disponibles.

En este sentido, las actividades desarrolladas por el subproyecto buscaron constituirse como condiciones institucionales de acceso a los bienes simbólicos valorizados por la escuela, favoreciendo la ampliación de las oportunidades de aprendizaje y la inserción más segura de los niños en el universo escolar. La organización de prácticas pedagógicas intencionalmente orientadas hacia la mediación cultural permitió que los estudiantes tuvieran acceso a experiencias formativas que, muchas veces, no se encuentran disponibles en sus contextos familiares, contribuyendo a la construcción de relaciones más estables y significativas con la lectura y la escritura.

Así, la alfabetización fue concebida como un proceso de inserción progresiva en el universo de la cultura escrita y de apropiación de las formas legítimas de expresión simbólica, permitiendo a los niños ampliar sus posibilidades de participación en las prácticas escolares y sociales mediadas por el lenguaje. Desde esta perspectiva, las intervenciones pedagógicas se constituyeron como estrategias de democratización del acceso al capital cultural, reafirmando el papel de la escuela como instancia privilegiada de mediación cultural y de ampliación de las oportunidades educativas.

Estas prácticas fueron concebidas como acciones de mediación cultural, orientadas por la comprensión de que la alfabetización constituye un espacio privilegiado de acceso a los capitales culturales legitimados. Inspiradas en el referencial de Pierre Bourdieu, las actividades buscaron crear condiciones para que los niños se apropiaran de la norma culta y de los códigos escolares, sin descalificar sus saberes previos, reconociéndolos como punto de partida para la construcción de nuevos aprendizajes. De este modo, las intervenciones evitaron enfoques deficitarios y privilegiaron propuestas pedagógicas que valoraran la diversidad cultural y promovieran la democratización del acceso a la cultura escrita.

La producción de materiales didáctico-pedagógicos, como cuadernos didácticos, juegos y recursos de lectura, se constituyó también como una estrategia formativa para los estudiantes de licenciatura y las profesoras supervisoras. Al elaborar estos materiales, los participantes movilizaron conocimientos teóricos, normativos y prácticos, ampliando sus capitales culturales y pedagógicos y fortaleciendo disposiciones docentes orientadas hacia la planificación, la intencionalidad pedagógica y la reflexión crítica sobre la enseñanza de la alfabetización.

## **RESULTADOS**

Los resultados del Subproyecto PIBID Alfabetización evidencian impactos significativos en la formación de los estudiantes de licenciatura, de las profesoras supervisoras y en las prácticas escolares. Para los becarios, la participación en las acciones formativas e interventivas

favoreció el desarrollo de disposiciones pedagógicas relacionadas con la alfabetización, el fortalecimiento del compromiso ético y político con la escuela pública y la incorporación de un habitus docente más reflexivo y crítico. La experiencia continua en el campo escolar, articulada con la reflexión teórica, posibilitó desplazamientos importantes en las disposiciones profesionales, ampliando la capacidad de analizar e intervenir en situaciones pedagógicas complejas.

Para las profesoras supervisoras, el subproyecto se constituyó como un espacio de formación continua, promoviendo el intercambio de saberes, la reflexión sobre prácticas consolidadas y el diálogo entre universidad y escuela. La participación activa en los procesos investigativos, en la planificación y en la evaluación de las acciones contribuyó a la circulación de capitales culturales y simbólicos entre los diferentes agentes del campo educativo.

En lo que se refiere a los niños atendidos, las intervenciones pedagógicas favorecieron el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura, la ampliación del capital cultural y el compromiso con las actividades alfabetizadoras. Aunque el subproyecto no se propone medir resultados cuantitativos, las experiencias desarrolladas indican avances en la apropiación de la cultura escrita y en la construcción de relaciones más significativas con la lectura y la escritura, reafirmando el potencial del PIBID como espacio de mediación cultural y de enfrentamiento de las desigualdades educativas.

## **CONCLUSIONES**

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite afirmar que el Subproyecto PIBID Alfabetización, en el ámbito de la FCL-UNESP, se constituye como un espacio formativo estratégico para la formación inicial de profesores, al articular de manera sistemática la universidad y la escuela pública, la teoría y la práctica, las normativas curriculares y la lectura sociológica de la vida cotidiana escolar. Desde la perspectiva bourdieusiana, el programa se revela como una instancia privilegiada de producción de disposiciones docentes reflexivas, capaces de tensionar explicaciones naturalizantes sobre el fracaso escolar y de enfrentar los mecanismos simbólicos que contribuyen a la reproducción de las desigualdades educativas.

Al insertar tempranamente a los estudiantes de licenciatura en el campo educativo, el PIBID posibilita la comprensión de las regularidades explícitas e implícitas que estructuran la escuela, favoreciendo la incorporación de un habitus docente ajustado a las condiciones reales de ejercicio de la profesión. Esta experiencia no se limita al aprendizaje de técnicas pedagógicas, sino que promueve la ampliación del capital cultural, simbólico y pedagógico de los futuros profesores, al exigir estudios dirigidos, análisis crítico de prácticas, producción de materiales didácticos y reflexión permanente sobre la enseñanza de la alfabetización en contextos socialmente desiguales.

En el campo específico de la alfabetización, la experiencia analizada evidencia la centralidad de la mediación cultural como principio pedagógico y político. Reconocer que los niños llegan a la escuela portando capitales culturales distintos y construir prácticas que les permitan apropiarse de la norma culta y de los códigos escolares legitimados constituye, a la luz de Pierre Bourdieu, una condición fundamental para la realización del principio de igualdad de oportunidades. En este sentido, el PIBID Alfabetización contribuye a desplazar prácticas deficitarias, al formar docentes capaces de interpretar las dificultades escolares como expresión de desigualdades sociales objetivas, y no como fallas individuales.

Los impactos formativos observados en los estudiantes de licenciatura, en las profesoras supervisoras y en las prácticas escolares refuerzan el potencial del programa como espacio de circulación de saberes, de fortalecimiento de la integración universidad–escuela y de producción de conocimiento sobre la realidad educativa. Aunque no se proponga modificar de manera aislada las estructuras del sistema educativo, el PIBID crea zonas de desplazamiento en el interior del campo educativo, en las cuales prácticas, disposiciones y representaciones pueden ser tensionadas y reorientadas.

Por último, la experiencia analizada reafirma que la continuidad y el fortalecimiento del PIBID constituyen una cuestión estratégica para la educación pública brasileña. La disputa en torno a su consolidación como política de Estado expresa una lucha simbólica en el interior del campo educativo, en la cual se confrontan diferentes concepciones de formación docente y de papel social de la escuela. A la luz del referencial bourdieusiano, defender el PIBID como política de Estado significa afirmar la formación inicial de profesores como una inversión estructural y permanente, condición indispensable para la construcción de prácticas pedagógicas más justas, inclusivas y socialmente comprometidas.

**AGRADECIMIENTOS:** Expresamos nuestro agradecimiento al PIBID (CAPES/MEC) y a la Universidad Estadual Paulista (UNESP-PROGRAD) por el apoyo al Subproyecto PIBID Alfabetización, así como a las escuelas participantes, profesoras supervisoras y estudiantes becarios.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bourdieu, P. (1974). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2024, 9 outubro). *PIBID divulga relação de projetos selecionados*. <https://www.gov.br/capes/>
- Muzzeti, L. R. (2025). La experiencia del PIBID Alfabetización en la formación docente inicial FCL-UNESP-Brasil. In F. Gárate Vergara, M. Martín Bris, & J. L. Bizelli (Eds.), *Actas del Congreso Internacional: XIX Encuentro Iberoamericano de Educación: La educación en Iberoamérica en un contexto de transformación digital, inclusiva y humanista* (pp. 144–146). Universidad de Alcalá; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. (2019). *Currículo paulista: Educação infantil e ensino fundamental*. <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista>

# LA RELACIÓN DE DEPENDENCIA ENTRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN, LA REFORMA DEL ESTADO, LA REFORMA EDUCATIVA Y EL EJERCICIO EFECTIVO DE ESTE DERECHO EN MÉXICO

INTERDEPENDENCE BETWEEN THE RIGHT TO EDUCATION, STATE REFORM, EDUCATIONAL REFORM, AND ITS EFFECTIVE REALIZATION IN MEXICO

**Martha Elena León García**

Dirección de Humanidades, Universidad Cristóbal Colón

<https://orcid.org/0009-0004-6288-980X>

## RESUMEN:

La investigación tuvo como propósito analizar la relación entre el derecho a la educación, la reforma del Estado, la reforma educativa y su ejercicio efectivo en México. En una primera etapa se desarrolló un estudio cualitativo, de tipo no experimental y con dimensión temporal, orientado a identificar cómo se manifiestan estas variables y su vínculo con distintas categorías e indicadores, a partir de este análisis se construyó un instrumento que, en una segunda fase, permitió realizar un estudio cuantitativo de carácter descriptivo. Los resultados evidencian, por un lado, la persistencia de una brecha entre lo establecido en las normas y su cumplimiento real en materia de derecho a la educación, especialmente desde el contexto sociopolítico y económico. Por otro lado, se identificó una relación de alta dependencia entre el derecho a la educación, la reforma del Estado y su ejercicio efectivo, así como una relación significativa con la reforma educativa.

**PALABRAS CLAVE.** Derecho a la educación, reforma del estado, reforma educativa, ejercicio efectivo, políticas públicas.

## ABSTRACT:

This study aimed to analyze the relationship between the right to education, state reform, educational reform, and the effective exercise of this right in Mexico. In an initial stage, a qualitative study with a non-experimental design and a defined temporal scope was conducted to identify how these variables are manifested and how they relate to different categories and indicators. Based on this analysis, a research instrument was developed which, in a second phase, supported the implementation of a descriptive quantitative study. The findings reveal, on the one hand, the persistence of a gap between the legal recognition of the right to education and its effective implementation, particularly within the sociopolitical and economic context. On the other hand, the results identify a strong relationship between the right to education, state reform, and its effective exercise, as well as a significant association with educational reform.

**KEYWORDS.** Right to Education; State Reform; Educational Reform; Enforcement of Rights; Public Policy; Human Rights; Education Policy

## INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación, es un derecho humano, que toda persona posee a lo largo de su vida. Constituye un elemento fundamental para el desarrollo personal y un medio a través del

cual el individuo se reconoce como sujeto social, capaz de mejorar sus condiciones de existencia y su entorno, Este derecho se encuentra reconocido en instrumentos jurídicos internacionales y en la legislación nacional, lo que implica que debe ser accesible para todas las personas. En consecuencia, el Estado tiene la responsabilidad de garantizar prestaciones positivas que aseguren su universalidad, calidad y acceso, así como de establecer los mecanismos jurídicos que permitan su exigibilidad.

En México, la estructura jurídica que sostiene el derecho a la educación, se configura a partir de elementos legislativos, de política pública, de financiamiento y de rediseño institucional. Por ello constituye un objeto de estudio complejo e interdisciplinario que se ubica en la convergencia de las ciencias del derecho, la educación y la economía. Su análisis, desde el enfoque de la teoría de sistemas, permite abordar el fenómeno desde la sociología del derecho, la teoría constitucional y el derecho económico.

El objetivo del estudio analizar la relación entre el derecho a la educación, la reforma del Estado, la reforma educativa y el ejercicio efectivo de este derecho en México desde un enfoque interdisciplinario sustentado en la teoría de sistemas. En una primera etapa de la investigación, se realizó una observación del contexto jurídico social relacionado con el derecho a la educación, la reforma del estado, la reforma educativa y el ejercicio efectivo de este derecho en México, con el propósito de analizar el problema mediante la identificación de hechos, actos y fenómenos sociales, económicos, y políticos relevantes. Posteriormente, se organizó la información obtenida, identificando la frecuencia de las variables y su relación con las categorías del estudio, lo que permitió definir los indicadores y construir los ítems del instrumento de recolección de información denominado *El derecho a la educación en México. Tendencias y prácticas*, Dicho instrumento se aplicó a una muestra de 450 sujetos, integrada por 321 mujeres y 129 hombres. La información obtenida mediante observación directa fue sistematizada utilizando análisis estadísticos, específicamente tablas de contingencia bivariadas con marginales, con el objetivo de identificar relaciones de dependencia o independencia entre las variables del estudio.

Finalmente, se presentan conclusiones y propuestas teóricas orientadas al fortalecimiento del marco normativo, así como al diseño de acciones y políticas públicas relacionadas con el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México. Asimismo, se incluyen las fuentes de información y los anexos correspondientes.

### **Factores estructurales del Estado y gobernanza educativa en el ejercicio del derecho a la educación en México.**

El derecho puede ser estudiado como una ciencia social, orientada a la regulación de conductas, mediante normas destinadas a conducir a las personas hacia fines de perfeccionamiento colectivo. En este sentido, el derecho organiza al poder, lo institucionaliza y legitima, al tiempo que establece mecanismos de garantía frente a las posibles arbitrariedades en su ejercicio. A través del derecho el poder descansa sobre bases

institucionales y no personales; por eso la constitución política de cada país constituye la norma fundamental en la que se establecen la forma de organización del Estado, el sistema de gobierno, la relación entre los poderes públicos, las garantías individuales y sociales, el régimen económico y los mecanismos de reforma constitucional.

El constitucionalismo y la política, han sido elementos fundamentales en los procesos de integración social, a partir de los cuales se configura el Estado, el cual responde a las características propias de la sociedad que lo conforma y se asienta en un territorio específico. En este marco, puede afirmarse que la política, las leyes, la Constitución y la sociedad convergen en una estructura institucional común que da origen al Estado como forma de organización jurídica y política.

Dentro del Estado se establece la autoridad de los gobernantes sobre los gobernados cuyo ejercicio requiere legitimidad. En las sociedades contemporáneas, particularmente en aquellas organizadas bajo sistemas económicos capitalistas el poder se manifiesta tanto en su dimensión política, también denominada poder formal, como en su dimensión económica, conocida como poder material, cuya interacción incide directamente en la organización social y en la configuración de las instituciones públicas.

En el Estado intervienen, diversos actores e instituciones, entre los que destacan los órganos de gobierno, los partidos políticos, las organizaciones civiles, las fuerzas armadas, los medios de comunicación y los sindicatos, comúnmente identificados como grupos de poder. Offe (1981) sostiene que la influencia de cada uno de estos actores depende de las condiciones políticas, sociales y económicas existentes, así como de los factores internos y externos que inciden en la organización del Estado y en la toma de decisiones públicas.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 representó un avance significativo en el constitucionalismo social al incorporar de manera explícita los derechos sociales dentro del texto constitucional. Entre estos derechos destaca el derecho a la educación, reconocido en el Artículo 3ro constitucional, el cual establece que la educación impartida por el Estado debe ser laica, gratuita, democrática, nacional y orientada al desarrollo integral de la persona, Según Rojas (1996) permitiendo además la participación de los particulares bajo la vigilancia del Estado.

Uno de los principios rectores del derecho constitucional mexicano, es la igualdad, entendida según Carbonell (2003, p.9) como la garantía de que todas las personas, frente a una misma situación jurídica, deben acceder a los mismos derechos y asumir las mismas obligaciones. En este sentido, el derecho a la educación, como derecho social reconocido constitucionalmente, debe garantizarse en condiciones de acceso universal y equitativo para toda la población. Los derechos sociales y en particular el derecho a la educación, implican obligaciones positivas por parte del Estado ya que requieren la provisión de bienes y servicios públicos destinados a satisfacer necesidades básicas y a mejorar las condiciones de vida de la población, especialmente de los sectores en situación de mayor vulnerabilidad.

