



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

EQUIPO EDITORIAL

Director General

Dra. Tayde Icela Montes Reyes

Coordinadora Editorial

Dra. María Margarita Alonso Alonso

Director (es) de Diseño Editorial

Dr. en T.I.E. Carlos Alberto Corro Rogel

M. en Ed. y D. Fabiola López Vargas

Asistente Editorial

M. en Ed. y D. Fabiola López Vargas

Corrección de Estilo

M. en Ed. Ligia Malania Chávez López

Traductoras

Editora y traductora: Dra. En Edu. Alma Rosa Lara Contreras

Consejo Científico

- Dr. en C.M. Luis Joaquín Simón Lázaro. Universidad Nacional de Educación a Distancia. **España.**
Dra. en F.P. Laura Ormad Velamazán. Universidad Nacional de Educación a Distancia. **España.**
Dra. en T.I.E. Anayansi Trujillo García. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en C. P. Adys Yadira Remón Amarelle. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, **Cuba.**
Dra. en C. P. Teresa León Roldán. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, **Cuba.**
Dr. en C. Luis Alfonso Guadarrama Rico. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en Ed. María Elena V. Escalona Franco. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dr. en C.S. Rafael Juárez Toledo. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dra. en D. H. Laura Espinoza Ávila. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
Dr. en D. H. Isaac Valespín López. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**

Comité Editorial

- M. en Ed. Ligia Malania Chávez López. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**
Dra. en T.I.E. Mónica Garduño Suárez. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**
M. en D. María de Lourdes Bernal Corona. Universidad Autónoma del Estado de México. **México.**
M. en D. Camerino Juárez Toledo. Universidad Autónoma del Estado de México, **México.**

Diversidad Académica, volumen 6, número 1, julio 2026 – diciembre 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario 100 Ote., Colonia Centro, Toluca, Estado de México, C.P. 50000, Tels. (722) 2-77-38-35, <http://www.diversidadacademica.uaemex.mx> dacademicaprepa1@uaemex.mx, Editor responsable: Tayde Icela Montes Reyes, Coordinadora de Investigación del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria. Venustiano Carranza No. 300. Colonia Francisco Murguía. C.P. 50130. Tels. (722) 2150397, 2149866, 2155778, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-061413320500-102, ISSN: 2954-4564, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Toluca, Estado de México. Tel. 7223745344. Última modificación: julio 2026

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido aquí publicado sin fines de lucro, siempre y cuando no se modifique, se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Hecho en México, Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Índice

Educación intercultural como camino para la construcción de paz imperfecta Intercultural Education as a Path to Building Imperfect Peace José Manuel Reyes Cruz	3
Impacto Psicológico de la Afantasia en una Adulta Emergente Mexiquense Psychological Impact Of Aphantasia In An Emerging Adult From Mexico Mariana Gisela Cruz Chávez	23
Inteligencia artificial en educación: transformación pedagógica, personalización del aprendizaje y desafíos éticos Artificial Intelligence in Education: Pedagogical Transformation, Personalized Learning, and Ethical Challenges Renata Fabiola Jiménez Galán, Joel Luis Jiménez Galán, Susan Sánchez Bastida y Sonia Colín García.....	47
La lectura como elemento base para el pensamiento crítico en los alumnos del Plantel "Lic. Adolfo López Mateos" Reading as a basic element for critical thinking in students of the "Lic. Adolfo López Mateos" School Carolina Génico Sachías, Janette Colin Jaramillo y Fabiola López Vargas	65
La Representación Política del Poder Legislativo en México Political Representation in Mexico's Legislative Branch Camerino Juárez Toledo, Renata Fabiola Jiménez Galán, María Susana Antúnez Rangel y Alma Rosa Lara Contreras	79
Pedagogía socrática y pedagogía de la pregunta, revisión analítica de sus fundamentos y vigencia educativa Socratic pedagogy and the pedagogy of questioning: an analytical review of their foundations and educational relevance Jesús Alfredo Morales Carrero	96
Evaluar en la era de la inteligencia artificial: hacia una reconstrucción de la evaluación educativa desde la mediación docente. Reseña crítica Assessment in the Age of Artificial Intelligence: Towards a Reconstruction of Educational Assessment Based on Teacher Mediation. A Critical Review Leticia Laura Reyes Rosales, José Eugenio Chafloque Capuñay, Cristian Xavier Reyes Rosales, Stalina Vega Velazco y Erick Vieyra Méndez	128
From Wonder to Responsibility: What AI Has Taught Me Del asombro a la responsabilidad: enseñanzas de la inteligencia artificial Lilia S. Bórquez Morales	147
Replicación de principios neurobiológicos en la inteligencia artificial: Aproximación al estado del arte Replication of Neurobiological Principles in Artificial Intelligence: An Approach to the State of the Art Aidee Alejandra Velázquez Favela , Paola Monserrath Velázquez Favela y Oscar Salgado Flores	158
Flexibilidad curricular y formación profesional en Educación Especial: una aproximación al estado del arte y el conocimiento Curricular Flexibility and Professional Training in Special Education: A State-of-the-Art and Knowledge Review Dania Sánchez Herrera	180
Formación docente en la posmodernidad: reflexiones desde la EPJA Teacher training in postmodernity: reflections from youth and adult education Analorena Cisneros Vázquez	210
Estoicismo para potenciar la inteligencia emocional en educación medio superior Stoicism to enhance emotional intelligence in Upper Secondary Education Ma. Del Socorro Escobar Mercado, Rosalinda Valle Galindo y Karla Elizabeth Valle Galindo	235

Educación intercultural como camino para la construcción de paz imperfecta

José Manuel Reyes Cruz

jose.reyes@uiem.edu.mx

Universidad Intercultural del Estado de México

Recepción: 20 de mayo de 2026

Aceptación: 01 de julio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

En el imaginario social colectivo, la aspiración por vivir en un entorno donde impere la paz se diluye debido a que el mismo contexto es un ente complejo en el que las diversidades culturales convergen. El presente artículo de revisión teórica-conceptual analiza la importancia de la educación intercultural en nivel superior como camino inducible para la construcción de paz en contextos diversos; por lo que, a través de la revisión de los conceptos de interculturalidad crítica propuesto por Walsh, y paz imperfecta desarrollado por Muñoz, se pone en evidencia que las universidades con un enfoque intercultural operan a través de la interculturalidad funcional y la paz neutra. Los resultados de la investigación sugieren que dichas instituciones utilizan a las culturas originarias como un mecanismo de legitimación ante esferas políticas y educativas sin crear un cambio real, por lo que, se propone que la implementación de la educación intercultural, desde un acto consciente, puede tener una amplia influencia en la construcción de paz imperfecta.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, Educación Intercultural, Paz, Paz Imperfecta.

Intercultural Education as a Path to Building Imperfect Peace

Abstract

In the collective social imaginary, the aspiration to live in an environment where peace prevails is often diluted because the context itself is a complex entity where cultural diversities converge. This theoretical-conceptual review article analyzes the importance of intercultural education in higher education as an inducible path for peacebuilding in diverse contexts. Through a review of the concepts of critical interculturality, proposed by Walsh, and imperfect peace, developed by Muñoz, it becomes evident that universities with an intercultural model tend to operate through functional interculturality and neutral peace. The research results suggest that universities utilize indigenous cultures as a mechanism for legitimacy within political and educational spheres without fostering substantive change. Consequently, this paper proposes that the implementation of intercultural education, as a conscious act, can exert a significant influence on the construction of imperfect peace.

Keywords: Education, Intercultural Education, Peace, Imperfect Peace, Teaching Practices.

Introducción

La interculturalidad se ha abordado desde diferentes ámbitos, siendo el sistema político y el educativo, espacios con mayor predominancia, por consiguiente, organismos internacionales se han evocado a ella como “la existencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2025).