De acuerdo con los indicadores más recientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2023) México continúa presentando rezagos estructurales en materia educativa en comparación con los países miembros. En la evaluación PISA 2022, los estudiantes mexicanos obtuvieron 395 puntos en matemáticas, 415 en lectura y 410 en ciencias, resultados inferiores al promedio de la OCDE. A este tenor, el 66% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico en matemáticas, lo que refleja desafíos persistentes en el desarrollo de competencias fundamentales. Estos indicadores evidencian la necesidad de fortalecer las políticas públicas educativas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en condiciones de equidad y calidad.

De acuerdo con el Reporte de Competitividad Global del Foro Económico Mundial, México (2017-2018) presenta rezagos importantes en materia de calidad educativa en comparación con otras economías del mundo; el país se ubicó en el lugar 114 en calidad de educación primaria, mientras que en la educación superior y capacitación obtuvo una puntuación de 5.01 en la escala internacional de competitividad, también encontramos en el Reporte de Competitividad Global (2019), México ocupó la posición 48 de 140 economías evaluadas, lo que refleja desafíos estructurales en la formación del capital humano y en la consolidación de un sistema educativo competitivo a nivel internacional.

El ejercicio del gasto público en educación en México se desarrolla dentro de una compleja estructura normativa, política y administrativa que condiciona la toma de decisiones en materia educativa tanto a nivel federal como estatal. En este contexto, la coordinación entre la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos de las entidades federativas se encuentra sujeta a mecanismos institucionales de negociación que inciden de manera significativa en la asignación de recursos, particularmente en lo relativo al gasto corriente destinado a salarios, prestaciones y otros compromisos laborales del sector educativo.

Esta estructura presupuestal limita la disponibilidad de recursos para la inversión en infraestructura educativa, el fortalecimiento de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, el desarrollo de políticas de apoyo dirigidas a la permanencia de los estudiantes en los niveles medio superior y superior, así como la actualización tecnológica del sistema educativo. En consecuencia, estos factores inciden directamente en la capacidad del Estado para implementar reformas educativas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo a la educación.

En la práctica los procesos de reforma educativa en México han estado vinculados a estrategias de descentralización administrativa orientada a reorganizar la gestión del sistema educativo (México evalúa 2013), sin embargo este proceso no siempre ha estado acompañado de la transferencia efectiva de capacidades institucionales y recursos suficientes a los gobiernos estatales, lo que ha generado limitaciones en su autonomía para la toma de decisiones y en la implementación de políticas públicas adaptadas a las condiciones regionales.

Otro factor relevante que incide en el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México es la relación institucional entre la Secretaría de Educación Pública y las organizaciones

sindicales del sector educativo, En el sistema político mexicano, el titular de la Secretaría de Educación Pública es designado por el Poder Ejecutivo Federal y en el desarrollo de sus funciones debe establecer mecanismo de negociación con las organizaciones sindicales que representan al magisterio, particularmente el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, actor históricamente relevante en la definición e implementación de políticas educativas.

La participación del Sindicato en la gobernanza educativa ha sido documentada como un elemento estructural del proceso de descentralización educativa, Zorrilla y Barba (2008) indican que la misma ha iniciado en 1992, y que ha tenido un papel significativo en los procesos de reforma educativa, en la administración del sistema escolar y en la definición de las condiciones laborales del personal docente, Ornela (2018) señala que esta participación a estado vinculada, en diferentes momentos, con dinámicas políticas nacionales que han influido en la gobernanza del sistema educativo.

Lloyd (2011), analiza que a lo anterior se suma la intervención de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, organización que ha mantenido una presencia activa en diversas entidades federativas, particularmente en la región sur del país, mediante estrategias de movilización social orientadas a incidir en las decisiones relacionadas con la política educativa. Estas dinámicas han generado efectos en la continuidad de los servicios educativos en determinadas regiones, lo que constituye un elemento relevante para el análisis de la interacción entre autoridades educativas y organizaciones sindicales, siendo un componente estructural del sistema educativo mexicano que debe considerarse en el análisis del derecho a la educación, particularmente en relación con los procesos de reforma del Estado y transformación de la política educativa.

## **METODOLOGÍA**

La investigación se desarrolló bajo un enfoque jurídico descriptivo orientado al análisis de la relación existente entre el derecho a la educación, la reforma del Estado, la reforma educativa y el ejercicio efectivo de este derecho en México. El estudio se sustentó en la metodología jurídica tridimensionalista, la cual concibe al derecho como una realidad tridimensional integrada por las categorías de hecho, norma y valor, permitiendo analizar el fenómeno jurídico desde sus dimensiones sociológica, normológica y dialéctica con el propósito de construir una interpretación integral del derecho a la educación en el contexto mexicano.

La investigación se estructuró a partir de la siguiente pregunta de investigación. ¿Cómo se relacionan el derecho a la educación, la reforma del Estado, la reforma educativa y el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México? En función de este planteamiento, el objetivo general consistió en valorar la relación entre estas variables para identificar los componentes de las acciones positivas necesarias para garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México.

Para alcanzar este objetivo se plantearon como variables categóricas del estudio, derecho a la educación, reforma del Estado, reforma educativa y ejercicio efectivo del derecho a la educación. A partir de estas variables se construyeron las categorías de análisis, los indicadores de observación y los ítems del instrumento de recolección de información utilizado en el trabajo empírico.

La investigación se desarrolló en dos momentos metodológicos complementarios, en una primera etapa se aplicó un enfoque cualitativo con diseño empírico no experimental y dimensión temporal delimitada, orientada a identificar las incidencias y manifestaciones de las variables del estudio en el entorno sociojurídico nacional mediante técnicas de observación indirecta documental y análisis de contenido. Para ello se programó una alerta de motores de búsqueda electrónicos con el propósito de identificar información publicada en medios nacionales relacionada con las variables del estudio. Los documentos recopilados fueron organizados por año y por entidad federativa, lo que permitió estructurar un primer sistema de clasificación documental, posteriormente se realizó una segunda clasificación basada en la frecuencia de aparición de las variables en los contenidos analizados, lo que permitió identificar las categorías emergentes y reorganizar la información en función de las variables categóricas ordinales del estudio.

A partir de este procedimiento se elaboraron tablas de frecuencias con disposición temporal para cada una de las variables cualitativas analizadas, Los resultados mostraron que la variable con mayor frecuencia fue, reforma del Estado, lo que permitió identificar la variable modal dentro del conjunto de datos analizados y orientar la construcción del instrumento de medición para aplicarlo en la fase cuantitativa. En una segunda etapa se incorporó un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo relacional mediante la aplicación de un cuestionario estructurado, diseñado a partir del marco teórico y de los resultados obtenidos en la observación indirecta del entorno sociojurídico.

El universo de estudio estuvo conformado por 783 egresados de la Licenciatura en derecho de la Universidad Cristóbal Colón del Puerto de Veracruz, correspondiente a diez generaciones, a partir de esta población se seleccionó una muestra aleatoria simple de 500 participantes, quienes se desempeñan profesionalmente en distintos ámbitos jurídicos del país, el instrumento fue aplicado mediante correo electrónico, obteniéndose 462 respuestas de las cuales 12 fueron descartadas por inconsistencias e información incompleta, quedando integrada la muestra definitiva por 450 cuestionarios válidos.

El cuestionario fue estructurado con base a la escala tipo Likert de cinco niveles de respuestas y organizado en cuatro sesiones correspondientes a las variables del estudio, estas sesiones incluyeron categorías específicas relacionadas con las normas nacionales e internacionales, federalismo educativo, participación sindical, financiamiento educativo, cobertura y rezago educativo, evaluación educativa, infraestructura escolar, tecnologías educativas, acceso a la educación y acciones positivas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación. El instrumento fue sometido a un proceso de validación por expertos en derecho a la educación, reforma del Estado y política educativa, su confiabilidad fue medida mediante el

coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.85, lo que indica un nivel alto de consistencia interna.

Para el procesamiento de la información obtenida mediante la observación directa se utilizó el programa Microsoft Excel 2013, en el cual se diseñó una base de datos estructurada en filas correspondientes a los cuestionarios aplicados y columnas correspondientes a las secciones e ítems del instrumento. Esta organización permitió sistematizar las respuestas obtenidas mediante la escala ordinal utilizada en el cuestionario.

Como las variables analizadas corresponden a variables categóricas ordinales, se emplearon técnicas de estadística descriptiva aplicadas a datos cualitativos con el propósito de identificar relaciones de dependencia o independencia entre las variables del estudio. Para ello se elaboraron tablas de contingencia bivariadas con marginales, coeficientes de correlación y la prueba de chi cuadrada, a partir de las cuales se estimaron valores esperados de asociación entre las variables analizadas, asimismo se construyeron gráficos de barras agrupadas para facilitar la visualización de los resultados y su interpretación en función de los objetivos de la investigación y la verificación de las hipótesis planteadas. Este diseño metodológico permitió articular el análisis empírico con la interpretación normativa del derecho a la educación desde la perspectiva de la sociología jurídica y la metodología trialista, contribuyendo a la formulación de conclusiones orientadas al fortalecimiento del marco jurídico y de las políticas públicas relacionadas con el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México.

## **RESULTADOS**

Los resultados de la observación indirecta sobre las variables, registraron 153 alertas informativas relacionadas con el derecho a la educación, reforma del estado, reforma educativa y el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México. Tras un proceso de depuración documental, se excluyeron 82 alertas por no corresponder directamente con las variables del estudio, quedando un total de 71 registros relevantes que permitieron identificar las categorías de análisis utilizadas posteriormente en la construcción del instrumento de recolección de información, estos datos evidencian la presencia sostenida de las variables del estudio en el entorno jurídico social nacional.

El análisis de frecuencias mostró que la variable con mayor presencia fue la reforma del Estado (42%), seguida de la reforma educativa(38%), mientras que el derecho a la educación representó el (14%) y el ejercicio efectivo del derecho a la educación (6%), se identificaron ocho categorías en la variable reforma del Estado, seis en la reforma educativa y dos categorías en cada una de las variables restantes, lo que permitió estructurar el marco categorial del estudio y orientar el diseño del instrumento por aplicar.

En conjunto los resultados de la observación indirecta evidencian que las variables reforma del Estado y reforma educativa concentraron el 80% de las referencias identificadas, lo que refleja su centralidad en la configuración del contexto institucional del derecho a la educación en México. En contraste, las variables derecho a la educación y ejercicio efectivo del derecho

representaron el 20% restante de las alertas analizadas, lo cual permitió establecer un punto de partida empírico para el desarrollo del análisis cuantitativo posterior y para la interpretación de la relación existente entre las variables del estudio.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario a la muestra, permitieron identificar la percepción existente sobre la relación entre las variables del estudio, a partir de la observación directa y el uso de técnicas estadísticas no paramétricas, fue posible determinar la existencia de relaciones de dependencia entre las variables del estudio, descartando la hipótesis nula planteada inicialmente. Los resultados evidencian que los participantes perciben una brecha relevante entre los compromisos internacionales asumidos por el Estado mexicano en materia educativa y su implementación efectiva en el ámbito nacional, así como limitaciones en el aprovechamiento de instrumentos de financiamiento internacional orientados al fortalecimiento del sistema educativa.

En relación con la variable reforma del Estado, los datos muestran que el federalismo educativo, la insuficiencia de recursos financieros estatales, la influencia política del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y las limitaciones en la planeación presupuestaria constituyen factores estructurales que inciden directamente en la configuración de las políticas educativas. Los sujetos participantes también señalaron la necesidad de fortalecer la cobertura educativa, mejorar la distribución de recursos, demostrando que la reforma del Estado constituye un componente determinante para comprender las condiciones institucionales del derecho a la educación en México.

## **CONCLUSIONES**

Con base en el análisis teórico, documental y empírico desarrollado en la investigación, fue posible identificar relaciones significativas entre el derecho a la educación, la reforma del Estado, la reforma educativa y el ejercicio efectivo de este derecho en México, estas relaciones permiten comprender el derecho a la educación como un derecho social complejo cuya efectividad depende de la interacción entre los factores jurídicos, institucionales, políticas y presupuestales.

Relación entre el derecho a la educación y la reforma del Estado: Los resultados del estudio evidencian la existencia de una relación de alta dependencia entre el derecho a la educación y la reforma del Estado en México. En particular, se observa que la organización institucional del sistema educativo, el modelo de federalismo educativo, la distribución de competencias entre niveles de gobierno y la estructura de financiamiento público inciden directamente en la capacidad del Estado para garantizar el acceso universal, la cobertura y la calidad del servicio educativo. Se identificó que el fortalecimiento de las funciones de la Secretaría de Educación Pública contribuye a ampliar la cobertura educativa y a consolidar el sistema educativo nacional, especialmente en los niveles básicos y medio superior. De igual manera, el incremento del financiamiento educativo y la implementación de políticas públicas orientadas a la ampliación de la infraestructura escolar y la inclusión social favorecen el cumplimiento

progresivo del derecho a la educación. En este sentido, la exclusión educativa de niños, niñas, jóvenes y personas adultas constituye un factor estructural que limita el ejercicio efectivo de este derecho, lo que evidencia la necesidad de fortalecer políticas públicas orientadas a la ampliación de oportunidades educativas en todos los niveles del sistema educativo mexicano.

Relación entre el derecho a la educación y la reforma educativa: Los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación de alta dependencia entre el derecho a la educación y la reforma educativa en México. En particular se identificó que la capacidad institucional de los estados y municipios para diagnosticar sus necesidades educativas incide en el aprovechamiento de programas de financiamiento y apoyo internacional orientado al fortalecimiento del del sistema educativo, se evidenció que la regulación, evaluación y fiscalización del sistema educativo contribuye al fortalecimiento del carácter del derecho a la educación como bien público y derecho social, particularmente en los niveles de medio superior y superior. De igual manera el financiamiento educativo, la ampliación de la infraestructura escolar, la disponibilidad de materiales educativos y el acceso a tecnologías de información constituyen factores relevantes para mejorar la calidad educativa y favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Se identificó también que la organización escolar, la calidad docente, la evaluación educativa y la participación de los distintos actores involucrados en el proceso educativo inciden directamente en la inclusión social y en el fortalecimiento del sistema educativo nacional.

Relación entre el derecho a la educación y su ejercicio efectivo: Los resultados del estudio evidencian una relación de muy alta dependencia entre el reconocimiento jurídico del derecho a la educación y su ejercicio efectivo en México. En este sentido, se identificó que la implementación de prestaciones positivas por parte del Estado constituye un elemento indispensable para garantizar la realización progresiva de este derecho en todos los niveles educativos. Se confirma que el derecho a la educación posee un carácter universal que no debe limitarse a determinados grupos etarios, lo que implica la obligación estatal de garantizar su acceso en condiciones de igualdad en todos los niveles educativos obligatorios; además se identificó que el fortalecimiento de los mecanismos de exigibilidad jurídica del derecho a la educación contribuyen significativamente a mejorar la calidad del servicio educativo, en la medida en que permite a las personas reclamar el cumplimiento de las obligaciones estatales derivadas de este derecho. En este sentido, la justiciabilidad del derecho a la educación constituye un elemento esencial para garantizar su ejercicio efectivo. Se observa que el diseño e implementación de políticas públicas educativas eficientes representan un factor determinante para superar los obstáculos estructurales que limitan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Los resultados también permiten afirmar que el ejercicio efectivo del derecho a la educación en México debe analizarse a la luz del principio de progresividad de los derechos humanos, conforme al cual el Estado tiene la obligación de adoptar medidas legislativas, administrativas, presupuestales e institucionales orientadas a garantizar la ampliación gradual y sostenida de

las condiciones de acceso, permanencia, calidad e inclusión educativa. Desde esta perspectiva, la reforma del Estado y la reforma educativa constituyen instrumentos fundamentales para el cumplimiento de las obligaciones internacionales asumidas por el Estado mexicano en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y del Protocolo de San Salvador. En consecuencia, el fortalecimiento del financiamiento educativo, la ampliación de la cobertura escolar, la reducción de desigualdades regionales y el diseño de mecanismos efectivos de exigibilidad jurídica representan condiciones necesarias para garantizar la realización progresiva del derecho a la educación en México.

## BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, M. (2003). Estudio preliminar. En *El principio constitucional de igualdad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Lloyd, M. (2011). El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: ¿Organización gremial o herramienta del Estado? En J. M. De la Serna et al. (Coords.), *La historia latinoamericana a contracorriente* (pp. 313–345). Universidad Nacional Autónoma de México.
- México Evalúa. (2013). Diseño del gasto público: Obstáculos y limitaciones. En *(Mal)Gasto: Estado de la educación en México 2013* (Resumen ejecutivo). Mexicanos Primero, Visión 2030, A. C.
- Offe, C. (1981). Ingovernabilidad: El renacimiento de las teorías conservadoras (E. Köpen, Trad.). *Revista Mexicana de Sociología*, 43(3), 36–89.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results: Country note—Mexico*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2022\\_CN\\_MEX.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2022_CN_MEX.pdf)
- Ornelas, C. (2018). *La disputa por la educación: El SNTE, la SEP y la reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, A. (1996). *Visión panorámica de la historia del derecho mexicano*. Centro Universitario México, División de Estudios Superiores.
- World Economic Forum. (2018). *The global competitiveness report 2017–2018*. <https://www3.weforum.org/docs/GCR2017-2018/>
- World Economic Forum. (2019). *The global competitiveness report 2019*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2019/>
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). Reforma educativa, descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, (30), 12–29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167001>

# MUJERES Y MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN

## WOMEN AND MUSIC IN TEACHER TRAINING COLLEGES IN SPAIN: AN OVERVIEW

**Nieves Hernández-Romero**

Universidad de Alcalá (UAH) (España)

<https://orcid.org/0000-0002-4371-157X>

### RESUMEN

La instrucción de las maestras y su incorporación a la enseñanza reglada a lo largo del siglo XIX constituyeron un proceso complejo, marcado por continuas modificaciones. Con frecuencia se ha señalado que los de magisterio fueron los primeros profesionalizadores a los que pudieron acceder las mujeres, aunque ya existían precedentes, como la formación impartida en el Conservatorio de Madrid.

Por otro lado, la música ha sido tradicionalmente considerada una materia secundaria, especialmente en relación con la educación femenina, concebida como un elemento ornamental vinculado a la feminidad y al ámbito matrimonial. Sin embargo, investigaciones recientes evidencian el rigor con el que diversas instituciones y numerosas mujeres abordaron esta formación, contribuyendo a la ampliación de sus horizontes profesionales. Entre estas opciones laborales destacó la docencia en diversos ámbitos, por ejemplo las escuelas normales.

En este trabajo se apunta cómo se entrecruzan todos estos procesos entre el siglo XIX e inicios del XX, y cómo favorecieron no solo una mayor instrucción y emancipación económica para las mujeres, sino también la construcción de una identidad profesional, el reconocimiento social, un cierto acceso a espacios de poder y la articulación de redes que impulsaron formas incipientes de activismo.

**PALABRAS CLAVE :** Mujeres y música; Mujeres y educación musical; Escuelas Normales; Escuelas de Magisterio; Educación musical femenina.

### ABSTRACT

The training of female teachers and their entry into formal education throughout the 19th century constituted a complex process marked by constant changes. It has often been noted that teacher training programs were the first professional fields open to women, although precedents already existed, such as the training offered at the Madrid Conservatory.

On the other hand, music has traditionally been considered a secondary subject, especially in relation to women's education, viewed as an ornamental element linked to femininity and the realm of marriage. However, recent research highlights the rigor with which various institutions and numerous women approached this training, contributing to the expansion of their professional horizons. Among these career options, teaching in various settings—such as normal schools—stood out.

This study highlights how all these processes intersected between the 19th and early 20th centuries, and how they fostered not only greater education and economic emancipation for women, but also the construction of a professional identity, social recognition, some access to positions of power, and the formation of networks that drove emerging forms of activism.

**KEYWORDS:** Women and music; Women and music education; Teacher Training Colleges; Normal Schools; Music education for women.

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo introduce parte de un amplio proyecto relacionado con la educación y la profesionalización musical de las mujeres, y de forma concreta la dedicación docente.

Para ello se repasan varios puntos: la formación y actividad musical femenina; la formación de las maestras; la música en las escuelas normales y algunos ejemplos de mujeres docentes

de música en estas escuelas. En estos puntos se repasa también la consideración social y algunas de las opiniones que suscitaban cada uno de ellos.

El acceso de las mujeres a la educación en todos sus niveles fue y es un camino repleto de escollos y altibajos. Es un tema que ha generado numerosas investigaciones, que permiten ir conociendo de forma global y en espacios concretos cada vez más detalles de los distintos aspectos relacionados con el tema.

Por otra parte, el estudio de mujeres dedicadas a la música más allá de las compositoras es relativamente reciente, salvo algunas excepciones. Dentro de esta dedicación destaca la enseñanza, tradicionalmente minusvalorada por la musicología, y más aún si se trata docentes y estudiantes femeninas.

Además, la música como disciplina ha sufrido y sufre continuos vaivenes en cuanto a su presencia e importancia en los planes de estudio de todos los niveles educativos, a lo que se suma la diferente consideración social que reciben la formación y las profesiones musicales. En el caso de las escuelas normales y de magisterio, son varias las investigaciones sobre cómo se articularon y desarrollaron estas asignaturas, si bien es necesario profundizar en la cuestión.

En este texto se apuntan algunas pinceladas acerca de las docentes de música en estas escuelas. Como se puntualizó, es parte de una investigación la cual se apoya en una exhaustiva revisión bibliográfica, el vaciado de prensa y la consulta de archivos históricos, sometidos al método histórico en sus distintas fases (heurística, hermenéutica), desde una perspectiva multidisciplinar en la que se incluye la musicología, la historia de las mujeres y la historia de la educación.

## **EDUCACIÓN FEMENINA**

El siglo XIX e inicios del XX en España fue un periodo convulso política y socialmente, lo cual se reflejó en todos los ámbitos, incluyendo la educación en todos sus niveles.

La nueva configuración social requería ciudadanos bien formados. La educación era considerada la base de la sociedad, y la escuela sería el instrumento propagador de la nueva moral burguesa (Ballarín, 2001).

La cuestión de la educación femenina no era nueva en el siglo XIX, pero sí adquirió nuevos matices en el marco de los cambios sociales. Surgió la necesidad de mano de obra femenina cualificada; la clase burguesa exigía una cierta preparación a las mujeres; y se replanteó el papel de estas dentro de la familia (Capel Martínez, 1986), ya que, de ellas, desde el ámbito doméstico, dependía la buena educación de sus hijos, ciudadanos del porvenir. De hecho, fue en esta clase social en la que se produjeron y desde la que surgieron las mayores transformaciones sobre esta problemática. Estos principios quedaron reflejados en el discurso inaugural y en varias de las Conferencias Dominicales organizadas por Fernando de Castro: las mujeres debían ayudar sus esposos a progresar en la vida, estimular el intelecto y la moral a de sus hijos, e influir en la sociedad a través de la religión, las costumbres y la urbanidad (Capel Martínez, 1986).

Desde distintas posiciones, tradicionales y progresistas, se discutió si la instrucción recibida por las mujeres debía ser igual a la de los hombres y sobre las opciones para ejercer un trabajo

remunerado gracias a la educación recibida (Ballarín, 1989). Aunque con muchas voces en contra, primaba la idea de que era necesaria su formación, pero no más que la que le permitiera cuidar de su hogar y su familia. Y eso podría extenderse a todos los ámbitos y disciplinas a su alcance, incluyendo la escuela primaria, la formación musical y el magisterio. Toda esta polémica, en cualquiera de sus versiones y vertientes, estaba atravesada por una cuestión fundamental: el acceso de las mujeres al espacio público.

En toda la legislación educativa del siglo XIX, la escolarización e instrucción de las niñas es siempre más escasa, cuestionada y centrada en las labores propias de su sexo, algo que, implícitamente, influía también en todo lo relativo a la formación de las maestras, como se verá más adelante.

Este era un punto candente en todo tipo de foros relacionados con la educación. Por ejemplo, en el Congreso pedagógico de 1892 se dedicó la sección quinta exclusivamente a la instrucción femenina, y hubo diversas ponencias acerca de las diferencias en la educación de ambos sexos, el alcance de la formación femenina, la aptitud de las mujeres para la enseñanza y otras profesiones y sus límites. Entre otros nombres relevantes, participaron Manuel Ruiz de Quevedo, que presidió la sección, o Emilia Pardo Bazán. Hubo posiciones encontradas y debates acalorados, y algunos avances, reconociéndose que las mujeres tenían los mismos derechos que los hombres para desarrollar y cultivar sus facultades físicas e intelectuales, y planteándose varios interrogantes acerca de hasta dónde se podría llegar (*Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano*, 1894).

Testimonios como el siguiente, publicado años después, ilustran las divergencias al respecto: No me opongo a que las jóvenes aprendan aritmética, dibujo y pintura, a que borden y sepan música. No; estas clases de estudios son convenientes para la mayor cultura de las jóvenes, pero deben dedicarse a ellas cuando se hallen muy prácticas en costura; cuando sepan zurcir, barrer y planchar; cuando sepan de memoria las reglas de una buena higiene doméstica y las costumbres prácticas favorables a la tranquilidad de la familia que gobiernan. (Delgrás, 1895, citado en Mateos Carreras, 2016, p. 17).

Esta cita refleja el sentir de un sector de la población y una parte de las ideas que se están exponiendo aquí: a la sentencia de a qué deben consagrar sus esfuerzos las mujeres, sin ni siquiera contemplar la posibilidad de estudios más elevados o un trabajo remunerado a pesar de lo adelantado de la fecha, se unen los conflictos acerca de la educación musical que ya se han apuntado: un adorno social, lo que la invalida como actividad seria cuando son ellas quienes la ejercen, o siendo criticadas cuando se dedicaban a ella en exceso, desatendiendo el hogar y a sus familias.

## **LA FORMACIÓN MUSICAL FEMENINA**

Para situar brevemente el contexto, hay que recordar que la afición musical se expandió a lo largo del siglo XIX, llegando a hablarse de epidemia. Jóvenes de ambos sexos debían mostrar ciertos conocimientos musicales para desenvolverse en sociedad. Por otra parte, había quienes opinaban que las mujeres no tenían capacidad para dedicarse seriamente a esta disciplina, especialmente a la composición. Al extenderse la educación musical, que muchos y muchas abordaron sin interés, y la mala afición, fueron criticados ellos y ellas; y cuando ellas llegaron a ser muy superiores en número en los conservatorios, se extendió la idea de que

recibían una formación pésima, que lo hacían por adorno, que les concedían premios sin merecerlos para lucirlos en sociedad, que hacían el ridículo en las veladas de los salones, etc. (Hernández-Romero, 2019). Aquí hay que hacer hincapié en varias cuestiones: es cierto que se defendía ampliamente la existencia de las limitaciones a las mujeres en todos los aspectos, y tuvieron que enfrentarse a muchísimos obstáculos. También es cierto que muchas y muchos jóvenes estudiaron música sin pretensiones: es lo que se esperaba de ellos y ellas. Pero lo preocupante es que estas ideas, y las críticas constantes a mujeres que querían ir más allá, ridiculizándolas a menudo y subestimando sus logros, apelando a la condescendencia de sus maestros, de sus familias, de su entorno, creándose un arquetipo muy despectivo de las jóvenes que se acercaban a la música, son las únicas que al parecer han ido teniendo en cuenta la mayoría de los “historiadores”, “olvidando” a aquellos que sí defendieron el avance femenino y a las mujeres que sí se formaron seriamente, que fueron animadas a ello, que trabajaron, y que en muchísimos casos destacaron y fueron admiradas y conocidas.

En 1830 se produjo un hecho fundamental en la historia de la educación musical en España: se inauguró el Conservatorio de Madrid, primero en el país, con el propósito principal de formar profesionales de ambos sexos. Si bien son inevitables ciertos convencionalismos sociales, como la elección de determinadas especialidades, este centro fue pionero en la formación profesionalizadora para las mujeres, antes que las escuelas normales. El estudio profundo de la documentación muestra el interés por formar a excelentes artistas de ambos sexos, con programas de estudios iguales o prácticamente iguales, aunque hubo muchas críticas en la línea de lo expuesto en el párrafo anterior: exceso de estudiantes, baja calidad de las enseñanzas, jóvenes que asistían por obligación o excesiva benevolencia en la concesión de premios.

La mayoría de las mujeres que trabajaron en este ámbito tras su paso por el conservatorio lo hicieron en el campo de la enseñanza y del canto, aunque también hubo numerosas intérpretes, y no fueron pocas las que además mostraron su interés por la composición, asignatura, por otra parte, a cuyo estudio accedieron desde el nacimiento del centro, si bien hubo vicisitudes que superan los límites de este texto.

Se conjugaron por tanto una serie de circunstancias que favorecieron que la música se convirtiera en un terreno de posibilidades laborales para las mujeres: la progresiva aceptación, no sin detractores, de la actividad pública femenina, la afición filarmónica, la demanda de docentes e intérpretes y una formación que incluso cuando se iniciaba sin pretensiones podía convertirse en una profesión.

En el caso de las docentes, que es el que nos ocupa, si bien muchas eran valoradas y reconocidas, casualmente las críticas más feroces y el desprecio a la docencia musical impartida por ellas se incrementaron cuando se multiplicó su número, cuando empezaron a destacar en un espacio antes ocupado mayoritariamente por hombres, cuando aumentaron aquellas que convirtieron lo que en principio era un adorno en una profesión. De hecho, en manuales de la época, al hablar de las posibilidades laborales de las mujeres, solo en caso de verdadera necesidad, se citaba a menudo la competencia desleal hacia los hombres.

## LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS EN ESPAÑA

La formación recibida por las niñas va modulándose tímidamente a través de las diferentes leyes educativas promulgadas a lo largo del tiempo, como también lo hacen los requisitos que han de cumplir las maestras. Sin espacio en este texto para profundizar en todas, se seleccionan varios aspectos de algunas de ellas. La instrucción de las docentes era tan escasa que, hacia 1839, a menudo ni sabían escribir: en el Reglamento de la Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838, se sugería que las esposas de los maestros o las sirvientas se ocuparan de los niños menores de cinco años, que necesitaban una atención especial, y de las niñas, en salas especiales, sin que los maestros desatendieran a los niños. Estos, por otra parte, podrían instruir a esas “maestras” a través de conferencias domésticas. Mientras surgían las primeras escuelas normales masculinas, en 1839, las maestras no eran sino apoyos de los maestros (García-Mora y Montero-Pedrerá, 2022). Las siguientes normativas suben algo el nivel, pero los conocimientos exigidos a las futuras maestras van a ser siempre sustancialmente inferiores a lo exigido a los varones, y con presencia constante de las labores asociadas a su sexo (Melcón, 1992). No dejaba de ser una extensión del ámbito privado, recibiendo las niñas una preparación dirigida a la dedicación doméstica por parte de unas maestras trasunto de figuras maternas (Vázquez, 2025).

Esta situación comenzó a intentar regularizarse a partir de la Ley de Instrucción pública de 1857 (conocida como Ley Moyano), aunque con muchas carencias. Esta ley obligaba a crear escuelas de niños y de niñas, pero estas con mayor flexibilidad. Para ser maestra de primera enseñanza no se exigían demasiados requisitos, ni haber pasado por una escuela normal, por tanto su formación sería peor que la de los maestros (y la de sus alumnas peor que la de los alumnos). Se sugería la creación de escuelas normales para maestras, pero no obligaba a hacerlo (Ley de Instrucción pública, 1857). Ya por entonces existían algunas, como en Badajoz, fundada en 1851; en Navarra, en 1847; y en Guadalajara, en 1857. La Escuela Normal Central de Maestras de Madrid fue creada en 1858. Aun así, su formación siguió siendo inferior a la de los maestros, incluía labores y economía doméstica, y existían además diferencias en la distribución de asignaturas y horarios entre las distintas escuelas femeninas. Hasta 1881 no se unificaron los programas de todas ellas. Además, ese año se crea el título de maestra normal (Melcón, 1992).