Al comprender que nos encontramos en una convivencia permanente entre diversas culturas, es necesario descifrar el punto de inflexión en el que la forma de relacionarnos no ponga a ninguna de las culturas en sentido de vulnerabilidad,

guiando a una forma de convivencia horizontal; por lo que, “desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es visto como el garante de los derechos y creador de espacios donde formas de habitar el mundo y los conocimientos, que han sido invisibilizadas y discriminadas, puedan tener cabida” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023. Párr. 6).

De esta manera, se propone a la educación con un enfoque intercultural como camino inducible para construir sociedades justas y con ello, constructoras de paz. Para Galtung (1993) la paz es creatividad, no violencia y empatía; por lo que, al hablar de paz, es necesario hablar de violencia, que resulta un concepto inherente a ella, Galtung (1998) infiere que la violencia es vista como el fracaso en la transformación de conflictos, en ello reside la importancia de abordarla.

En tal sentido, se vislumbra la relevancia de la educación intercultural como propuesta para abordar las desigualdades sociales y promover el respeto y la construcción de paz, que si bien, es un concepto en disputa, pone en evidencia la necesidad del tránsito de una paz negativa a una paz positiva llevando como estandarte la justicia social; en este contexto, ambos conceptos se proponen como una interconexión para hacer frente a diferentes tipos de violencias; Galtung (2003) manifiesta que la violencia tiene una triple dimensión “Directa, Estructural, y Cultural. Operando con estas tres dimensiones, se llama violencia a la <<afrenta evitable a las necesidades humanas>>” (Galtung, 2003b, citado en Calderón, 2009, p. 75).

Sin embargo, las articulaciones de educación intercultural y construcción de paz en conjunto, a menudo, se mantienen en la descripción de puntos en común y poco se profundiza en la práctica que encamina a la gestión de la diversidad como una herramienta de transformación social. Por ello la importancia de centrarnos en las discrepancias y analizar la educación intercultural como vía para la resolución de conflictos, situándola como un elemento inherente a la diversidad y encaminarnos a una propuesta de paz imperfecta.

En este sentido, el planteamiento de la educación intercultural como instrumento que operativiza la paz imperfecta en el ámbito educativo, resulta importante ya que “se entiende que la paz y las violencias son realidades independientes que coexisten en las convivencias humanas, dado que la Paz no es absoluta, sino “imperfecta”” (Muñoz, 2001), por lo que el dialogo intercultural en la educación, puede frenar o tener injerencia ante los diferentes tipos de violencia.

Una vez comprendido que la paz imperfecta, traducida como la gestión pacífica que facilita la satisfacción de las personas, convive con los conflictos cotidianos y algunas formas de violencia, su resultado como propuesta viable para vivir en sociedad y el papel de la educación intercultural crítica y descolonizadora como la vía para lograrlo; es que se propone como objetivo la revisión teórica-conceptual a nivel metodológico sobre educación intercultural y los estudios en cultura de paz.

Para tener una ruta clara, primero se propone una revisión de lo que se entiende como educación y educación con enfoque intercultural, en un segundo plano, se revisa el surgimiento de las universidades interculturales y su modelo educativo, en el tercer momento, se estudia la cultura de paz y la paz imperfecta. Posteriormente, al tener una visión clara de estos conceptos y analizar sus propósitos y similitudes, se pretende aportar hacia la construcción de una sociedad más justa y equitativa en los diferentes contextos socioculturales.

Desarrollo

Educación e interculturalidad

La educación debe transitar en su concepción, no puede reducirse únicamente a la transmisión de conocimientos desde la verticalidad, sino que debe ser comprendida como un fenómeno real de encuentro. Para León (2007) “la educación busca asegurarle libertad al hombre, pero la libertad demanda disciplina, sometimiento, conducción y se guía bajo signos de obligatoriedad y a veces de autoritarismo, firmeza y direccionalidad. Libertad limitada” (p. 596), con ello se reafirma la idea de

que la educación, lejos de verse como un encuentro y un espacio de diálogo, sigue perpetuando la sumisión.

Bajo esta idea, la educación se convierte en un potencial escenario para la construcción de paz, ya que manifiesta estructuras de exclusión y, por tanto, formas de violencia; en el contexto nacional, en el portal oficial del gobierno de México, se menciona que la educación se basa en un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, por lo tanto, se debe garantizar el respeto a la dignidad humana, el desarrollo armónico de las potencialidades y personalidad; mientras que, el gobierno del estado de México, a través de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, la define como un “proceso de carácter humano y social, que forma en los individuos no sólo una conciencia de civilidad, sino que le proporciona elementos de aprendizaje, de destreza y de asimilación cultural, que le permite desenvolverse en la vida económica y social” (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México [SEDUC], 2025).

Aunado a ello, en el año 2021 a partir de la promulgación de la Ley General de Educación Superior (LGES), se señala que las instituciones no son prestadoras de un servicio, sino que son garantes de derechos, por lo que en el Artículo 10 de este documento se afirma que la educación superior debe ser inclusiva, intercultural y con enfoque de derechos humanos, es aquí donde la interculturalidad juega un papel preponderante pues emerge con la convicción de proponer una transformación sistémica, pues no debe minimizarse a la transmisión de conocimientos, sino que, como menciona Freire (1970), la educación incentiva a plantearse una toma de postura respecto al mundo, por lo que el acto educativo es también un acto político.

Ante este panorama, Dietz y Mateos (2009) consideran que la interculturalidad no enfatiza en la composición de los grupos, sino en el tipo y la calidad de las relaciones intergrupales dentro de una sociedad, es decir, la interculturalidad pretende analizar las formas de convivencia y el sentido que se le da a las relaciones que se forjan dentro de un mismo contexto, esto significa ver los procesos de inclusión y exclusión para el análisis intercultural de la sociedad.

Este aporte centra su atención en la forma de relacionarse de los individuos y la manera en la que se teje la convivencia, lo que potencialmente puede desatar en conflictos, debido a esto organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define a la interculturalidad como “la existencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas a través del diálogo y el respeto mutuo” (UNESCO, 2025), frente a esta definición se evidencia en mayor medida el enfoque en educación intercultural como gestor de culturas de paz.

Queda claro que las intenciones de la utilización del término interculturalidad apuntalan a crear sociedades más inclusivas, justas y equitativas. Sobre esta idea, otra figura importante en la exposición e investigación del tema es Catherine Walsh, quien considera importante y una tarea necesaria establecer metas para lograr sociedades con estas características. Para Walsh (2009) existen tres tipos de interculturalidad:

a. *Interculturalidad relacional.* Esta se evoca al contacto entre personas, prácticas, géneros distintos, sin ninguna mención al hecho del conflicto intercultural, es una práctica de construcción de vínculos horizontales entre las personas, pero también entre las colectividades culturalmente diversas, para encaminar estas prácticas a una transformación. Bajo el contexto de la interculturalidad en educación, esta podría analizarse como un primer acercamiento a la posibilidad de construir desde la práctica una lucha por resignificar el conocimiento y la existencia.

b. *Interculturalidad funcional.* Es la que promueve el diálogo y la tolerancia sin preguntarse por las causas de la asimetría social y cultural; mientras que, para Dietz (2017), son las herramientas y recursos funcionales para elevar la tolerancia, el entendimiento mutuo y la empatía con la otredad. Por lo tanto, la interculturalidad funcional se plantea con un enfoque instrumental que busca fomentar o promover actitudes de tolerancia y entendimiento hacia el otro.

Para Walsh (2009) la interculturalidad funcional es un modelo limitado debido a que no cuestiona estas relaciones de poder ni las estructuras, mismos aspectos que llevan a generar desigualdades culturales,

c. Interculturalidad Crítica. Dietz, quien se ha encargado de estudiar la interculturalidad desde diferentes perspectivas y en diferentes contextos, menciona que las capacidades de la interculturalidad crítica “se interpretan y/o adquieren en términos de antidiscriminación, concientización y negociación de conflictos” (Dietz, 2017, p. 194), esto lleva a profundizar en mayor medida en el término y el impacto real que podría causar, en caso de que existiera una verdadera aplicabilidad, esto llevado a los diferentes contextos, no únicamente en al campo educativo o político, puesto que incluso perdería su mismo sentido.

Por otra parte, para Walsh (2009), la interculturalidad crítica es la que parte del problema estructural-colonial-racial que apunta y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones radicalmente distintas de estar, ser, pensar, razonar, conocer, sentir, mirar y vivir; lo que lleva a identificar las necesidades de transformar las estructuras e instituciones que reproducen las desigualdades.

La interculturalidad crítica va más allá de promover el diálogo entre culturas, sino de tener una incidencia real en los marcos donde se construye el conocimiento y se organiza la vida social, como en las universidades, por señalar algún espacio.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad se acentúa como un proyecto crítico y emancipador, al respecto, Walsh (2009) afirma que “la interculturalidad crítica es un proyecto intelectual, epistémico y político orientado a la refundación de las estructuras sociales y de las instituciones que han mantenido la invisibilización y subalternización de los conocimientos y prácticas de vida de grupos históricamente olvidados” (p. 4), por lo que, no se pretende homogeneizar, por el contrario, se busca que las asimetrías presentes puedan ser cuestionadas y se pueda lograr una convivencia pacífica.

Gracias a estas características es que la interculturalidad ha resonado en el ámbito educativo, para el Gobierno de México la educación intercultural es una “alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo” (SEP, 2017), además, afirma que ayuda en el desarrollo de competencias y actitudes para la participación ciudadana y en la construcción de sociedades pluriculturales, justas y equitativas; bajo estos preceptos se entiende que esta educación debe estar al alcance de todos y el contexto sociocultural particular no debe influir en las dinámicas de aprendizaje y socialización.

Mientras que el discurso del Estado promueve a la educación intercultural como garante de derechos humanos en función, para López (2016), es un modelo educativo en construcción, que debe apelar a prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural de las comunidades, reconociendo y partiendo del contexto donde se origina, lo que presupone la inclusión de la historia, la lengua y la cultura de los diferentes pueblos y grupos que conforman los contextos diversos.

De esta manera, la educación intercultural puede traducirse como una invitación a ser constructora de habilidades que abonen al desarrollo de las diferentes realidades que transitan por las universidades; a través de prácticas docentes inclusivas se puede tener un acercamiento real y con impacto a la interculturalidad, donde la transformación no sólo se note en las instituciones como una norma que tiene que tener que prevalecer únicamente en ese espacio, sino que pueda trascender en la sociedad.

El Surgimiento de las Universidades Interculturales en México

Con el nacimiento de las Universidades Interculturales (UI) se piensa en una educación pertinente para los jóvenes que estudian el nivel superior de educación, atravesando la “monoculturalidad y unietnicidad de exclusión abierta a las formas de pensar y saberes indígenas” (Sandoval *et al.*, 2007, p. 275), a pensar una educación intercultural, por lo que estas universidades han sido edificadas en contextos principalmente indígenas aunque no son exclusivas para estos grupos

culturales ya que como menciona Ruiz (2011) “las escuelas se han transformado en campos culturales configurados de forma compleja y diferenciada, ya no es posible pensar en escuelas homogéneas” (p. 16).

Las universidades interculturales son instituciones de educación superior que surgen a partir del año 2003 bajo el impulso de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La CGEIB fue creada el 16 de enero de 2001, publicada su creación en el Diario Oficial de la Federación el 22 de enero del mismo año, esta comisión “impulsa, coordina, asesora y evalúa que el respeto a la diversidad cultural y lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los tipos, niveles, servicios y modalidades educativos” (SEP, 2020, Art. X), por lo que su labor radica en integrar en los programas los conocimientos de los pueblos originarios.

Si bien, la creación de la CGEIB ha sido un acierto importante para el acceso a la educación superior de grupos que históricamente han sido marginados, estas instituciones aún guardan un vacío que no ha podido llenarse, al menos no desde la praxis, aunque el discurso diga lo contrario; Sandoval (2004) menciona que las instituciones interculturales han tenido demasiado cuidado en el trazado de su currículum de despolitizar la economía y dirigir la atención únicamente al reconocimiento de la diversidad y las identidades marginadas y la tolerancia hacia ellas.

Es así como estas instituciones se instauran en comunidades con mayor número de población indígena “para ser dirigidas, orientadas y controladas bajo el modelo occidental de educación” (Sandoval, 2004, p. 276), a pesar de que las universidades interculturales llevan en su eslogan mismo la bandera de inclusión, surgen un sinfín de interrogantes, ya que se siguen rigiendo bajo un modelo eurocéntrico que se establece como universal, por lo que el conocimiento de las comunidades originarias permanece en la informalidad.

No hablamos de universidades de los indígenas o de las minorías, hablamos como menciona Sandoval (2004) de un ejercicio de educación intercultural institucional que tiene como objetivo ser una educación del Estado para los indígenas, con esto afirma que, es “una política sociocéntrica y etnocéntrica caracterizada por la superioridad y no igualdad de la cultura mestiza frente a la otra cultura” (Sandoval, 2004, p. 279); por otra parte, Schmelkes (2003), menciona que esta subordinación no se limita a las culturas indígenas, sino que ocurre lo mismo con las populares, de género y urbanas.

Frente a esto, la educación intercultural toma relevancia como una opción de igualdad entre individuos y grupos, que logre su cometido como un “derecho humano y deber social para el desarrollo de la persona dentro de las pautas de la diversidad y participación, con la finalidad de garantizar el disfrute equitativo de los derechos sociales en el ámbito educativo” (López, 2016, p. 162).

Sin embargo, esta definición no logra ser consolidada dado que, las instituciones son creadas por el mismo Estado, por lo tanto, ya existe un sesgo de superioridad; ante esto Tubino (2005), considera que el objetivo de estas instituciones es hacer que los estudiantes se inserten con mayor facilidad al sistema educativo, pero sin cuestionarlo, por lo que la educación no deja de ser eurocéntrica y como menciona Freire (1970) los estudiantes se convierten en meros receptores, donde la concepción bancaria de la educación continua legitimando la opresión.

Hacia un camino de paz imperfecta

Antes de profundizar en la paz imperfecta, es necesario hacer un recorrido por las generalidades de este concepto que se usa con frecuencia como alusión a un “estado o condición repleta de tranquilidad y serenidad” (Lederach, 2000, p.16); y es que autores como Kant (2003) mencionan que la violencia es una característica inherente al ser humano, y que es necesaria para su sobrevivencia, mientras que Salinas (2023) refuta proponiendo “la violencia como algo aprendido” (Párr. 1); por lo que hablar de paz es una constante disputa ya que “es una disciplina en constate

evolución debido a su carácter axiológico, cultural y transversal, y a su relación con contextos cambiantes (Cortés y Blas, 2023, p. 17)".

Entonces hablar de paz no resulta sencillo, pues no es un fenómeno estático, sino que sus definiciones se van adaptando de acuerdo al tiempo y al contexto en el que se quiera definir o describir, "su estudio es problemático por varias razones. Primero, tanto por la relatividad intrínseca al carácter filosófico del concepto, como por las connotaciones ideológicas que lo marcan, identificándolo en lo político con la derecha y el conservadurismo" (Gaussens y Ayvar 2018, p.7). Con la paz ocurre lo mismo que con la educación, como se ha visto, estas definiciones están sujetas a los Estados y a las percepciones que se quieran ofrecer sobre ella.

Desde el inicio de su estudio, la paz ha estado íntimamente ligada al conflicto, pues, como mencionan Muñoz y López (2000), la historia no existiría sin conflictos, y aunque se han propuesto diferentes formas de entenderla para no quedar en la ambigüedad, Johan Galtung hace una distinción importante, señalando dos dimensiones para su estudio, la dimensión negativa y la dimensión positiva.

Esto resulta después de considerar que la paz no necesariamente tiene que estar ligada a la guerra, por lo tanto, no puede limitarse a la inacción bélica, sino que es un ente que debe manifestarse en las diferentes acciones del ser humano, de esta manera la paz negativa se plantea inicialmente "como ausencia de violencia directa en todas sus manifestaciones" (Trifu 2018, p. 33), sin embargo; esta concepción resultó limitada para afrontar el conflicto, por lo que Galtung (1969) propuso el concepto de paz positiva.