En el Real Decreto de 1898 reformando las escuelas normales se dedicaron varios párrafos específicamente a las mujeres. Se reconocía que no existiendo demasiados centros para la instrucción femenina, muchas jóvenes se inscribían en las escuelas normales sin aspirar a ejercer la profesión. Se afirmaba resolver con ese decreto problemas como el profesorado femenino para las escuelas normales de maestras, y que hasta ese momento no había sido posible cumplir los propósitos de los “muchos partidarios de proporcionar a la mujer medios decorosos de hacer fructífero su trabajo intelectual”, esperando que por fin se hiciera justicia y se encargaran las mujeres de instruir a las jóvenes en los centros de cultura. Se añadía que la instrucción de las maestras españolas no era menor que la de los maestros (Real Decreto, 1898).

Sin embargo, lo cierto es que los estudios cursados por las aspirantes a maestras eran sensiblemente inferiores a los de sus homólogos masculinos. Hasta ese año de 1898 no se trató de equiparar los estudios de maestra con los de maestro, y hasta 1914 no se estableció un solo tipo de título para ambos sexos (Melcón, 1992). Aun cuando fueron igualándose, había

ciertas diferencias, tanto en las horas dedicadas a cada materia, como en algunas asignaturas. Por ejemplo, en 1898 la asignatura de fisiología, higiene y gimnasia de los varones era sustituida por labores en el programa de las maestras (Real Decreto, 1898), o, en 1914, a pesar de la unificación del título, ellas cursaban economía doméstica en vez de agricultura (Real Decreto, 1914).

En este periodo, es necesario citar la Asociación para la Enseñanza de la Mujer en Madrid, que supuso una importante iniciativa en el impulso de la educación femenina. Fundada en 1871 con el propósito de fomentar la instrucción de las mujeres y prepararlas para el ejercicio de distintas profesiones, estuvo siempre vinculada a la Institución Libre de Enseñanza. Su germen fue la Escuela de institutrices, añadiéndose después escuelas de comercio, correos y telégrafos, primaria superior y elemental primaria para adultas, bibliotecas y archiveras, mecanógrafas, preparatoria y clases especiales (García Gil y Pérez Colodrero, 2016; Madariaga de la Campa, 2011). Era frecuente que, con el afán de utilizar las pocas opciones formativas que se les ofrecían, hubiera mujeres que estudiaran en esta asociación, además de magisterio y música. En ciertos aspectos superaba la instrucción impartida en las escuelas normales. De hecho, para ingresar en la Escuela de institutrices debía poseerse el título de maestra superior o tener unos amplios conocimientos, y las asignaturas que cursaban cubrían un espectro más amplio que el presente en las escuelas normales.

Los estudios y el ejercicio del magisterio no solo facilitaron opciones profesionales, que se fueron ampliando con el tiempo. El empuje de las docentes, tanto de primaria como normales, ayudó a la mejora de la formación femenina y a la de sus propias condiciones laborales. También acercaron a muchas mujeres a círculos culturales, literarios e intelectuales, y les permitió el acceso al ámbito público, tradicionalmente vedado para ellas, siendo también muy numerosas las que se implicaron en causas sociales y, concretamente, para la emancipación femenina. Es habitual encontrar nombres de maestras vinculadas a iniciativas como el Lyceum Club y a las primeras asociaciones feministas españolas. Entre otras, se puede citar a Carmen de Burgos, María de Maeztu, María Lejárraga, Isabel Muñoz Caravaca, Dolores Cebrián, Julia Peguero o Matilde Huici.

## **LA MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES**

La conveniencia de la inclusión de la música en la educación fue largamente defendida, a menudo desde un punto de vista meramente estético o moral, y en varias ocasiones se propuso su introducción en la formación de maestros, si bien los vaivenes de la legislación educativa y su escasa o breve aplicación provocó que la implantación de estos estudios fuera bastante tardía.

Aunque ya en años previos se impartió música en la enseñanza de maestras elementales en algunas escuelas (Melcón, 1992), en 1878 se incorporó la asignatura Música y canto, por vía de ensayo, en las escuelas normales centrales de Madrid (Real Orden, 1878). Pero la implantación no fue realmente efectiva hasta el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 reformando las escuelas normales, y no todas lo hicieron de forma inmediata. La asignatura se implantaba con el propósito de fomentar el gusto artístico del alumnado, se sugería aplicarla a través de los cantos corales y, de hecho, se articulaba con el nombre de Música y canto. No se impartía en el grado elemental y sí en los dos cursos del grado superior, recibiendo tres horas semanales los varones y dos las mujeres (Real Decreto, 1898).

Los siguientes años hubo numerosos cambios en los planes de estudios. De forma general, limitándonos hasta 1914 y omitiendo varias disposiciones intermedias, en 1901 desapareció la música de los planes, reapareciendo en 1903 para las escuelas normales superiores (Real Decreto, 1903).

Con el Real Decreto de 1914 se suprimió la diferencia entre escuelas elementales y superiores, se implantó un único título para maestros y maestras, y tenían casi el mismo plan de estudios, con ciertas diferencias, alguna ya citada: ellas cursaban economía doméstica en vez de agricultura como ellos, y además tenían asignaturas de bordado y costura. La asignatura Música se impartía en dos clases semanales de hora y media.

### **LAS PROFESORAS DE MÚSICA EN LAS ESCUELAS NORMALES**

Cuando se implantaron las asignaturas de música en las escuelas normales fueron encomendadas a profesores especiales. Este tipo de docentes no necesitaba poseer el título de magisterio, pudiendo incorporarse así mujeres (y hombres) que hubieran estudiado en el conservatorio. Estos docentes especiales de música, con el Real Decreto de 1898, cobrarían 1000 pesetas anuales los hombres y 750 las mujeres. En la Normal Central de Madrid, 1500 ellos y 1250 ellas. Aquí es necesario hacer un inciso: en el Conservatorio de Madrid, a igual puesto, mujeres y hombres recibían el mismo sueldo. En 1914 se siguió distinguiendo entre los sueldos en provincias y en Madrid, pero los profesores especiales de ambos sexos cobrarían lo mismo: 1000 pesetas en provincias y 2000 en Madrid.

Como ya se ha apuntado, en muchas de las iniciativas para el avance de las mujeres estuvieron implicadas numerosas maestras: estas tenían una formación y acceso a espacios físicos y simbólicos a los que no podía acceder la mayoría de las demás. También se observa un especial empuje en las profesoras especiales de música: las escuelas normales facilitaron también este espacio. Aun así, además de la diferencia de sueldos que hemos apuntado, las desigualdades entre hombres y mujeres eran evidentes. Por ejemplo, es algo que se puede vislumbrar en las solicitudes que se debían cursar, para regular las incompatibilidades, para ejercer la enseñanza privada. Las mujeres lo hicieron muchísimo más que los hombres. La explicación es clara: para buscar alternativas económicas, ellas tenían muchas menos opciones que ellos, y esta era una de las más asequibles. A ellos los encontramos como organistas en iglesias, en bandas musicales u orquestas, dirigiendo alguna de estas, con más lugares donde poder impartir clase, etc., lo que, además, incrementaba sus méritos al optar a cualquier trabajo. Ellas, por lo general, se dedicaban a actividades, normalmente docentes, en ocasiones interpretativas o compositivas, que se quedaban a menudo en ámbitos más o menos privados, y sin la visibilidad que tenían las de los hombres, aunque, como se ha apuntado, hubo quienes se implicaron en actividades con mayor proyección. Además, las obligaciones familiares cercenaron las opciones de muchas, por obvias razones. Por otro lado, fue precisamente la enseñanza uno de los principales campos que poco a poco permitió a estas mujeres unos estudios, adquirir un estatus profesional, unos lugares desde donde darse a conocer, reivindicar su papel y su validez no solo para la docencia, sino utilizando esta como trampolín o apoyo para otras inquietudes, como la interpretación, la publicación de manuales pedagógicos o la composición musical. No hay que olvidar que la enseñanza, tanto para mujeres como para hombres, era y es una dedicación con cierta estabilidad y que sirve como pilar para poder desplegar las otras.

Entre las opciones profesionales que se abrían para aquellas que se habían formado musicalmente, muchas accedieron a las escuelas normales. Además hubo quienes también cursaron magisterio: no había demasiadas posibilidades para realizar estudios que les permitieran profesionalizarse, y aprovecharon todos los resquicios posibles.

En este sentido, un caso conocido, ilustrativo y muestra del interés y la voluntad que mostraban muchas de ellas es María Landi (ca. 1836-1903). Fue premiada en canto (1857), arpa y declamación (1859) en el Conservatorio de Madrid. Obtuvo el título de institutriz en la primera promoción que lo hizo en la Escuela de Institutrices en 1870. También obtuvo el de maestra superior. Abrió y dirigió más de un colegio de niñas. Paralelamente, ejerció como docente en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer entre 1871 y 1903, donde también dirigió el coro, formó parte de la junta directiva y fue tesorera; fue nombrada profesora honoraria del Conservatorio en 1881. La correspondencia que mantuvo con el famoso compositor Tomás Bretón muestra el respeto que este tuvo por la maestra (Hernández-Romero, 2019).

Como muestra, citamos a algunas otras mujeres que gracias a sus estudios en el conservatorio fueron profesoras en escuelas normales.

Rosa Izquierdo y González (1856-1892) fue maestra entre 1882 y 1885 en la Escuela Normal Central. Había sido muy celebrada por haber ganado en el Conservatorio primeros premios en solfeo (1866), piano (1870) y violín (1880), además de armonio (1884), y uno en un concurso de la sociedad El Fomento de las Artes (1871). Fue profesora auxiliar de piano y solfeo en el Conservatorio entre 1876 y 1892. En la misma época, Concepción Montejo Ortiz, que había obtenido los primeros premios en arpa en 1883 y en piano en 1885, fue profesora sin sueldo en el Conservatorio desde 1882. En 1886 ingresó como interina en la Escuela Normal Central de Maestras. Seguía ejerciendo en 1933 (Hernández-Romero, 2019).

Emilia Miquel Gómez obtuvo primer premio de piano en el Conservatorio en 1893 y el título de maestra de primera enseñanza. Fue pianista, compositora, profesora de piano, directora de coro, abrió una academia de música, y fue profesora en distintas escuelas normales (parece que Alicante, Málaga y Madrid) al menos entre 1899 y 1934. En 1909 se quejaba al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de los bajos sueldos que recibían los profesores de música, menores que los de los conserjes, lo que redundaba, decía, en el desprestigio de la representación docente (Hernández-Romero, 2019; Sebastián Alcaraz, 2018).

Elisa del Rey y Fernández (1861-¿?) ganó primeros premios en armonía y piano en 1880. En 1883 fue pensionada para estudiar en París, ayuda ampliada gracias a los informes de Mathias y Gounod. Durante esta estancia dio varios conciertos con gran éxito, y coincidió con Bretón, que mostró su admiración por la joven. Ya en España, se dedicó a la docencia musical, presentando a sus estudiantes a los exámenes libres del Conservatorio. En 1906 asumió la docencia de la recién creada clase de piano en Unión Ibero-Americana y fue nombrada auxiliar provisional de la Normal de Madrid. Ocupó varios cargos en esta escuela normal, en la Escuela modelo de párvulos, y en la Escuela del hogar y profesional de la mujer, hasta 1925 (Hernández-Romero, 2019).

Inés Cutanda (1888-1967) estudió magisterio en Toledo y fue profesora numeraria en las escuelas normales de la misma ciudad y de Cuenca. Fue pensionada por la Junta de Ampliación de Estudios para viajar a Francia, Suiza, Bélgica e Italia en 1927, 1928 y 1929,

acercándose a las entonces modernas metodologías musicales. Su hermana Margarita (n. 1879) estudió en el Conservatorio y además obtuvo títulos de maestra superior y de primera enseñanza. Impartió asignaturas como Pedagogía y su Historia y de Rudimentos de derecho y legislación escolar en la Escuela Normal de Santander, de la que también fue directora. Recibió ayudas para visitar centros alemanes, franceses y belgas. La hermana menor, Pilar (1893-1943), fue también docente en la Normal de Toledo y una de las dos primeras concejales en Toledo en 1936 (Cerro Malagón, s. f.; Sánchez González, 2010).

Algunas también escribieron manuales sobre distintas disciplinas. Por ejemplo, Pilar Blasco Medrano (1879-1974), que estudió en el Conservatorio de Madrid y en la Escuela Normal de Guadalajara, siendo luego maestra de música en esta y en la Escuela Normal Superior de Magisterio de Madrid, publicó varios textos sobre pedagogía musical entre 1906 y 1931 (Calero Delso, s. f.; de la Vega, 2022). María Fleixas editó en 1911 un tratado de teoría musical para su uso en la Escuela Normal de Maestras de Zaragoza.

## **CONCLUSIONES**

Numerosas investigaciones han demostrado que las mujeres no solo estudiaban música por adorno, que los conservatorios proporcionaron una formación rigurosa, que muchas, por diferentes motivos, se entregaron a ella con seriedad, y no solo alcanzaron un buen nivel musical en cualquiera de las facetas, sino que gracias a esa dedicación se abrieron las posibilidades laborales, se comprometieron con diversas causas, accedieron a todas las opciones formativas y profesionales que tenían al alcance y realizaron esfuerzos considerables, extendiendo cada vez más su campo de acción y sus actividades. Algunas desplegaron una carrera como intérpretes, impartieron clases particulares, abrieron academias o fueron profesoras en asociaciones o en el propio conservatorio y, paralela o sucesivamente, también fueron maestras en escuelas normales en distintos puntos de España. Hay que decir que en estas escuelas muchos puestos eran inestables, con interinidades, constantes ceses y nuevos nombramientos, lo que explica, entre otros motivos, la multiplicidad de ocupaciones que tuvieron muchas de ellas.

En algunos casos ampliaron su formación, a menudo viajando al extranjero, becadas por el gobierno, por diputaciones o por instituciones, o, ya en el siglo XX, por la Junta de Ampliación de Estudios. Hubo entre ellas quienes dirigieron escuelas normales o conservatorios, se dedicaron a la política, publicaron manuales de pedagogía musical, o recibieron diferentes premios o menciones honoríficas.

A pesar de los numerosos estudios dedicados a las maestras y a la formación en las escuelas normales, aún existen muchas lagunas, faltando el análisis de centros y personalidades, y de forma concreta lo que se refiere a las materias de música y sus docentes.