Con esta nueva postura propone un análisis que llevara a cuestionarse que la ausencia de violencia directa no necesariamente promueve la paz, sobre todo si prevalecen escenarios de violencia estructural y cultural, por lo que la paz, innegablemente requiere de la justicia social, por tanto, dentro de sus planteamientos en 1990, especifica que la paz negativa también tiene que ver con la superación de la violencia estructural y cultural

La paz negativa es la ausencia de violencia directa, mientras que la paz positiva es la ausencia de violencia estructural; esta última se caracteriza por la justicia social, la equidad y la capacidad de un sistema para satisfacer las necesidades humanas básicas de toda la población (Galtung, 1996, p. 72).

Ante el reto de mantener la paz positiva como camino para abatir las violencias, surge una postura que mira desde otra perspectiva, la paz imperfecta, propuesta por Muñoz en 2001 que sugiere dejar de analizar el conflicto como la conducta para investigar las mediaciones, por lo que este tipo de paz que propone, no busca la eliminación de las violencias estructural y cultural sino que sugiere que “la paz imperfecta nos <<humaniza>>, nos permite identificarnos con nuestras propias condiciones de existencia y nos abre las posibilidades reales basadas en la realidad que vivimos – de pensamiento y acción” (Muñoz, 2001, Párr. 3); a partir de esta idea, se infiere que los conflictos pueden ser gestionados desde la realidad particular.

Para Muñoz (2001) existen diferentes tipos de paz y según el autor, estos tipos se encuentran en experiencias cotidianas que pueden ser de manera intencionada o accidental y que ayudan a regular el conflicto sin recurrir a la violencia, por lo que afirma que la paz imperfecta se materializa en la cotidianeidad y no se queda como un concepto utópico, de esta manera agrupa dentro del concepto

a todas esas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido (Muñoz, 2001, Párr. 49)

por lo que gestionar las tensiones y los conflictos existentes en todo momento en la sociedad depende también de una elección proactiva por la sana convivencia que toma sentido a partir de atender las necesidades ajenas.

De esta manera, la paz imperfecta busca irrumpir en la rigidez de pensamiento de que la paz es un destino, pues sigue siendo un camino inacabado, no pretende generar entornos libres de conflictos, lo que además es sociológicamente imposible,

su cometido se encamina a la identificación y potencialización de esos conflictos ya presentes, buscando acciones que regulen la convivencia de forma no violenta.

Además, propone que, lejos de observar las carencias para lograr la paz perfecta, la mirada voltee a ver los logros ya conseguidos, pues esta paz, como ya se ha mencionado, es inacabada y se encuentra en la cotidianeidad, en medio de las tensiones, los conflictos y las violencias, y sitúa a sus actores como protagonistas en la creación de espacios de cooperación en entornos vulnerables.

Por otra parte, Cortés y Blas (2023) mencionan que desde los inicios del siglo XX que se empezó a hablar sobre paz, su estudio ha pasado por varias etapas “fundacional, de expansión e hibridación, adoptando perspectivas críticas y constructivas lo que la ha convertido en una disciplina multidisciplinar, transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural” (p. 17), de esta manera reluce su estrecha relación con las sociedades de todas las culturas y su importancia dentro de ellas como un estado de bienestar.

A partir de estas conceptualizaciones se vislumbra a la educación intercultural como herramienta que coadyuve a la construcción de paz imperfecta ya que esta “se reconoce en las mediaciones, en las regulaciones pacíficas de los conflictos y en la capacidad de los actores para convivir con la ambigüedad, lo que exige una educación que potencie las competencias dialógicas y la empatía histórica” (Muñoz, 2001, p.25), es así como se comprende que la paz imperfecta se cimienta sobre la cooperación y la sana convivencia, erigiéndose sobre la violencia y el conflicto.

Discusión

Las universidades interculturales como espacios de paz imperfecta

A primera vista, la importancia de proponer la educación intercultural como camino para lograr la paz imperfecta podría entrar en debate, pues de manera crítica la naturaleza de ambos conceptos pareciera que van por caminos opuestos, pues la interculturalidad crítica que propone Walsh (2009) apunta a la crítica a las estructuras; mientras que la paz imperfecta de la que habla Muñoz (2001) propone reconocer los logros que se manifiestan en esas estructuras existentes.

Si bien, en México ha surgido con fuerza el proyecto de las Universidades interculturales, como espacios que diluyan esas estructuras presentes en las instituciones, esto ha quedado como pensamiento y no como acción, por lo que la contraposición de estos conceptos es palpable, ya que en la teoría los planes curriculares buscan la descolonización de los saberes, pero en la práctica los conocimientos que emergen de las propias comunidades quedan relegados a la informalidad; por lo que debe existir una negociación para la integración de ambos saberes, este punto es una clara manifestación de la paz imperfecta, debido a que debe existir una gestión del conflicto entre el conocimiento de los pueblos originarios y el académico.

Para las universidades la educación intercultural es un desafío constante por incorporar un dialogo real entre saberes que se traduzca a prácticas concretas, por eso la importancia de capacitar y sensibilizar a los docentes, ya que ellos como los sujetos más cercanos a los estudiantes, pero que guardan relación con otras figuras jerárquicas, dentro y fuera de la institución, tienen un rol fundamental, debido a su labor como agentes transformadores que impulsen a generar procesos de creación y resistencia, o contario a ello, se vuelven reproductores de la lógica dominante, lo que también genera un tope para perpetuar las desigualdades y espacios de tensiones y conflictos, alejando a los estudiantes de un constructo de paz.

Para Jiménez (2022), la investigación para la paz está relacionada con la acción, y esta, a su vez, con la educación, pues considera que los estudios para la paz deben contribuir significativamente a la transformación de la sociedad, lo que encaminaría a lograr la construcción de procesos de conciliación para la generación de sociedades más justas.

Por lo tanto, las universidades interculturales pueden fungir como espacios de paz imperfecta, ya que, a diferencia de otras instituciones, estas se desarrollan en territorios donde la violencia estructural y cultural es histórica, por lo que la paz no puede ser positiva en tanto existen diversas asimetrías que persisten y constatan la vulnerabilidad y el sometimiento en el que se vive.

En este contexto, se puede resaltar la importancia de transicionar de una interculturalidad funcional a una interculturalidad crítica, que impulse la deconstrucción de las desigualdades culturales, ya que la interculturalidad busca que se cuestionen las instituciones, es decir, las estructuras que han dominado las relaciones, para pensar en una verdadera transformación de la que emerjan nuevas sociedades que influyan en el conocimiento como en la existencia misma.

A partir de estas observaciones, se evidencia que, si el análisis de las universidades interculturales se realiza desde los preceptos de paz positiva de Galtung (1996), este proyecto parecería un fracaso, puesto que no se ha hecho frente a las desigualdades sistémicas, mientras que, si se mira desde la postura de Muñoz, las UI se muestran como espacios de regulación pacífica, debido a que en ellos convergen diferentes culturas con sus formas de pensamientos diversos, lo que constituye un acto de paz imperfecta al convivir con las formas de violencia ejercidas desde el sistema.

Es así como se infiere que la educación intercultural brinda al estudiante herramientas de mediación, por lo que se puede mencionar que la paz imperfecta no es la ausencia de conflictos entre los estudiantes o con los docentes y la comunidad, sino que es el reconocimiento de ese conflicto y su gestión exitosa a través del diálogo intercultural; por tanto, la paz es imperfecta porque estos espacios son escenarios de lucha constante por el reconocimiento y no un estado de bienestar garantizado.

Ante esta inquietud, al revisar sobre el modelo intercultural de estas universidades, se nota a primera vista que estos espacios buscan la emancipación a través de la educación como agente nodal para lograr este cambio, derribar las barreras académicas y sociales para que los jóvenes universitarios sean verdaderos agentes de transformación social y con un impacto aún mayor en sus propias comunidades, sin embargo; ante estas declaratorias plasmadas en los documentos oficiales de las universidades interculturales donde se centra toda su filosofía organizacional, quedan algunos vacíos y preguntas por resolver; por ejemplo, no se habla de un

seguimiento en la trayectoria del estudiante, ni dentro de la institución, mucho menos una vez haya egresado.

Para finalizar, se cuestiona la manera en que estas instituciones se aseguran de que sus egresados sean esos agentes de cambio y verdaderos garantes en la construcción de paz, por lo que estas instituciones se rigen bajo una paz neutra, es decir, busca la ausencia de conflicto por medio del reglamento y los protocolos que pretenden silenciar las tensiones culturales, lo que señala un camino inducible hacia la paz imperfecta que reconoce que en contextos de violencia cultural y estructural, la paz no es un estado final, sino un estado que permite la convivencia a pesar de las realidades particulares.

Conclusión

Aunque los esfuerzos por construir una educación intercultural son dignos de reconocerse, el camino para su consolidación aún es largo; mientras la educación formal tradicional siga sin una revisión crítica, tal vez sin intenciones, se continuará perpetuando la desigualdad y legitimando el conocimiento y las formas de enseñanza eurocéntricas. El desafío radica en que los conocimientos tradicionales no necesariamente tienen que ser incluidos como imposición dentro de un plan curricular, sino que estos puedan converger en similitud con los conocimientos que se han venido transmitiendo.

A partir de estas ideas se puede determinar que la educación intercultural guarda una estrecha relación con la paz imperfecta ya que estos dos conceptos aún se encuentran en construcción, sin embargo, buscan además del respeto, la paz y la construcción de sociedades justas en contextos diversos a través de la trascendencia del reconocimiento de las diferencias, apuntalando hacia una interacción transformadora mediante la erradicación de la violencia estructural y cultural, promoviendo la gestión de los conflictos de forma pacífica.

Por lo tanto, la investigación permite sostener que la educación intercultural no constituye un estado de armonía por el simple modelo, sino que se configura como un ejercicio de paz imperfecta, al contraponer los marcos teóricos con la praxis en las instituciones, de esta manera, las universidades interculturales pretenden regirse bajo una paz neutra, sin considerar que por sí mismas son generadoras de violencia estructural. Mientras que para la paz imperfecta se reconoce que las UI a pesar de ser generadoras de tensiones y conflictos, también son espacios donde la convivencia entre los saberes ancestrales y occidentales, son acciones de regulación pacífica que ocurren cotidianamente.

En este sentido, la relación entre interculturalidad y paz imperfecta busca el éxito educativo, por lo que, la efectividad de las universidades interculturales se encuentra en un carácter procesual e inacabado que expone el impacto generado en los contextos particulares y la manera en que este, puede medirse a partir de la formación integral de individuos como agentes mediadores en sus comunidades y que, además, sean capaces de construir espacios que la dignifiquen.

En líneas generales, se propone que la paz imperfecta es una vía ética y política que permite una evaluación justa del modelo intercultural en educación superior, no claudicamos cuando decimos que nos situamos en una paz imperfecta, por el contrario, se pueden reconocer las limitaciones y deficiencias del sistema, y hablar de una reivindicación de resistencia cotidiana. La educación intercultural como camino hacia la paz no busca que sea perfecta, eso sería imposible, pero sí busca que las brechas se vayan disminuyendo a partir del diálogo y la colaboración entre los diferentes grupos culturalmente diversos, afirmando que la paz se ejecuta con las herramientas que la misma realidad permite.

Referencias

Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y conflictos*, (2), 60-81. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/433>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Cortés, A., y Blas, M. (2023). *Estrategias de paz y convivencia en contextos educativos interculturales*. Editorial Universitaria.

Dietz, G. (2017). *Interculturalidad y educación superior: Desafíos de la diversidad para las universidades mexicanas*. Universidad de Guadalajara.

Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25(49), 163-190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/316/31658531008/html/>

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

Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.

Galtung, J. (1993). *Los fundamentos de los estudios sobre la paz*. En Rubio, Ana (Ed.) *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz* (pp. 15-46). Granada: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de

<http://contraviol.unah.edu.hn/index.php/que-es-contraviol/conociendo-la-paz/25-contraviol/que-es-contraviol/conociendo-la-paz/47-paz-imperfecta#rt-mainbody>

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz; Gernika Gogoratuz.

Gaussens, P., y Ayvar, G. (2018). *Las universidades interculturales en México: Un modelo en disputa*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jiménez, F. (2022). *Paz neutra y educación para la paz: Nuevas perspectivas de la investigación para la paz*. Editorial Universidad de Granada.

Kant, I. (2003). *Sobre la paz perpetua* (J. Abellán, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1795).

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: Educar para la paz*. Catarata.

León, E. (Coord.). (2007). *Los rostros del otro: Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEICH), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

López, L. E. (2016). Interculturalidad y educación en América Latina: Una mirada crítica. En S. Corbetta, C. Bonetti, F. Bustamante, y A. Vergara (Eds.), *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos* (pp. 11-62). UNESCO; UNICEF.

Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Universidad de Granada.

Muñoz, F. A., y López Martínez, M. (Eds.). (2000). *Historia de la paz: Tiempos, espacios y actores*. Editorial Universidad de Granada.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). *Educar para la paz y el entendimiento intercultural en un mundo en crisis: Marco de acción global*. Ediciones UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). *Marco de acción global para la educación intercultural y la cultura de paz: Más allá de 2030*. Ediciones UNESCO.

Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: La educación intercultural. *Revista Luna Azul*, (33), 15-30.

Salinas, A. (2023). *Educación para la paz y transformación social en contextos de vulnerabilidad*. Revista de Innovación Educativa.

Sandoval Forero, E. A., Guerra-García, E., y Villegas-Guzmán, M. E. (2007). La interculturalidad en las instituciones de educación superior en México. *Ra Ximhai*, 3(2), 263-288. Recuperado de <http://www.revistas.uaim.edu.mx/index.php/raximhai/article/view/194>

Sandoval Forero, E. A. (2004). Estrategias educativas interculturales. En F. A. Muñoz (Ed.), *Historia de la paz: Tiempos, espacios y actores* (pp. 265-288). Universidad de Granada.

Schmelkes, S. (2003). Educación superior y pueblos indígenas en México: Breves notas para un diagnóstico y una propuesta. En *La educación superior indígena en América Latina*. UNESCO-IESALC.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Acuerdo número 17/11/20 por el que se establecen los lineamientos para el fomento de la interculturalidad en la educación superior*. Diario Oficial de la Federación.

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep>

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Desafíos de la interculturalidad*.

Recuperado de

https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo4.pdf

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México [SEDUC]. (2025). *Lineamientos para el fortalecimiento de la Educación Superior Intercultural: Consolidación de la paz y el bienestar comunitario*. Gobierno del Estado de México.

Trifu, R. (2018). *Psicología de la paz: Una aproximación desde la subjetividad y el conflicto*. Editorial Académica.

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores indígenas*. LUPIC.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica: Los desafíos de la educación superior en América Latina*. Editorial Octaedro.

Impacto Psicológico de la Afantasia en una Adulta Emergente Mexiquense

Mariana Gisela Cruz Chávez
mcruz021@alumno.uaemex.mx
Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 01 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

La afantasia es una condición caracterizada por la incapacidad de generar imágenes mentales visuales voluntarias, presente en aproximadamente el 2-5% de la población mundial. Este estudio cualitativo descriptivo fenomenológico explora el impacto psicológico de la afantasia en una adulta emergente de 20 años. A través de la entrevista a profundidad, se examinan las vivencias personales, sociales y emocionales de la participante, y cómo su entorno y estrategias de afrontamiento influyen en su aceptación y manejo de la condición. Los resultados revelan que, aunque la afantasia puede representar una molestia en actividades cotidianas, el apoyo social y las estrategias personales de la participante han mitigado significativamente los posibles efectos negativos.