Sirvan estos breves apuntes para mostrar y recordar la importancia que ha tenido la música en la historia de las mujeres, y las mujeres en la historia de la música. Un hecho omitido en la escritura de la historiografía, justificado, a veces, en arquetipos y opiniones sesgadas. Un vacío que es deseable se solventa a través de investigaciones en curso y futuras, en una justa reescritura de la historia.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ballarín Domingo, P. (1989). La educación de la mujer española en el siglo XIX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, (8), 245-260.
- Ballarín Domingo, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Editorial Síntesis.
- Calero Delso, J. P. (s. f.). Pilar Blasco Medrano. *Diccionario biográfico Castilla-La Mancha*. <https://diccionariobiograficodecastillalamancha.es/biografias/blasco-medrano-pilar/>
- Capel Martínez, R. M. (1986). La apertura del horizonte cultural femenino: Fernando de Castro y los congresos pedagógicos del siglo XIX. En R. M. Capel Martínez (coord.), *Mujer y sociedad en España, 1700-1975*, (pp. 109-146). Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Cerro Malagón, R. (s. f.). Inés Cutanda Salazar. *Diccionario biográfico Castilla-La Mancha*. <https://diccionariobiograficodecastillalamancha.es/biografias/cutanda-salazar-ines/>
- Cerro Malagón, R. (s. f.). Margarita Cutanda Salazar. *Diccionario biográfico Castilla-La Mancha*. <https://diccionariobiograficodecastillalamancha.es/biografias/cutanda-salazar-margarita/>
- Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. *Trabajos preparatorios del Congreso, actas, resúmenes generales*. (1894). Librería de la Viuda de Hernando.
- De la Vega Sestelo, C. (2022). Los manuales de música en España entre 1900 y 1936 destinados a escuelas normales. *Historia De La Educación*, 41(1), 61-83. <https://doi.org/10.14201/hedu20226183>
- García Gil, D. y Pérez Colodrero, C. (2016). La Educación Musical femenina en el Madrid del siglo XIX, algunos apuntes sobre la Asociación para la Enseñanza para la Mujer (1870-1900). *DEDICA. Revista de educação e humanidades*, (9), 91-105.
- García-Mora, M. E. y Montero -Pedrera, A. M. (2022). Las escuelas normales femeninas: un punto de inflexión emprendedor de las mujeres. *EDETANIA*, (62), 133-156.
- Hernández-Romero, N. (2019). *Formación y profesionalización musical de las mujeres en el siglo XIX: el Conservatorio de Madrid*. Ayuntamiento de Alcalá de Henares.
- Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano). *Gaceta de Madrid*, 10-9-1857, 1710, 1-3.
- Madariaga de la Campa, B. (2011). La educación de la mujer en el krausismo-institucionismo español. De Fernando de Castro a Manuel Ruiz de Quevedo. En *La Institución Libre de Enseñanza y la Asociación para la Enseñanza de la Mujer. Bosquejo sobre la educación española del siglo XIX* (pp. 63-166). Universidad Internacional Menéndez y Pelayo.
- Mateos Carreras, M. J. (2016). *Las directoras de la Escuela Normal de Maestras de Badajoz 1855-1978. Apuntes biográficos*. Fundación Caja de Badajoz. <https://dehesa.unex.es/entities/publication/adf5cb3c-5a1c-4a56-93cf-4ca1326c5d23/full>
- Melcón Beltrán, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-formacion-del-profesorado-en-espana-1837-1914-145336/>
- Real Orden de 24 de agosto de 1878. *Gaceta de Madrid*, 253, 10-9-1878, 730.
- Real Decreto de 23 de septiembre de 1898. *Gaceta de Madrid*, 268, 25-9-1898, 1251-1257.
- Real Decreto de 30 de agosto de 1914. *Gaceta de Madrid*, 245, 2-9-1914, 562-567.
- Real Decreto de 24 de septiembre de 1903. *Gaceta de Madrid*, 269, 26-9-1903, 2560-2561.
- Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental, de 26 de noviembre de 1838*. (1838). Imprenta Nacional.
- Sánchez González, R. (2010). La Escuela Normal Superior de Maestras de Toledo (1900-1953). *Toletum: boletín de la Real Academia de Bellas Artes y Ciencias Históricas de Toledo*, (57), 39-107. <https://www.realacademiatoledo.es/category/publicaciones/revista-toletum/numero-57-de-toletum/>
- Sebastiá Alcaraz, R. (2018). *Las escuelas normales de Alicante desde el siglo XIX hasta 1975* [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/bitstreams/a254595e-1778-4fb3-a386-2450ab43985c/download>
- Vázquez Domínguez, C. (2025). Vinculación histórica entre la instrucción de las niñas y la formación de las maestras. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1289>

# DE LA EXPOSICIÓN A LA ACTITUD: PORNOGRAFÍA Y SEXISMO EN DOCENTES EN FORMACIÓN

## FROM EXPOSURE TO ATTITUDE: PORNOGRAPHY AND SEXISM IN TRAINEE TEACHERS

**Andreea Gabriela Pana**

Universidad de Alcalá (UAH) (España)  
<https://orcid.org/0000-0001-9510-6403>

### RESUMEN

El consumo de pornografía se ha incrementado exponencialmente entre la población joven, suscitando una creciente preocupación por su influencia sobre las actitudes de género y su posible conexión con la violencia de género. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre el consumo de pornografía y las creencias sexistas en docentes en formación. La muestra estuvo compuesta por 404 estudiantes universitarios de titulaciones pedagógicas de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha. Se administró un cuestionario sociodemográfico junto con la Escala de Creencias Sexistas (ECS) y los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor. Los resultados mostraron que un mayor consumo de pornografía se asoció con puntuaciones significativamente más elevadas en sexismo hostil y benévolo. Estos hallazgos confirman el papel de la pornografía como agente de socialización que refuerza estereotipos de género y subrayan la necesidad de incorporar en la formación docente inicial una educación sexual integral y espacios de reflexión crítica.

**PALABRAS CLAVE:** pornografía; sexismo; formación del profesorado; actitudes sexistas; educación sexual.

### ABSTRACT

Pornography consumption has increased exponentially among young people, raising growing concern about its influence on gender attitudes and its possible connection to gender-based violence. The aim of this study was to analyse the relationship between pornography consumption and sexist beliefs in trainee teachers. The sample consisted of 404 university students enrolled in teacher education programmes in the Community of Madrid and Castilla-La Mancha. A sociodemographic questionnaire was administered alongside the Sexist Beliefs Scale (SBS) and data were analysed using descriptive statistics and one-way ANOVA. The results showed that higher pornography consumption was associated with significantly higher scores on both hostile and benevolent sexism. These findings confirm the role of pornography as a socialisation agent that reinforces gender stereotypes and highlight the need to incorporate comprehensive sex education and spaces for critical reflection into initial teacher training.

**KEYWORDS:** pornography; sexism; teacher education; sexist attitudes; sex education.

### INTRODUCCIÓN

La pornografía, entendida como el conjunto de imágenes o vídeos que representan actos sexuales explícitos con el propósito de generar excitación sexual en quien los consume (Peter y Valkenburg, 2016), ha experimentado una expansión sin precedentes en las últimas décadas. El auge de las tecnologías digitales y la proliferación de plataformas de acceso gratuito en línea han transformado radicalmente los patrones de consumo a escala global, situando a la pornografía como uno de los contenidos más consumidos en internet (Ballester et al., 2019; Potenza, 2019). Esta realidad no es ajena al contexto español: datos recientes indican que el 62,5% de la población joven de entre 15 y 29 años consume pornografía,

porcentaje que asciende al 72,1% en el caso de los chicos (Gómez Miguel et al., 2023), cifras que ponen de manifiesto la magnitud del fenómeno y su particular incidencia entre la población joven. A ello se suma la precocidad del inicio de consumo, situándose la edad media de primer acceso en torno a los 12 años, con datos que indican que el 45% de los jóvenes españoles accedió por primera vez a la pornografía entre los 12 y 15 años, y casi uno de cada cuatro lo hizo antes de los 12 (Gómez Miguel et al., 2023), lo que incrementa notablemente la preocupación por sus efectos sobre el desarrollo afectivo y sexual de niños, niñas y adolescentes (Sanjuán, 2020).

Más allá de su dimensión como práctica de ocio o gratificación sexual, la pornografía opera como un agente de socialización con una influencia creciente sobre las representaciones culturales de la sexualidad, el género y las relaciones interpersonales. Al igual que otros medios de comunicación, construye y difunde imágenes de hombres y mujeres que responden a esquemas marcadamente estereotipados (Collins, 2011). La denominada pornografía *mainstream*, es decir, el material audiovisual sexualmente explícito dominante en las plataformas digitales, tiende a incorporar en su narrativa prácticas propias de la violencia sexual: coacción, sumisión, uso de la fuerza y humillación hacia las mujeres (Biglia y Jiménez, 2015; Sanjuán, 2020). Estas narrativas no son inocuas: tienen el potencial de moldear las percepciones sobre la sexualidad normativa, reforzar desigualdades de género ya existentes y, en los casos más extremos, contribuir a la legitimación de actitudes y conductas violentas hacia las mujeres (Dawson et al., 2019). De hecho, la evidencia muestra que el consumo habitual de pornografía, en ausencia de una educación sexual adecuada, puede generar una distorsión de la percepción de las relaciones sexoafectivas, favoreciendo la desconexión moral y una reducción de la empatía hacia las mujeres (Ballester Brage et al., 2021). Esta influencia adquiere una dimensión especialmente preocupante en el caso de los y las jóvenes, quienes recurren con frecuencia a la pornografía como fuente primaria de información y referencia sobre la sexualidad (Serrano et al., 2020). La falta de pensamiento crítico en torno a estos contenidos contribuye a una comprensión distorsionada de las relaciones sexoafectivas, favoreciendo la normalización de actitudes sexistas que, en última instancia, pueden derivar en manifestaciones de violencia de género (Biglia y Jiménez, 2015).

En este contexto, el sexismo constituye un eje de análisis central. Desde una perspectiva psicosocial, el sexismo alude al conjunto de actitudes, creencias y expectativas sobre las características, roles y comportamientos que se consideran propios o apropiados para hombres y mujeres, así como sobre el tipo de relaciones que deben mantener entre sí (Moya, 2004). Estas creencias, lejos de ser neutras, tienen un carácter discriminatorio, en tanto que jerarquizan a las personas en función de su sexo biológico y presuponen diferencias esenciales entre hombres y mujeres que justifican la asignación de roles diferenciados. Dentro de este sistema de valores, los atributos asociados a la masculinidad, como la dominancia, la autonomía y el control, son valorados de forma más positiva que aquellos vinculados a la femineidad, como la sensibilidad emocional, el afecto o el cuidado de otros (Lameiras, 2002), perpetuando así una jerarquía de género que sitúa lo masculino en una posición de superioridad simbólica y social.

Desde la psicología social, el estudio del sexismo ha dado lugar a diversas teorías e instrumentos de medición que han permitido profundizar en su comprensión (López-Sáez et al., 2019). Una de las aportaciones más relevantes y ampliamente utilizadas en la investigación contemporánea es la teoría del sexismo ambivalente, desarrollada por Glick y Fiske (1996). Esta propuesta teórica supera la concepción unidimensional del sexismo como hostilidad manifiesta hacia las mujeres, e identifica dos formas complementarias y funcionalmente interrelacionadas. Por un lado, el sexismo hostil, que se expresa a través de emociones negativas, actitudes de menosprecio y la creencia explícita en la inferioridad de las mujeres respecto a los hombres. Por otro, el sexismo benévolo, de carácter más sutil e incluso aparentemente positivo, que se asienta en una lógica paternalista y protectora que idealiza a la mujer en sus roles de esposa, madre y cuidadora, al tiempo que subraya su supuesta fragilidad y necesidad de protección masculina. Aunque este segundo tipo de sexismo puede parecer inofensivo o incluso halagador, refuerza igualmente la subordinación femenina y contribuye a la reproducción de las desigualdades de género (Bonilla, 2021; León y Aizpurúa, 2020). Ambas formas de sexismo, lejos de ser fenómenos aislados o meramente individuales, constituyen un problema social de primer orden que sostiene y perpetúa estructuras de opresión sistemática hacia las mujeres.

La literatura científica ha señalado de manera consistente la existencia de asociaciones significativas entre el consumo de pornografía y la adopción de actitudes sexistas. Bernstein et al. (2022) observaron que la visualización habitual de pornografía se correlaciona con la asunción de actitudes estereotipadas sobre los roles de género. En la misma línea, Carrasco et al. (2021) hallaron que niveles más elevados de sexismo, tanto hostil como benévolo, se asociaban con un mayor consumo de pornografía en población adolescente, lo que apunta a una relación bidireccional entre ambas variables. Por su parte, Vila et al. (2022) constataron que las personas con mayor exposición a este tipo de contenidos presentaban una mayor propensión a sostener actitudes sexistas, mientras que Rodríguez et al. (2021) identificaron asociaciones específicas entre el consumo pornográfico y ambas dimensiones del sexismo ambivalente. El conjunto de esta evidencia sugiere que la pornografía no opera en un vacío ideológico, sino que se inserta, y a su vez retroalimenta, un sistema de creencias que normaliza la desigualdad entre hombres y mujeres.

La relevancia de analizar este fenómeno en el colectivo docente en formación responde a razones de especial peso. El profesorado no ejerce únicamente una función instructiva, sino que desempeña un papel activo como agente de socialización en la transmisión de valores, actitudes y modelos relacionales a sus estudiantes. Sus creencias sobre el género y la sexualidad ya sean explícitas o implícitas, se filtran inevitablemente en el clima del aula, en la gestión de los conflictos interpersonales y en los mensajes que transmiten sobre los roles de hombres y mujeres. En este sentido, una formación docente que incorpore la reflexión crítica sobre el consumo de pornografía y sus representaciones de género se convierte en un elemento clave para prevenir la transmisión de actitudes sexistas y contribuir a una educación sexual integral que contrarreste los efectos de estos contenidos (Marroquí, 2023; Serrano et al., 2020). Por ello, resulta imprescindible comprender de qué manera el consumo de

pornografía puede estar influyendo en las actitudes sexistas de quienes se están formando para ejercer la docencia, con el fin de desarrollar intervenciones educativas que permitan identificar, cuestionar y desarticular estos efectos en el contexto escolar. En consecuencia, el objetivo del presente trabajo es analizar la relación entre el consumo de pornografía y las creencias sexistas en una muestra de docentes en formación.

## **METODOLOGÍA**

### **Participantes**

La muestra estuvo compuesta por 404 docentes en formación procedentes de la Comunidad de Madrid y Castilla-La Mancha, todos ellos estudiantes universitarios en proceso de adquirir la formación necesaria para ejercer como docentes en el futuro. Este perfil abarcaba alumnado matriculado en titulaciones como Magisterio de Educación Infantil o Primaria, Psicopedagogía y diversas especialidades pedagógicas, tanto en estudios de grado como de máster. En cuanto a la distribución por sexo, el 83,4% eran mujeres y el 16,1% hombres, con una edad media de 21,36 años (SD = 4,37). El procedimiento de muestreo fue intencional y no probabilístico.

### **Instrumentos**

Para la recogida de datos se administró un cuestionario compuesto por dos secciones diferenciadas. La primera consistió en un cuestionario sociodemográfico de elaboración propia (*ad hoc*) que, entre otras variables, incluía una pregunta sobre el consumo de pornografía medida mediante una escala Likert de cinco puntos. Con el fin de facilitar el análisis e interpretación de los datos, las puntuaciones originales fueron recodificadas en tres categorías: *poco o nada* (puntuaciones 0 y 1), *algo* (puntuaciones 2 y 3) y *mucho* (puntuaciones 4 y 5). La segunda sección incorporó la Escala de Creencias Sexistas (ECS; Pana et al., 2025), evaluada también con una escala Likert de 5 opciones (1, Totalmente en desacuerdo; 5, Totalmente de acuerdo), un instrumento compuesto por 20 ítems organizados en torno a dos dimensiones teóricas: el sexismo hostil y el sexismo benévolo, en consonancia con el modelo del sexismo ambivalente de Glick y Fiske (1996).

### **Procedimiento**

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de Investigación y Experimentación Animal de la Universidad de Alcalá (CEIP/2022/06/102; CEID/2022/3/058), y se enmarcó en un proyecto financiado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha (2021), con cofinanciación del FEDER. La participación fue voluntaria y anónima, garantizándose que las personas participantes recibieran la información necesaria y otorgaran su consentimiento antes de iniciar la cumplimentación. Los datos se recogieron mediante un cuestionario online en Microsoft Forms.

## Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico SPSS (v.29). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo y, a continuación, con el objetivo de examinar las diferencias en las puntuaciones de sexismo hostil y benévolo en función del nivel de consumo de pornografía, se realizó un análisis de varianza de un factor (ANOVA), tomando como variable independiente las tres categorías de consumo previamente establecidas. Este mismo procedimiento se aplicó posteriormente a nivel de ítem, con el fin de identificar qué creencias específicas mostraban diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. El nivel de significación estadística se estableció en  $p < .05$  para todos los análisis realizados.

## RESULTADOS

### Niveles de sexismo según consumo de pornografía

El análisis de los ítems de sexismo hostil revela una tendencia clara y sistemática: las puntuaciones medias aumentan progresivamente en los tres grupos de consumo en la totalidad de los ítems evaluados. Los incrementos más acusados se producen en las creencias que retratan a las mujeres como manipuladoras ( $M_{poco\ o\ nada} = 2.65$  vs.  $M_{mucho} = 3.72$ ) o movidas por intereses en sus relaciones con los hombres ( $M_{poco\ o\ nada} = 1.57$  vs.  $M_{mucho} = 2.61$ ), lo que sugiere que una mayor exposición a la pornografía refuerza estereotipos basados en la desconfianza hacia las mujeres. Destaca igualmente el incremento en los ítems de corte antifeminista, mientras que la creencia de que cualquier conducta masculina es tachada de sexista presenta la menor variación entre grupos y puntuaciones elevadas en todos ellos, lo que apunta a su mayor normalización en la muestra con independencia del consumo (véase Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Puntuaciones medias en los ítems de sexismo hostil según nivel de consumo de pornografía*

Ítems sexismo hostil (SH)	Poco o nada	Algo	Mucho
	M	M	M
1. Las mujeres tienen la habilidad de manipular a los hombres.	2.65	3.16	3.72
2. Las mujeres utilizan a los hombres para mejorar su posición social y, en cuanto consiguen lo que buscan, se olvidan de ellos.	1.57	1.94	2.61
3. Las mujeres utilizan el hecho de ser mujeres para hacerse las víctimas y progresar en el trabajo.	1.48	1.68	2.00
4. Las mujeres feministas quieren tener más derechos que los hombres.	1.61	2.00	2.61
5. Las mujeres de hoy en día se quejan demasiado de la desigualdad.	2.08	2.13	2.78
6. El feminismo ha perdido la razón de ser porque las sociedades modernas ya son igualitarias.	1.87	1.94	2.28
7. Estamos en un momento en el que cualquier cosa que digan o hagan los hombres se considera sexista.	2.52	2.74	2.83
8. Las mujeres se quejan de machismo cada vez que no consiguen lo que quieren.	1.59	1.97	2.22
9. La igualdad entre hombres y mujeres ya está conseguida.	1.90	1.94	2.33

Nota: elaboración propia.

Por otro lado, en la dimensión de sexismo benévolo el patrón es más heterogéneo, aunque la tendencia general mantiene puntuaciones más altas en el grupo de mayor consumo. Los incrementos más pronunciados se concentran en los ítems de corte paternalista y romántico: la creencia de que un hombre necesita una mujer que le complemente registra el salto más notable ( $M_{algo} = 1.55$  vs.  $M_{mucho} = 2.44$ ), seguida de los ítems referidos a la responsabilidad masculina de proteger a las mujeres y a la conveniencia de mantener a su lado a una mujer tradicional. En contraste, los ítems vinculados al instinto maternal o a los roles domésticos muestran puntuaciones bajas y escasa variación entre grupos, lo que sugiere que la asociación con el consumo de pornografía es más intensa en las creencias ligadas al ideal romántico que en los estereotipos de rol tradicional (véase Tabla 2).

**Tabla 2.**

*Puntuaciones medias en los ítems de sexismo benévolo según nivel de consumo de pornografía*

Ítems sexismo benévolo (SB)	Poco o nada	Algo	Mucho
	M	M	M
10. Los hombres de verdad tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a las mujeres.	1.62	2.03	2.17
11. Si un hombre encuentra a una mujer tradicional, debe cuidarla y mantenerla a su lado.	1.61	1.90	2.28
12. Un hombre necesita una mujer en su vida que le complemente.	1.57	1.55	2.44
13. Las mujeres, al fin y al cabo, son una segunda madre para los hombres.	1.36	1.77	1.56
14. Las mujeres son más pacientes y sentimentales que los hombres.	2.53	2.74	2.61
15. Las mujeres, en comparación con los hombres, deberían dedicar más tiempo a atender a sus hijos e hijas.	1.24	1.23	1.39
16. Las mujeres deben ser buenas anfitrionas en las reuniones familiares.	1.48	1.52	1.72
17. Las mujeres, debido a su instinto maternal, tienen más tacto con los niños y niñas.	2.51	2.45	2.50
18. Es beneficioso que los dos miembros de la pareja trabajen fuera de casa, pero los hombres deberían tener la responsabilidad última de sostener económicamente a su familia.	1.20	1.19	1.39
19. Las mujeres que reciben ayuda de su pareja en las tareas domésticas y de cuidados deberían considerarse afortunadas.	1.45	1.58	1.83
20. Una mujer delicada siempre va a ser más atractiva para un hombre.	1.57	1.77	2.06

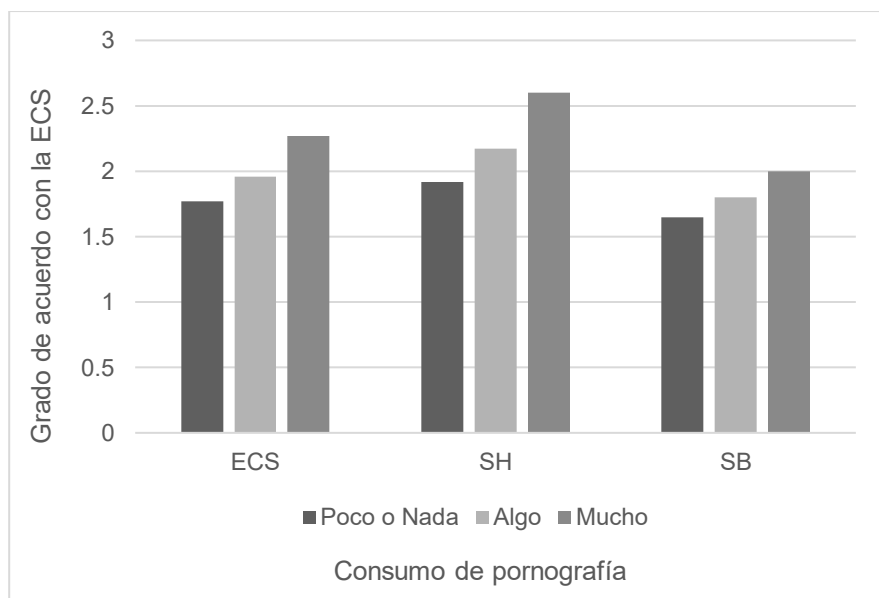
Nota: elaboración propia.

### **Relación entre consumo de pornografía y creencias sexistas**

El análisis de varianza reveló diferencias estadísticamente significativas en los niveles de sexismo en función del consumo de pornografía. El profesorado en formación con mayor consumo obtuvo puntuaciones significativamente más elevadas tanto en la puntuación global de la Escala de Creencias Sexistas (ECS;  $F = 5.96$ ,  $p < .01$ ) como en sus dos dimensiones: sexismo hostil ( $F = 6.81$ ,  $p < .01$ ) y sexismo benévolo ( $F = 3.34$ ,  $p < .05$ ), en comparación con quienes declararon un consumo mínimo o nulo (véase Figura 1).

**Figura 1.**

*Grado de acuerdo con la ECS según el nivel de consumo de pornografía*



Nota: elaboración propia.

### **Análisis por ítems de la ECS según consumo de pornografía**

Con el objetivo de identificar qué creencias específicas presentan mayor sensibilidad al consumo de pornografía, se realizaron ANOVAs de un factor para cada ítem de la escala. En la dimensión de sexismo hostil, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cinco ítems: *Las mujeres tienen la habilidad de manipular a los hombres* ( $F = 8.385, p < .001$ ), *Las mujeres utilizan a los hombres para mejorar su posición social y luego se olvidan de ellos* ( $F = 12.316, p < .001$ ), *Las mujeres utilizan el hecho de ser mujeres para hacerse las víctimas y progresar en el trabajo* ( $F = 3.971, p = .002$ ), *Las mujeres feministas quieren tener más derechos que los hombres* ( $F = 7.023, p = .001$ ) y *Las mujeres se quejan de machismo cuando no consiguen lo que quieren* ( $F = 5.139, p = .007$ ). En la dimensión de sexismo benévolo, las diferencias significativas se concentraron en los ítems de corte paternalista: *Los hombres de verdad tienen la responsabilidad de cuidar y proteger a las mujeres* ( $F = 4.063, p = .019$ ), *Si un hombre encuentra a una mujer tradicional, debe cuidarla y mantenerla a su lado* ( $F = 4.321, p = .015$ ) y *Un hombre necesita una mujer que le complemente en su vida* ( $F = 5.962, p = .003$ ). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la asociación entre el consumo de pornografía y una mayor adhesión a creencias sexistas, tanto en su vertiente hostil como benévola.

### **CONCLUSIONES**

Los hallazgos del presente trabajo evidencian una asociación significativa entre el consumo de pornografía y la adhesión a creencias sexistas en docentes en formación, en consonancia

con investigaciones previas que han documentado esta relación en distintas poblaciones (Bernstein et al., 2022; Carrasco et al., 2021; Vila et al., 2022). Este resultado no debe interpretarse como un hallazgo aislado, sino como una manifestación más de la capacidad de la pornografía para actuar como agente de socialización que moldea las representaciones de género y las actitudes hacia las mujeres, tal y como se ha señalado en la introducción de este trabajo.

La asociación más intensa se observa en la dimensión de sexismo hostil, lo que resulta especialmente relevante desde un punto de vista social. Las creencias que obtienen puntuaciones más elevadas entre quienes consumen más pornografía son aquellas que retratan a las mujeres como manipuladoras, interesadas o excesivamente reivindicativas, estereotipos que la pornografía mainstream tiende a normalizar y amplificar a través de narrativas que incorporan coacción, sumisión y humillación como elementos habituales (Dawson et al., 2019; Sanjuán, 2020). Estos resultados son coherentes con la evidencia que muestra que el consumo habitual de pornografía, en ausencia de una educación sexual adecuada, puede generar una distorsión de la percepción de las relaciones sexoafectivas y favorecer la desconexión moral y la reducción de la empatía hacia las mujeres (Ballester Brage et al., 2021), condiciones que facilitan la adopción de actitudes hostiles. En última instancia, la normalización de estas creencias puede constituir un factor de riesgo para la legitimación de la desigualdad y la violencia de género (Biglia y Jiménez, 2015).

En lo que respecta al sexismo benévolo, los resultados apuntan a que el consumo elevado de pornografía también se asocia con una mayor aceptación de creencias paternalistas que idealizan los roles tradicionales de género. Aunque este tipo de sexismo suele percibirse como inofensivo o incluso positivo, su carácter sutil no lo hace menos perjudicial, ya que refuerza la dependencia femenina y justifica actitudes protectoras que perpetúan la subordinación de las mujeres (Glick y Fiske, 1996; Rodríguez et al., 2021). La pornografía convencional, al representar sistemáticamente a las mujeres en roles pasivos y dependientes, contribuye a alimentar precisamente este tipo de creencias.

Estos hallazgos adquieren una dimensión especialmente significativa si se considera el perfil de la muestra analizada. El profesorado ejerce un papel central en la transmisión de valores, actitudes y modelos relacionales, de modo que las creencias sexistas que pueda sostener tienen el potencial de reproducirse en el aula e influir en las generaciones que está formando. La falta de pensamiento crítico en torno al consumo de pornografía y sus representaciones de género no es, por tanto, un asunto de índole privada, sino que tiene implicaciones directas sobre la calidad de la educación que se imparte y sobre la capacidad del sistema educativo para contribuir a la prevención de la violencia de género. En este sentido, los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de incorporar en la formación inicial docente espacios de reflexión crítica sobre estos contenidos y sus efectos, así como de avanzar hacia una educación sexual integral que proporcione al futuro profesorado las herramientas necesarias para identificar y cuestionar los estereotipos de género que la pornografía, entre otros medios, contribuye a perpetuar (Bonilla, 2021; León y Aizpurúa, 2020; Marroquí, 2023; Serrano et al., 2020).

**AGRADECIMIENTOS:** Este trabajo se ha realizado con el apoyo de un Contrato Predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (FPU22/00609). Financiación: Proyecto “Encrucijadas socioculturales y educativas del sexismo en docentes en formación”, SBPLY/21/180501/000065, en el marco de las ayudas de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes para la realización de proyectos de investigación científica y transferencia de tecnología, cofinanciadas por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

## BIBLIOGRAFÍA

- Ballester Brage, L., Rosón Varela, C., Fondo, T. F., y Gómez Juncal, R. (2021). Nueva pornografía y desconexión empática. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 6(1), 67-105. <https://dx.doi.org/10.17979/arief.2021.6.1.7075>
- Ballester, L., Orte, C. & Red Jóvenes e Inclusión (2019). *Nueva pornografía y cambios en las relaciones interpersonales*. Octaedro.
- Bernstein, S., Warburton, W., Bussey, K. & Sweller, N. (2022). Pressure, preoccupation, and porn: The relationship between internet pornography, gendered attitudes, and sexual coercion in young adults. *Psychology of Popular Media*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/ppm0000393>
- Biglia, B., y Jiménez, E. (2015). *Joves, gènere i violències: fem nostra la prevenció*. Edicions URV.
- Bonilla, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin American countries. *Annals of Psychology*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Carrasco, C., Bonilla, E. & Ibáñez, M. (2021). Sexismo ambivalente en adolescentes de Castilla-La Mancha. *Revista de Educación*, 392, 97-121. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-480>
- Collins, R. (2011). Content analysis of gender roles in media: Where are we now and where should we go? *Sex Roles*, 64(3), 290–298. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9929-5>
- Dawson, K., Tafro, A. & Štulhofer, A. (2019). Adolescent sexual aggressiveness and pornography use: A longitudinal assessment. *Aggressive Behavior*, 45(6), 587-597. <https://doi.org/10.1002/ab.21854>
- Glick, P. & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.491>
- Gómez Miguel, A.; Kuric, S. y Sanmartín, A. (2023). *Juventud y pornografía en la era digital: consumo, percepción y efectos*. Madrid: Centro Reina Sofía, Fundación Fad Juventud. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10144121>
- Lameiras, M. (2002). El sexismo y sus dos caras: de la hostilidad a la ambivalencia. *Anuario de Sexología*, 8, 91-102. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/141630975/141630975.pdf>
- León, C. M. & Aizpurúa, E. (2020). ¿Persisten las actitudes sexistas en los estudiantes universitarios? Un análisis de su prevalencia, predictores y diferencias de género. *Educación XX1*, 23(1), 275-296. <http://hdl.handle.net/11162/194294>
- López-Sáez, M. A., García-Dauder, D. & Montero, I. (2019). El sexismo como constructo en psicología: una revisión de teorías e instrumentos. *Quaderns de psicologia*, 21(3), artículo e1523. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1523>
- Marroquí, M. (2023). *Això no és sexe. Una altra educació sexual és urgent!* Fanbooks.
- Moya, M. (2004). Actitudes sexistas y nuevas formas de sexismo. En E. Barberá y I. Martínez (Eds.), *Psicología y género* (pp. 271-294). Pearson Educación.