Palabras clave:

Afantasia, imaginiería mental, impacto psicológico, estrategias de afrontamiento, diagnóstico.

Psychological Impact Of Aphantasia In An Emerging Adult From Mexico

Abstract

Aphantasia is a condition characterized by the inability to generate voluntary visual mental images, present in approximately 2-5% of the world's population. This phenomenological descriptive qualitative study explores the psychological impact of aphantasia in an emerging adult aged 20. Through the in-depth interview, are examined the participant's personal, social, and emotional experiences, and how her environment and coping mechanisms influence her acceptance and management of the condition. The results reveal that, although the aphantasia may represent a nuisance in her daily activities, social support and personal strategies of the participant have significantly mitigated the possible negative effects.

Key words:

Aphantasia, mental imagery, psychological impact, coping strategies, diagnosis.

Introducción

La afantasia es una condición neurológica caracterizada por la incapacidad de generar imágenes mentales voluntarias, un fenómeno que ha suscitado creciente interés en la comunidad científica desde que fue acuñado por Zeman et al. en 2015. A pesar de su reciente reconocimiento, la afantasia plantea importantes preguntas sobre la naturaleza de la experiencia subjetiva y su impacto en la vida cotidiana. Este trabajo de investigación se centra en explorar el impacto psicológico de la afantasia en una adulta emergente, con el fin de comprender cómo esta condición afecta aspectos como el autoconcepto, los procesos cognitivos y la interacción social, entre otros.

Francis Galton en 1880 publicó *Statistics of mental imagery*, un estudio psicométrico donde describe la variabilidad de la capacidad de generar imágenes mentales y descubre casos en los que esta aptitud estaba ausente. Posteriormente, Kosslyn

(1980) elabora la teoría representativa, donde sostiene que experimentamos las propiedades visuales de las imágenes mentales porque el formato de estas imágenes es cuasi-pictórico, y que representan información visual.

En años siguientes, Bartolomeo et al., en 2002 y Moro et al., en 2008 describen casos de deficiencias y diferencias en la imaginería mental; pero no es hasta 2015 que Zeman et al., en 2015, dan el nombre de afantasia congénita a la pérdida de la imaginería mental, esto tras haber estudiado en 2010 el caso de un señor de 65 años que reportó incapacidad de evocar imágenes mentales tras una angioplastia coronaria.

A medida que se ha avanzado en la identificación y definición de la afantasia, ha surgido la necesidad de comprender cómo esta condición afecta a los individuos en su vida cotidiana. Para ello, es crucial no solo reconocer la existencia de la afantasia, sino también investigar cómo se manifiesta y cómo impacta la vida de quienes la experimentan.

La afantasia puede manifestarse de diversas maneras e impactar de diversas formas a las personas, por lo que la comprensión de su impacto requiere una exploración detallada de la vivencia y el contexto de la persona con esta condición. Esta exploración permite captar la complejidad de la experiencia subjetiva de los individuos con afantasia y cómo ésta influye en su funcionamiento emocional, cognitivo y social.

Desarrollo

Marco Teórico

Planteamiento del Problema

La afantasia, una condición caracterizada por la incapacidad de visualizar imágenes mentales ha sido objeto de creciente interés en el ámbito de la psicología. Aunque ha sido ampliamente estudiada desde una perspectiva neuropsicológica, la comprensión de su impacto psicológico en la vida cotidiana de quienes la experimentan aún está en proceso de desarrollo. Este fenómeno plantea

importantes interrogantes sobre la naturaleza de la experiencia humana y sus implicaciones en la percepción, la memoria y el bienestar emocional. Por tanto, surge la necesidad de investigar cómo la afantasia influye en la salud mental y el funcionamiento psicológico de las personas afectadas, especialmente en el contexto de la adultez emergente, etapa crucial de transición hacia la vida adulta. A pesar de su relevancia, la afantasia es una condición que aún se encuentra en las primeras etapas de investigación, y se estima que afecta a aproximadamente al 2-5% de la población (Faw, 2009).

Método de Investigación

1. Objetivo general

Comprender el impacto de la afantasia en una adulta emergente mexiquense.

1.1. Objetivos específicos

- Comprender el impacto personal, social y emocional que genera el diagnóstico de afantasia en una adulta emergente mexiquense habitante de Toluca, México.
- Entender el funcionamiento de las imágenes sensoriales (visuales y auditivas) en una adulta emergente mexiquense diagnosticada con afantasia, habitante de Toluca, México.
- Analizar las implicaciones de la afantasia en la memoria episódica y ensoñaciones diurnas de una adulta emergente diagnosticada con afantasia, habitante de Toluca, México.

2. Tipo de estudio

El tipo de investigación fue cualitativa, está diseñado para abordar cuestiones centradas en comprender el "por qué" y el "cómo" del comportamiento, las

experiencias y las interacciones humanas, su objetivo es comprender las perspectivas, emociones, creencias y motivaciones de las personas en relación con fenómenos específicos (Cháves & Weiler, 2016).

1.3. Eje Temático y categorías de análisis

Eje: Afantasia

La afantasia es un término acuñado por Zeman et al. en 2015 como la pérdida de la imaginería visual; posteriormente, Blomkvist y Marks (2023) a través de una revisión teórica, consolidaron la definición de afantasia como “inhabilidad para generar imaginería mental consciente voluntaria”. Se trata de una condición donde la persona no tiene imaginería visual voluntaria, aunque se cree que también puede afectar todos los tipos de imaginería, incluyendo la involuntaria.

Categorías de análisis	Definición conceptual	Indicadores
Imaginería	“Generación de imágenes mentales; consideración colectiva de dichas imágenes (APA, 2010)”.	Visuales, auditivas
Memoria episódica	“Memoria para eventos específicos, experimentados personalmente, que sucedieron en un momento o lugar particular (APA, 2010)”.	Recuerdos, flashbacks, ensoñaciones diurnas.
Impacto del diagnóstico	Repercusiones en la vida de una persona al recibir un diagnóstico	Personales, sociales, emocionales.

Tabla 1. Categorías de análisis y sus indicadores.

Categorías de análisis	Definición conceptual	Indicadores	Preguntas
Imaginería	“Generación de imágenes mentales; visuales consideración colectiva de dichas imágenes (APA, 2010)”.	Imágenes mentales visuales	• ¿Cómo es para ti visualizar imágenes? • ¿Qué implicaciones de esta situación encuentras en tu vida? • ¿Cómo afrontas situaciones que requieren imaginación visual?
		Imágenes mentales auditivas	• ¿Cómo es para ti imaginar sonidos? • ¿Cómo afrontas situaciones que requieren imaginación auditiva? • ¿Cómo te sientes con ello?
Memoria episódica	“Memoria para eventos específicos, experimentados personalmente, que sucedieron en un momento o lugar particular (APA, 2010)”.	Recuerdos	• ¿Cómo es para ti recordar eventos de tu vida? • ¿Hay algún tipo de información que te cueste trabajo recordar? ¿Qué te representa eso?

Flashbacks

- ¿Cómo es para ti imaginar cosas que ya has visto?
- ¿Cómo es para ti imaginar cosas que no has visto?
- ¿Has experimentado la sensación de revivir un evento del pasado de manera repentina? Cuando esto sucede, ¿cuál es tu sentimiento?
- ¿Cómo es para ti tener un flashback?
- ¿Sientes alguna afectación física o emocional al experimentar flashbacks? ¿Qué te representa que esto pase?

Ensoñaciones diurnas

- ¿Experimentas ensoñaciones diurnas durante el día? ¿Cómo es esto para ti?
- ¿Qué tipo de ensoñación tiene un mayor impacto en ti? ¿Qué te significa?

Impacto
diagnóstico

del Repercusiones en la
vida de una persona al
recibir un diagnóstico

Impacto personal

- ¿Cómo ha afectado el diagnóstico de afantasia en la percepción que tienes de ti?
- ¿Cómo crees que el diagnóstico de afantasia ha impactado en tu autoestima?
- ¿En qué situaciones sientes que te ha afectado más la afantasia?

Impacto social

- ¿Crees que la afantasia ha influido en tu identidad y sentido de pertenencia?
- ¿Cómo ha afectado la afantasia en tus relaciones personales y sociales?
- ¿Cómo reaccionan las personas cuando se enteran de que tienes afantasia?

Impacto emocional

- Antes de recibir el diagnóstico de afantasia, ¿cómo te sentías con respecto a la visualización de cosas?

- ¿Qué emociones experimentaste al recibir el diagnóstico de afantasía?
- En la actualidad, ¿Cómo es para ti vivir con afantasía?

Tabla 2. Preguntas de cada indicador de las categorías de análisis.

3. Participantes

Adulta emergente mexiquense de 20 años con diagnóstico de afantasía. Habitante de Toluca, México, quien se ofreció de manera voluntaria a participar en la investigación.

Criterios de inclusión:

- Que el resultado en la versión en línea del VVIQ sea “afantasia” o “hipofantasia”, lo cual va a asegurar el diagnóstico de afantasia.

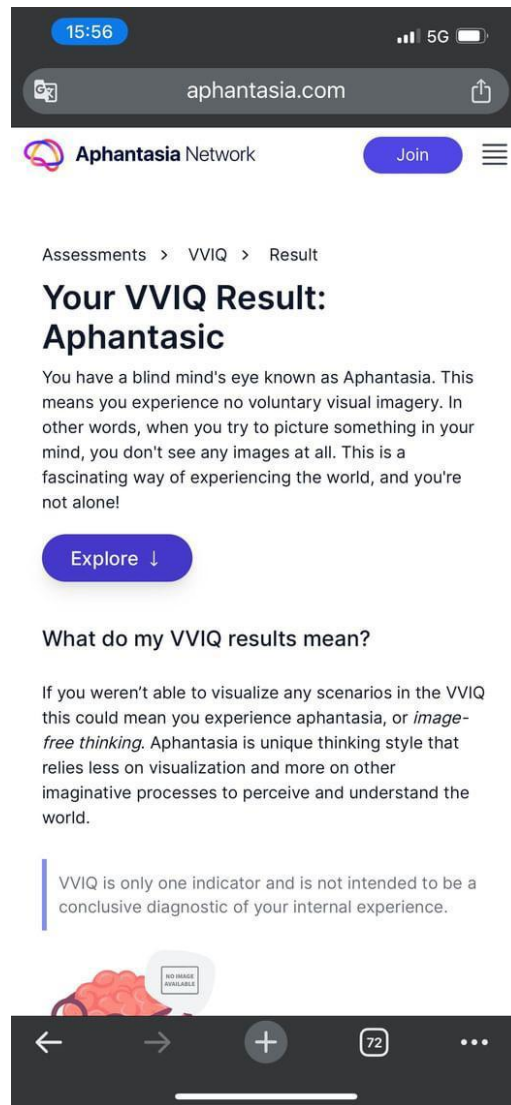


Figura 1. Resultado de la participante del VVIQ.

- Etapa de desarrollo: adultez emergente. Arnett (2000) estipula que la adultez emergente abarca desde los 18 años hasta los 25, esta etapa se encuentra entre la adolescencia y la adultez joven, y se diferencia de estas principalmente por el sentido de independencia de las personas que atraviesan esta etapa, así como la falta de pertenencia a otras etapas de desarrollo.

- Firma de la participante en el consentimiento informado.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA
CONSENTIMIENTO INFORMADO

IMPACTO PSICOLÓGICO DE LA AFANTASÍA EN UNA ADULTA EMERGENTE MEXIQUENSE

Estimado participante:

Por este medio, se le extiende la invitación a participar en esta investigación sobre el impacto psicológico de la afantasia. Antes de decidir si desea participar, es importante que conozca la naturaleza del estudio, los procedimientos involucrados y sus derechos como participante. Por favor, tómese el tiempo necesario para leer esta información detenidamente y si lo requiere, no dude en preguntar.

Propósito del estudio:

El estudio tiene por propósito comprender el impacto de la afantasia.

Procedimiento:

Para esta investigación, se llevará a cabo una entrevista a profundidad, en la cual se va a explorar la experiencia de la persona con afantasia y las implicaciones de esta condición en las esferas personal, emocional y social.

Confidencialidad:

Toda la información proporcionada durante la entrevista se tratará confidencialmente. Su identidad será protegida y los datos recopilados se utilizarán para fines académicos y de investigación. Su participación en el estudio será tratada de manera anónima.

Voluntariedad y Derechos del Participante:

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede retirarse en cualquier momento si así lo desea, sin repercusión alguna. Si tiene alguna pregunta o inquietud en cualquier momento durante el estudio, no dude en comentarlo con el investigador principal.

Consentimiento:

Al firmar este formato, usted indica que comprendió la información presentada y que está de acuerdo con participar en esta investigación. Por favor, tenga en cuenta que su firma no es una obligación, por lo que, si decide no participar o retirarse más adelante, esto se respetará sin cuestionamientos.

Fecha: 18 de mayo 2024

[Firma]

Firma del participante

Figura 2. Consentimiento informado firmado por la participante.

Criterios de exclusión:

- Falta de la firma de la participante en el consentimiento informado.
- Que no cumpla la condición de afantasia.
- Limitaciones de comunicación de la participante.

Criterios de eliminación:

- Renuncia de la participante a continuar en la investigación.
- Incapacidad para completar las entrevistas, es decir, que la participante experimente dificultades para concluir el estudio, como limitaciones de tiempo o problemas de salud que afecten su capacidad de participar en la investigación.

4. Técnica de indagación de la información

En esta investigación se utilizó la entrevista a profundidad, que es definida como el encuentro reiterado cara a cara entre el investigador y los informantes. El propósito de estos encuentros es la comprensión de las experiencias o situaciones vividas por los informantes (Taylor y Bogdan, 1987).

Taylor y Bogdan (1987) describen los pasos para la entrevista a profundidad, donde el primer paso es la selección de informantes, que consiste en la definición de las características que se buscan en los informantes; posteriormente, se realiza una aproximación con los mismos para informarles de los motivos de las entrevistas, los derechos de los que gozan al participar y la logística a seguir. Una vez establecidos los puntos anteriores, se da comienzo a las entrevistas, donde primero se va a establecer el clima de confianza y la apertura del entrevistador a escuchar las experiencias de los informantes, para después pasar a las preguntas descriptivas del fenómeno.

Para la detección de afantasia, se utilizará una versión en línea del Vividness of Visual Imagery Questionnaire (VVIQ), que es un instrumento diseñado y validado por Marks en 1973. Este instrumento cuenta con una consistencia interna alta ($\alpha = .85$) y estabilidad temporal adecuada (.74).

5. Diseño de la investigación

En esta investigación se presenta un estudio de caso, según Bell (2005), esta metodología permite estudiar a profundidad parte de cierto problema con un tiempo limitado. Como sujetos de análisis puede tenerse a un fenómeno, una persona, un evento o caso muy concreto, donde el análisis deberá realizarse dentro del medio ambiente en que se desenvuelve el objeto de estudio. (Muñoz, 2011).

Se recolectarán datos sobre las experiencias de una adulta emergente mexiquense, con el propósito de describirlas y entenderlas desde su punto de vista, lo que corresponde a un diseño fenomenológico de investigación, esto acorde a lo establecido por Salgado Lévano (2007).

6. Procedimiento de obtención de la información

- Dar a conocer el objetivo de la investigación a la participante.
- Contactar a la participante previamente seleccionada, para programar las entrevistas.
- Explicar a la participante el propósito de la investigación y sus derechos, así como solicitar que firme el consentimiento informado para participar y grabar la entrevista.
- Desarrollo de las entrevistas, las cuales serán grabadas.
- Transcripción de las entrevistas.
- Análisis e interpretación de datos.
- Reporte de resultados.