- Pana, A.G., Bonilla-Algovia, E., Carrasco Carpio, C., & Checa-Romero, M. (2025). Diseño y Validación de la Escala de Creencias Sexistas: Predictores del Sexismo en Docentes en Formación. *REIDOCREA*, 14(51), 744-755. <http://hdl.handle.net/20.500.12226/3163>
- Peter, J. & Valkenburg, P. M. (2016). Adolescents and pornography: A review of 20 years of research. *Journal of Sex Research*, 53(4-5), 509–531. <https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1143441>
- Potenza, M. N. (2019). Pornography in the current digital technology environment: An overview of a special issue on pornography. *Sexual Addiction & Compulsivity*, 25(4), 241–247. <https://doi.org/10.1080/10720162.2019.1567411>
- Rodríguez, Y., Martínez, R., Alonso, P., Adá, A. & Carrera, M. V. (2021). Intimate Partner Cyberstalking, Sexism, Pornography, and Sexting in Adolescents: New Challenges for Sex Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2181. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042181>
- Sanjuán, C. (2020). (Des)Información Sexual: pornografía y adolescencia. Save The Children. España. <https://www.savethechildren.es/informe-desinformacion-sexual-pornografia-y-adolescencia>
- Serrano, G., Villena, A. & Chiclana, C. (2020). Uso de pornografía en adolescentes y educación sexual. *Revista de Sexología*, 9(2), 52-59. <https://www.desexologia.com/volumen-9-num-2.html>
- Vila, E., Díaz, N. M. & Díaz, J. M. (2022). Sexist attitudes in adolescents: prevalence and associated factors. *International journal of environmental research and public health*, 19(19), 12329. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912329>

# A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO PROMOTORA DE CIDADANIA ATIVA

## LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO PROMOTORA DE CIUDADANÍA ACTIVA

### SEX EDUCATION AS A PROMOTER OF ACTIVE CITIZENSHIP

#### **Aline Sinhorelli Sakamoto**

Mestranda em Educação Sexual

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Brasil

<https://orcid.org/0009-0008-1044-3389>

#### **Michele Garcia**

Doutoranda em Educação Escolar

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Brasil

<https://orcid.org/0000000196720122>

#### **Mirian Sinhorelli**

Doutoranda em Educação Escolar

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Brasil

<https://orcid.org/0009-0005-0699-0337>

#### **Paulo Rennes Marçal Ribeiro**

Professor Associado Sênior

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1552-5702>

#### **RESUMO**

A educação sexual, compreendida como prática social e pedagógica, configura-se como elemento central na formação de uma cidadania crítica, ativa e consciente. Ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de socialização, torna-se possível superar a visão reducionista da sexualidade, que, por muito tempo, esteve restrita a dimensões estritamente biológicas e reprodutivas. Essa perspectiva limitada, geralmente vinculada a enfoques preventivos e higienistas, acaba por reproduzir preconceitos, desigualdades de gênero e processos de exclusão. Este trabalho ancora-se em referenciais que concebem a educação sexual como eixo de emancipação, entendendo-a como um campo que favorece a reflexão crítica acerca das relações interpessoais, culturais, sociais e políticas que atravessam a experiência da sexualidade. Nessa direção, destacam-se contribuições teóricas que apontam a educação como prática de liberdade, problematizam as questões de gênero e as relações de poder presentes no cotidiano escolar e evidenciam a importância da gestão democrática para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas. Assim, a educação sexual é compreendida como prática emancipatória, na medida em que promove a autonomia dos sujeitos e contribui para o fortalecimento da democracia, ao oportunizar que os estudantes exerçam sua cidadania de modo consciente, crítico e participativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação sexual; Cidadania; Escola; Democracia; Gênero.

#### **RESUMEN**

La educación sexual, entendida como una práctica social y pedagógica, se configura como un elemento central en la formación de una ciudadanía crítica, activa y consciente. Al reconocer a la escuela como un espacio privilegiado de socialización, es posible superar la visión reduccionista de la sexualidad que, durante mucho

tiempo, estuvo limitada a dimensiones estrictamente biológicas y reproductivas. Esta perspectiva restringida, asociada en gran medida a enfoques preventivos e higienistas, termina por reproducir prejuicios, desigualdades de género y procesos de exclusión. El presente trabajo se fundamenta en aportes teóricos que conciben la educación sexual como un eje de emancipación, al favorecer la reflexión crítica sobre las relaciones interpersonales, culturales, sociales y políticas que atraviesan la experiencia de la sexualidad. En este sentido, se destacan las contribuciones que entienden la educación como una práctica de libertad, que problematizan las cuestiones de género y las relaciones de poder presentes en la vida escolar, y que subrayan la importancia de una gestión democrática como condición necesaria para la construcción de prácticas pedagógicas inclusivas. De este modo, la educación sexual se comprende como una práctica emancipadora que, además de promover la autonomía de los sujetos, fortalece la democracia al permitir que los estudiantes ejerzan su ciudadanía de manera consciente, crítica y participativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación sexual; Ciudadanía; Escuela; Democracia; Género.

## **ABSTRACT**

Sex education, understood as a social and pedagogical practice, is a central element in the formation of a critical, active, and conscious citizenry. By recognizing the school as a privileged space for socialization, it becomes possible to overcome the reductionist view of sexuality, which, for a long time, was restricted to strictly biological and reproductive dimensions. This limited perspective, generally linked to preventive and hygienist approaches, ends up reproducing prejudices, gender inequalities, and processes of exclusion. This work is anchored in frameworks that conceive of sex education as an axis of emancipation, understanding it as a field that favors critical reflection on the interpersonal, cultural, social, and political relationships that permeate the experience of sexuality. In this direction, theoretical contributions stand out that point to education as a practice of freedom, problematize gender issues and power relations present in daily school life, and highlight the importance of democratic management for the consolidation of more inclusive pedagogical practices. Thus, sex education is understood as an emancipatory practice, insofar as it promotes the autonomy of individuals and contributes to the strengthening of democracy, by providing students with opportunities to exercise their citizenship in a conscious, critical, and participatory manner.

**KEYWORDS:** Sex education; Citizenship; School; Democracy; Gender.

## **INTRODUÇÃO**

A educação sexual no Brasil é objeto de estudo desde as primeiras décadas do século XX, notadamente os anos 1930, quando são publicados livros de José de Albuquerque (1934, 1935), Gastão Pereira da Silva (1934) e Alice Moreira (1937). É o início de uma trajetória de mais de um século – considerando as obras publicadas sobre sexologia e sexualidade desde 1919 – em que o tema educação sexual foi largamente difundido no país, ainda que alternadamente conquistando espaços e enfrentando reveses, sendo enaltecido em alguns momentos e execrado em outros. Sabiamente, Diniz et al (2024) se referiram à educação sexual que dá um passo à frente e dois atrás. De fato, de 1930 a 1965, falou-se muito sobre sexo e educação sexual no Brasil. Com o Golpe de Estado de 1964 e a instalação de uma ditadura no país, é implantada uma censura que vai recrudescendo e a educação sexual perde sua força e o espaço conquistado. A partir de 1978, a sociedade brasileira percebe um movimento lento e gradual no sentido de se falar novamente em educação sexual, que se intensifica e ganha voz e espaço a partir do fim da ditadura, em 1985, e da promulgação da Constituição Cidadã de 1988. Dos anos 1990 a meados de 2014 o Brasil vive sua fase mais livre e mais democrática, em que temas como sexualidade, educação sexual, igualdade de gênero, combate à homofobia, liberdade de expressão e de costumes, feminismo, direitos humanos, fazem parte do discurso das mídias, dos projetos escolares, de estudos e teses nas universidades. No entanto, a partir de 2014, cresce no país um movimento conservador,

antissexual e ideologicamente afinado com a repressão e com setores religiosos que defendem uma interpretação rigorosa da teologia bíblica tradicional, desconsiderando e condenando a liberdade sexual, a igualdade de gênero e o combate à homofobia. Mais uma vez, a educação sexual perde seu poder discursivo e lugar de fala na sociedade e na escola (Bedin et al, 2020; Ribeiro, 2019).

A eleição presidencial de 2018 deu a vitória a um candidato de extrema direita – Jair Bolsonaro, e levou em seu bojo muitos parlamentares, igualmente de extrema direita, eleitos para o Senado, a Câmara dos Deputados e as Assembleias Legislativas dos Estados, que ocuparam majoritariamente os espaços de governança do país. Não bastasse isso, estimulado por setores do próprio Palácio do Planalto e por grupos ligados ao governo federal, eclodiu na sociedade um discurso de ódio como ferramenta de comunicação que visava insuflar a população a sentir aversão e repulsa, a abominar, tudo o que era contrário à ideologia propalada ao longo da campanha eleitoral: combater a esquerda e o comunismo, e defender a família tradicional cristã. Tornou-se comum o uso de falas machistas, homofóbicas e racistas; a agressão; a utilização de *Fake News* como palavra de ordem, ações estas que acabaram sendo legitimadas e normalizadas por partirem da mais alta autoridade do país e de seus asseclas (ver Reis, 2020; Rennó, 2022; Feres Jr., 2025 para entender o período). Em uma sociedade assim descrita não haveria espaço para a educação sexual, e o que observamos foi que com o bolsonarismo “a Educação Sexual voltou a ocupar uma posição marginal nos currículos escolares (Diniz et al, 2024, p. 770)”.

O governo Bolsonaro durou apenas quatro anos (2019-2022), mas os efeitos sociais e políticos, os valores destorcidos, o preconceito, a rejeição a pautas progressistas e às políticas públicas, o recrudescimento do feminicídio em um ambiente propício à violência de gênero, a discriminação sexual, são visíveis na sociedade brasileira, mesmo com um governo atual progressista reconhecido no mundo como uma voz importante do Sul Global. Para mitigar esses efeitos, o presidente eleito Lula da Silva (2023-2026) destacou o combate à violência contra a mulher e o feminicídio como prioridade, enxergando o tema como um problema estrutural do machismo, alçando esse combate à “Ações de Estado”. Buscou reverter políticas contrárias à população que causavam efeitos sociais, como aumento da fome, desemprego elevado, aumento da violência doméstica, focando na reconstrução de programas sociais e no fortalecimento de políticas afirmativas.

No entanto, a agenda conservadora de costumes se mantém ativa no discurso de políticos de extrema-direita que se mantiveram no Congresso e de pastores evangélicos que insistem em perpetuar o discurso de ódio na sociedade brasileira, onde o diálogo é substituído por conflitos, agressão e violência. O adversário se tornou o inimigo em uma sociedade que continua polarizada em dois grupos de visões ideológicas incompatíveis e exacerbadas.

Donzeli (2025) explica que

[...] o discurso antigênero deixou de ser apenas uma teoria do campo moral e religioso para se transformar em uma política institucionalizada, com impactos concretos. [...] o fortalecimento de movimentos conservadores [...articula] discursos e práticas políticas orientadas pelo combate ao que denominam “ideologia de gênero”. Essas ações, muitas vezes legitimadas por setores do Estado, configuram um cenário preocupante de censura, desinformação e violação de direitos fundamentais (p. 36).

É mais do que necessário, portanto, desenvolvermos um estudo que discuta a educação sexual como espaço político e de cidadania que possa servir de subsídio para a reflexão e a crítica, estímulo para ações pedagógicas efetivas na escola, e fundamento para o desenvolvimento e implantação de políticas educacionais.

Este capítulo se fundamenta em aportes teóricos que compreendem a educação sexual como dimensão estruturante de um projeto formativo emancipador. Partimos da concepção de que a sexualidade não se reduz a aspectos biológicos ou reprodutivos, mas constitui uma ação pedagógica além da informação, envolvendo experiências atravessadas por relações interpessoais, culturais, sociais e políticas que demandam problematização crítica no espaço escolar e visam fomentar práticas de cidadania e respeito aos direitos humanos (Ribeiro, 1990; Maia & Ribeiro, 2011; Ribeiro, 2013).

Nesse sentido, embasamos nosso trabalho principalmente no pensamento de Paulo Freire (1967; 1987; 1992; 1996) ao conceber a educação como prática de liberdade e como ato político comprometido com a humanização e a autonomia dos sujeitos; no de Foucault (1979; 1988), ao reconhecer a sexualidade como construção histórica permeada por relações de poder e saber; em Rubin (1984), ao evidenciar a dimensão política das hierarquias sexuais e dos processos de marginalização; em Hooks (2017; 2020), ao defender a pedagogia transgressora como caminho para a resistência e a transformação; em Corazza (2001), ao compreender o currículo como campo de disputas e produção de subjetividades; e em Ribeiro (2013; 2019) ao conscientizar e formar professores e gestores para saber lidar e valorizar temas de direitos humanos, combater a discriminação e o preconceito, visando formar cidadãos mais conscientes, participativos e comprometidos com a justiça social e a dignidade humana.

## **A PERSPECTIVA CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA NA EDUCAÇÃO SEXUAL**

A partir desses referenciais, sustenta-se que a educação sexual deve assumir caráter crítico, dialógico e democrático, problematizando as desigualdades de gênero, as normatividades impostas aos corpos e as formas de exclusão presentes no cotidiano escolar. A inexistência ou fragilidade de políticas públicas consistentes e de propostas pedagógicas sistemáticas voltadas à temática da sexualidade produz lacunas formativas que impactam diretamente a

constituição da cidadania, contribuindo para a perpetuação de estigmas e processos de marginalização (Foucault, 1988).

Assim, compreende-se a educação sexual como prática emancipatória, na medida em que favorece a construção da autonomia, fortalece a participação consciente dos estudantes e contribui para o aprofundamento da democracia (Freire, 1987; Nunes (2003) ao possibilitar o exercício de uma cidadania crítica, ativa e comprometida com a justiça social. Neste contexto, a educação se constitui como prática política, jamais neutra, orientada à conscientização, à autonomia e à transformação das realidades atravessadas por opressões e desigualdades.

Ao longo de sua obra, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1987; 1996), o autor refuta de modo sistemático a ideia de uma prática educativa descomprometida e apolítica, afirmando que a diretividade da prática educativa, que a faz perseguir um sonho e um projeto de mundo, não permite sua neutralidade: “a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2003, p. 37). Educar, nesse horizonte, é sempre tomar posição diante da história. Essa diretividade não se confunde com processos de imposição arbitrária de valores por parte dos educadores, o que caracterizaria doutrinação. Ao contrário, ela expressa o posicionamento ético-político do educador diante das injustiças sociais. Entre essas injustiças, inserem-se as desigualdades de gênero, a heteronormatividade compulsória, o sexismo, a LGBTQIAPN+fobia e outras formas de regulação dos corpos e das identidades.

A prática educativa freireana orienta-se pelo compromisso com a humanização, conduzindo educadores e educandos a um engajamento crítico e solidário na superação das múltiplas formas de opressão que atravessam a experiência da sexualidade (Freire, 1987). Nesse horizonte, a educação, concebida como prática política, pode constituir-se como processo de libertação na medida em que se orienta por questionamentos fundamentais: a favor de que e de quem educamos? Contra que e contra quem educamos? Essas indagações críticas evidenciam que toda prática educativa deve levar a um posicionamento ético e político (Freire, 1996)

No campo da educação sexual, essa pergunta torna-se ainda mais necessária, uma vez que historicamente a sexualidade foi tratada na escola sob um viés biologizante, higienista e preventivo, restrito à reprodução e à prevenção de doenças, frequentemente desconsiderando as dimensões afetivas, culturais, identitárias e políticas que a constituem. Reduzir a sexualidade à dimensão anatômica ou reprodutiva contribuiu para a manutenção de estigmas e para o silenciamento de experiências dissidentes. Esse modelo reforça padrões de normalidade baseados na heterossexualidade compulsória e na divisão binária de gênero, produzindo exclusões.

Em oposição a essa lógica, uma educação sexual crítica propõe-se a problematizar as relações de poder que atravessam os discursos sobre o corpo e o desejo (Maia & Ribeiro, 2011; Ribeiro, 2013). Nesse ponto, as contribuições de Foucault (1988) tornam-se essenciais como coadjuvas na fundamentação das propostas e intervenções na Educação Sexual. Em “História da Sexualidade”, o autor demonstra que a sexualidade não é um dado natural simplesmente reprimido pela sociedade, mas um dispositivo historicamente construído por meio de discursos científicos, jurídicos, religiosos e pedagógicos. O poder, para Foucault (1988), não atua pela proibição, mas pela produção de saberes que classificam, nomeiam e normatizam os sujeitos. A escola, enquanto instituição moderna, integra esse dispositivo, funcionando como espaço privilegiado de produção de verdades sobre o sexo.

Compreender a sexualidade como construção histórica e política desloca a discussão do campo da moral individual para o campo das relações sociais e das disputas de poder. Essa compreensão aproxima-se da pedagogia freireana ao evidenciar que a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra. Ao problematizar os discursos que definem o que é considerado “normal”, “natural” ou “aceitável”, a educação sexual assume um caráter emancipatório, pois convida os sujeitos a interrogarem as bases históricas dessas classificações (Freire, 1987; Melo et al, 2020; Yared et al, 2015; Monteiro & Ribeiro, 2018).

Para Cláudia Bonfim,

[...] educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de educação. E como prática educacional é uma questão cultural, histórica e social, seu entendimento é marcado pelas mudanças ocorridas no modo de produção basilar da sociedade, envolvendo, além da dimensão biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade, entre outras dimensões (Bonfim, 2012, p. 33).

Outra visão sobre educação sexual que vai ao encontro do que defendemos neste capítulo é a que considera que

[...] uma educação sexual adequada deveria fornecer informações e organizar um espaço onde se realizariam reflexões e questionamentos sobre a sexualidade. Deveria esclarecer sobre os mecanismos sutis de repressão sexual a que estamos submetidos e sobre a condição histórico-social em que a sexualidade se desenvolve. Deveria também ajudar as pessoas a ter uma visão positiva da sexualidade, a desenvolver uma comunicação mais clara nas relações interpessoais, a elaborar seus próprios valores a partir de um pensamento crítico, a compreender melhor seus comportamentos e o dos outros e a tomar decisões responsáveis a respeito de sua vida sexual. Acreditamos que essa postura crítica é fundamental para a formação de atitudes preventivas e saudáveis sobre a sexualidade (Maia & Ribeiro, 2011, p. 79).

Neste sentido, a sexualidade está imersa em uma dimensão política marcada por desigualdades. Conforme argumenta Rubin (1984), o sexo é sempre político, pois organiza

hierarquias e define quais práticas e identidades são legitimadas e quais são marginalizadas. Em determinados períodos históricos, as disputas em torno da sexualidade tornam-se mais visíveis, revelando conflitos mais amplos sobre democracia, direitos e cidadania (Rubin, 1984). A escola, nesse contexto, não pode se furtar ao debate, sob pena de reproduzir as hierarquias que estruturam a sociedade.

Ao articular essas contribuições com o pensamento freireano, é possível compreender a educação sexual como prática de liberdade. A conscientização refere-se ao processo pelo qual os sujeitos tomam distância crítica de sua realidade, identificando as estruturas que produzem opressão. Trata-se de um movimento em que os desafios históricos deixam de ser percebidos como fatos isolados ou imutáveis e passam a ser compreendidos em suas múltiplas conexões sociais, políticas e culturais,

[...] precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (Freire, 1987, p. 98).

No campo da sexualidade, isso implica reconhecer que a vergonha, o silêncio e a marginalização não são experiências individuais isoladas, mas efeitos de dispositivos históricos que regulam os corpos (Foucault, 1988).

Essa tomada de consciência, contudo, não se esgota na compreensão intelectual. Ela exige práxis, isto é, a articulação entre reflexão e ação transformadora. A teoria, nesse sentido, não é libertadora em si mesma; torna-se instrumento de emancipação quando mobilizada para intervir na realidade. Como destaca Hooks (2017) a teoria pode ser um espaço de cura e resistência quando nasce da experiência vivida e retorna a ela como ferramenta de transformação.

A educação sexual transgressora, inspirada nesses referenciais, assume caráter descolonizador ao possibilitar que sujeitos historicamente silenciados reconheçam e nomeiem suas experiências. Nomear é um ato político. Quando estudantes encontram linguagem para compreender o sofrimento decorrente da discriminação de gênero ou da violência simbólica, rompem com o isolamento e constroem formas coletivas de resistência (Hooks, 2017). A apropriação de uma linguagem crítica amplia a autonomia e fortalece a participação democrática (Freire, 1992).

Nesse processo, a escola configura-se como espaço privilegiado de socialização e de construção da cidadania. Entretanto, tal potencial não se realiza automaticamente. Ele depende de práticas pedagógicas comprometidas com o diálogo, a escuta e a gestão democrática. A contribuição de Corazza (2001) é relevante ao enfatizar que o currículo não é neutro, mas atravessado por disputas de sentido. O que se ensina, e o que se silencia:

expressa escolhas políticas. Assim, incluir a educação sexual de maneira sistemática no currículo significa reconhecer sua centralidade na formação humana.

Uma gestão democrática, coerente com os princípios freireanos, pressupõe a participação efetiva da comunidade escolar na construção do projeto pedagógico (Freire, 1996). Ao incorporar o debate sobre gênero e sexualidade de forma coletiva, a escola fortalece vínculos e amplia a compreensão de que a cidadania não se restringe ao cumprimento de deveres formais, mas envolve o reconhecimento da dignidade e dos direitos de todos os sujeitos.

A ausência de políticas públicas consistentes voltadas à educação sexual cria lacunas significativas na formação cidadã. Em muitos contextos, a temática é tratada de maneira episódica ou superficial, quando não é completamente silenciada por pressões conservadoras. Esse silenciamento contribui para a manutenção de violências simbólicas e materiais, afetando especialmente mulheres e pessoas LGBTQIAPN+, o que reforça os mecanismos de regulação descritos por Foucault (1988) e a hierarquização analisada por Rubin (1984).

A partir de uma perspectiva crítica, a educação sexual deve ser compreendida como dimensão constitutiva da democracia. Democracia não se reduz a procedimentos eleitorais; implica a criação de condições para que todos possam participar da vida social com igualdade de reconhecimento. Ao promover o respeito à diversidade e problematizar as desigualdades de gênero, a educação sexual contribui para o fortalecimento de uma cultura democrática (Freire, 1992).

A cidadania ativa, nesse contexto, não é mero status jurídico, mas prática cotidiana de participação e intervenção. Inspirados em Freire (1992), afirma-se que ninguém se torna cidadão de maneira passiva; torna-se cidadão na medida em que se reconhece como sujeito histórico, capaz de agir sobre o mundo. Desta forma, a educação sexual, ao fomentar o diálogo crítico sobre corpo, desejo, identidade e poder, favorece esse reconhecimento.

Além disso, ao confrontar discursos hegemônicos, a educação sexual crítica atua como resistência às lógicas neoliberais que transformam a educação em mercadoria (Freire, 1996). Ao invés de formar sujeitos adaptáveis a um mercado competitivo, propõe formar sujeitos capazes de questionar as estruturas que produzem exclusão. Nesse sentido, reafirma a educação como direito social e como prática de humanização.

Práticas e propostas de ação em educação sexual na escola poderão ser apreendidas em Leão e Ribeiro (2011), Ribeiro (2021) e Miskolci e Leite Junior (2014), cujas obras, justamente por possuírem abordagens distintas, nos mostram olhares, possibilidades e caminhos para seguir adiante com o trabalho de educação sexual.

Importa destacar que a abordagem emancipatória da educação sexual não significa a negação das dimensões biológicas da sexualidade, mas sua integração a uma compreensão mais ampla, que inclua aspectos afetivos, culturais e políticos. Supera-se, assim, o reducionismo que historicamente marcou as práticas escolares, abrindo espaço para uma formação integral (Foucault, 1988; Rubin, 1984).

Donzeli (2025) amplia este raciocínio, dizendo que [...] as investidas contra uma abordagem crítica e emancipatória da sexualidade produzem efeitos diretos sobre a saúde mental e física de crianças e adolescentes, limitando sua capacidade de tomar decisões conscientes sobre seus corpos e suas relações. O desmonte de políticas públicas e a criminalização simbólica de educadores que abordam tais temas configuram um cenário de censura e desinformação. Diante disso, reafirma-se a necessidade de fortalecer os espaços educativos como ambientes de liberdade, respeito e construção do pensamento crítico. A promoção da educação sexual emancipatória, em sua dimensão pedagógica e política, constitui um caminho potente para combater as desigualdades, prevenir violências e garantir os direitos humanos (pp. 44-45).

Quando a escola assume a tarefa de problematizar as normas que regulam os corpos, contribui para a construção de sujeitos mais conscientes de seus direitos e responsabilidades. Essa consciência crítica fortalece a autonomia e amplia a capacidade de participação social (Freire, 1987). A educação sexual, nesse sentido, torna-se promotora de cidadania ativa, pois possibilita que os estudantes compreendam a sexualidade como dimensão legítima de sua existência e como campo de direitos (Ribeiro, 2013).

A perspectiva crítica e emancipatória na educação sexual afirma-se como prática política voltada à transformação social. Ao promover a conscientização, o diálogo e a práxis, contribui para a superação de desigualdades e para o fortalecimento da democracia (Freire, 1987; Hooks, 2017). Assim compreendida, a educação sexual não é conteúdo periférico, mas eixo estruturante de uma formação comprometida com a dignidade humana, a justiça social e a construção de uma cidadania ativa, crítica e participativa.

## **CONCLUSÕES**

À guisa de conclusão, buscando apresentar um resumo de ideias acerca da educação sexual com características emancipatórias, reflexivas e questionadoras, lembramos que no momento social, histórico e político atual, em que o Brasil vive o antagonismo entre a ciência e o senso comum estapafúrdio em seu grau mais baixo, urge estimular estudos e práticas na escola que levem não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar, a desenvolver reflexão e consciência crítica. Urge a desconstrução da mediocridade e da incapacidade de pensar, tão presente na ideologia dominante nos governos estaduais e municipais, que negam a estudantes, professores e gestores o desenvolvimento de uma educação formadora de agentes críticos possuidores de consciência política.

Se à educação em sua concepção ampla e abrangente não for permitido ou concedido formar cidadãos conscientes do seu agir na sociedade e no mundo, será muito menos possível o desenvolvimento de ações escolares ou curriculares envolvendo educação sexual.

Empoderamento feminino, combate à LGBTQIAPN+fobia, igualdade de gênero, direitos humanos, cidadania, combate ao racismo, liberdade sexual, erradicação do machismo, dentre outros temas psicológicos, biológicos e sociais, são elementos constitutivos de uma educação sexual emancipatória que, sendo implantada na escola de forma ampla, efetiva e duradoura, com certeza transformarão sujeitos passivos e limitados em agentes transformadores, atuantes no processo de transformação sociocultural tão necessário em nosso país, inclusive com possibilidade de viabilizar até a ressignificação da própria escola.

## BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, José. (1934) Educação sexual. Rio de Janeiro: Editorial Calvino.
- Albuquerque, José. (1935) Educação sexual pelo rádio. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual.
- Bedin, Regina Celia, Muzzeti; Luci Regina & Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (2020) A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XX aos dias de hoje. Revista Humanidade & Inovação. Tocantins, v. 7, n. 27, p. 72-88. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5160> . Acesso em: 12 abr. 2025.
- Bonfim, Cláudia. (2012). Desnudando a educação sexual. Campinas: Papirus.
- Corazza, Maria de Fátima. (2001) O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes.
- Diniz, Bruna Larissa Ramalho; Talamoni, Ana Carolina Biscalquini & Maio, Eliane Rose. (2024). A educação sexual no Brasil: um passo para frente, dois passos para trás. Revista Diversidade e Educação, v. 12, n. 2, p.751-775.
- Donzeli, Taina Vieira. (2025) Educação sexual emancipatória e os desafios contemporâneos: um ensaio teórico sobre o Relatório das Ofensivas Antigênero. [Dissertação de Mestrado em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Feres Jr., João. (2025). O bolsonarismo como fenômeno de opinião pública. Campinas, Opinião Pública, 31, pp. 1-23.
- Foucault, Michel. (1979). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, Michel. (1988). História da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, Paulo. (1967). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1992). Pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Hooks, Bell. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Hooks, Bell. (2020). Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. São Paulo: Elefante.
- Leão, Andreza Marques de Castro & Ribeeiro, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. (2011). Sexualidade sem trauma: trabalhando gênero e corpo com crianças de uma escola municipal de educação infantil. In Monteiro, Sueli Aparecida Itman; Ribeiro, Ricardo; Lemes, Sebastião de Souza & Muzzeti, Luci Regina. Educações na contemporaneidade. São Carlos: Pedro & João, pp. 265-282.
- Maia, Ana Cláudia Bortolozzi & Ribeiro, Paulo Rennes Marçal Ribeiro. (2011). Educação sexual: princípios para ação. Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação, 15 (1), pp. 75-84.
- Melo, Sonia Maria Martins de; Freitas, Márcia de & Pacheco, Raquel da Veiga. (2020) Educação sexual emancipatória e o pensamento crítico: reflexões sobre saberes e fazeres do grupo EDUSEX. POIÉSIS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tubarão: Unisul, (14) 26, pp. 438-453.
- Miskolci, Richard & Leite Júnior, Jorge. (Org.) (2014). Diferenças na educação: outros aprendizados. São Carlos: EdUFSCar.
- Monteiro, Solange Aparecida de Souza & Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (2018). Linguagem, comunicação e educação sexual integradas aos direitos humanos e à cidadania na escola. REVASF. Petrolina: 8 (17), pp. 131-150.

- Moreira, Alice. (1937). Educação sexual: garantia de felicidade no lar. Rio de Janeiro: Círculo Brasileiro de Educação Sexual.
- Nunes, César. (2003). Educar para a emancipação. Florianópolis: Sophos.
- Reis, Daniel Aarão. (2020) Notas para a compreensão do bolsonarismo. Estudos Iberoamericanos. Porto Alegre, 46 (1), p. 1-11. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/36709-Texto%20do%20artigo-156469-159744-10-20200428.pdf> Acesso em: 04 de março de 2026.
- Rennó, Lúcio. (2022). Bolsonaro e as eleições de 2022. Estudos Avançados, v. 36, n. 106, p. 147-163.
- Ribeiro, Marcos. (org.) (2021). A conversa sobre sexualidade na escola: da educação infantil ao ensino médio. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (2013). A educação sexual na formação de professores: sexualidade, gênero e diversidade enquanto elementos de uma cidadania ativa. In: Rabelo, A. O.; Pereira, G. R.; Reis, M. A. S. (Org.). Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teorias, políticas e práticas. Petrópolis: De Petrus et Alii, p. 7-17.
- Ribeiro, Paulo Rennes Marçal. (2019) Desafios contemporâneos em educação sexual: a perda do ambiente mental, social e escolar. In: DESIDÉRIO, Ricardo. (Org.) Interseccionalidade e transgressões em educação sexual. Londrina: Syntagma, p. 29-39.
- Rubin, Gayle. (1984) Thinking sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality. In: VANCE, Carole (org.). Pleasure and danger. Boston: Routledge.
- Silva, Gastão Pereira da. (1935) Educação sexual da criança: psico-análise da vida infantil. Rio de Janeiro: Marisa Editora.
- Yared, Yalin Brizola; Melo, Sonia Maria Martins de & Vieira, Rui Marques. (2015). Relevância do pensamento crítico para a educação sexual intencional emancipatória. In: Dominguez, Caroline, (Coord) Pensamento crítico na educação: desafios atuais, pp. 233-239. Vila Real: UTAD.



Universidad  
de Alcalá



UNPHU

OEI



CÁTEDRA  
IBEROAMERICANA  
DE EDUCACIÓN  
OEI - UAH