7. Consideraciones éticas

La presente investigación se conduce acorde a lo estipulado por el Código Ético del Psicólogo de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007):

“El psicólogo planea y conduce investigación de manera consistente, con las leyes federales y estatales y regulaciones así como con las normas profesionales que gobiernan la conducción de investigación y particularmente, con aquellas normas que regulan la investigación con participantes humanos y sujetos animales.

El psicólogo diseña y conduce la investigación e informa sobre de ésta, de acuerdo con las normas reconocidas de competencia científica e investigación ética. El psicólogo planea la investigación para minimizar la posibilidad de resultados engañosos. Al planear investigación, cuida su aceptación ética de acuerdo con este Código Ético. Si algún aspecto ético no queda claro, el psicólogo busca resolverlo por medio de consultas a consejos revisores institucionales, a comités para el cuidado y uso de animales, a colegas y por medio de otros mecanismos pertinentes

El psicólogo conduce investigación competentemente y con el respeto debido a la dignidad y bienestar de los participantes, ya sean éstos humanos o animales”.

8. Análisis de la información

En esta investigación, se utilizará una combinación de Análisis Temático y Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) para analizar los datos. El Análisis Temático permitirá identificar y categorizar los temas emergentes de la entrevista a profundidad, proporcionando una estructura inicial para entender las experiencias de la participante. Posteriormente, el IPA se aplicará para explorar en profundidad cómo la participante da sentido a estos temas en el contexto de su vida cotidiana, enfocándose en su vivencia personal y emocional.

9. Criterios de verificabilidad

- Triangulación metodológica: para la presente investigación, se realizará una entrevista a profundidad sobre la vivencia de la participante, por lo que el análisis del fenómeno a través de otros métodos no es viable en este contexto específico.
- Triangulación de datos: aunque la vivencia de la afantasia puede variar entre personas, es posible recolectar información de diferentes personas o en distintos momentos utilizando el mismo método de investigación empleado en esta investigación.
- Triangulación de investigadores: al involucrar más profesionales en la revisión y análisis de los datos presentados en esta investigación, se amplían las perspectivas y se reduce el sesgo individual.
- Triangulación de teorías: la naturaleza transdisciplinaria de la investigación permite analizar los datos desde diferentes teorías, enriqueciendo así la comprensión de la afantasia.

Resultados

El eje temático que se exploró en esta investigación fue el de afantasia, el cual consiste en la dificultad para generar imágenes mentales de tipo visual y/o auditivo; para documentarlo, se tomaron en cuenta tres categorías de análisis con sus respectivos indicadores. A continuación, se presentan los resultados obtenidos por cada una de ellas.

Imaginería

Por imaginería, se entiende la generación de imágenes mentales visuales y auditivas voluntarias. Esta habilidad está ausente en la participante, por lo cual, ella describe que su experiencia, las implicaciones de esta condición en sus actividades y sus estrategias de afrontamiento.

Imaginería visual

Lexia	Participante
Pues es que toda mi vida creo que nunca lo he podido hacer.	AKDM
Entonces si me lo preguntas el cómo es, no sé. Literalmente no sé, no tengo una idea y no sé cómo describirlo porque no lo hago. Literal trato de pensar en algo y todo está oscuro, no veo nada, no pasa nada.	AKDM
Yo dibujo, entonces, hubo un tiempo en donde yo quería meterme más a la ilustración y sacar cosas de mí misma, o sea, no copiar, sino, yo sacar conceptos y ponerlos en papel. Y me frustraba demasiado, porque decía ‘es que quiero dibujar un ángel, pero como un ángel de 7 alas y con 4 ojos y no sé qué’, y yo tengo el concepto aquí *señala su cabeza*, pero a la hora de plasmarlo, no sabía que quería y simplemente no podía y me resultaba súper frustrante.	AKDM

Creo que si tuviera una memoria visual podría estudiar mejor, eso AKDM
sí.

[...] lo que hago es relacionar muchas ideas, como en vez de solo AKDM
acordarme del texto o así o de la imagen, o yo qué sé, sino que lo
relaciono con mil cosas y me hago una telaraña mental.

[...] literal no puedo, solo cierro los ojos y finjo que está pasando AKDM
para que no me hagan preguntas.

Tabla 3. Lexias de la participante sobre la imaginería visual.

Imaginería auditiva

Lexia	Participante
“No oigo nada, lo que yo hago por ejemplo cuando quiero como de “ah, mi canción favorita lalala”, recordarla, ¿sabes qué hago? Empiezo a cantar con mi voz interior, [...] entonces literal solo soy yo cantando la canción y en mi mente es como de ah sí, la canción, pero... realmente no puedo imaginar ningún sonido.”	AKDM
Es muy raro, pero no puedo tampoco imaginar ningún sonido, nunca.	AKDM
No puedo, simplemente o sea digo no, no me acuerdo, no puedo	AKDM

Tabla 4. Lexias de la participante sobre la imaginería auditiva.

Memoria episódica

La memoria episódica se relaciona con los eventos de la vida de una persona y con recuerdos sensoriales. La participante cuenta que ha notado que su memoria es mala y todos los procesos que involucran memoria episódica se relacionan con las emociones que experimenta ella o las personas que la rodean.

Recuerdos

Lexia	Participante
[...] yo creo que para afrontar situaciones chance relaciono emociones.	AKDM
[...] yo no sé cómo sean los demás, pero yo sí tengo que relacionarlo sí o sí con emociones, porque si no recuerdo una emoción que haya sentido o que la otra persona haya sentido, yo no puedo recordarlo.	AKDM
No puedo, entonces lo que hago sería como recordar cosas que ya he visto, no sé, por ejemplo, que mi vecina tiene un pájaro, ¿no? Yo me acuerdo de la existencia del pájaro, pero si no lo he visto las suficientes veces, no puedo recordar su color o su... no sé, especie o características así, no puedo, solamente recuerdo que es un pájaro y ya.	AKDM
Si no recuerdo una emoción que haya sentido o que la otra persona haya sentido, yo no puedo recordarlo	AKDM
En general mi memoria es así como que mala.	AKDM
Yo creo que en general, toda. Y sobre todo si no tiene que ver con emociones, me cuesta demasiado. O cosas muy puntuales.	AKDM
Siento que a otras personas les cuesta muchísimo menos que a mí, yo tengo que estar haciendo cadenas mentales para recordar cosas y otras personas pues... no sé.	AKDM

Tabla 5. Lexias de la participante sobre los recuerdos.

Flashbacks

Lexia	Participante
[...] como que hay algo, una espinita, que me hace recordar eso y de la nada digo “no manches, es como cuando pasó esto, y yo me sentí así”.	AKDM
[...] yo no recuerdo como las imágenes o las palabras de la persona o los ruidos o así, pero...los sentimientos se me vienen y lo siento así tal cual lo sentí en ese momento.	AKDM
Empiezo a pensar en el concepto [...] empiezo a recordar la cosa que pasó, no recuerdo los detalles, porque no indago en eso, pero sí recuerdo los sentimientos y lo que pasó y me siento mal.	AKDM
[...] emocionalmente sí, o sea, me destroza.	AKDM

Tabla 6. Lexias de la participante sobre los flashbacks.

Ensoñaciones diurnas

Lexia	Participante
[...] pues es un concepto muy raro, no lo entiendo al 100%, pero yo diría que no...	AKDM
A veces como de “no, pues sí, ahorita voy a hacer esto, esto y esto”, pero no es como que me meta a fantasear con ello o así, no.	AKDM

Tabla 7. Lexias de la participante sobre las ensoñaciones diurnas.

Impacto del diagnóstico

El diagnóstico de cualquier condición impacta en la percepción del sujeto de sí mismo, lo que, a su vez, cambia la forma en que su entorno lo percibe. La participante narra que al momento del diagnóstico, sintió extraño saber que no podía

hacer lo que las demás personas hacen, y aunque en la actualidad no considera que haya impactado significativamente en la percepción de sí misma y ha aprendido a aceptarlo y sobrellevarlo, le sigue teniendo cierto estigma a su condición y le genera frustración en determinadas ocasiones. En cuanto al impacto social, las personas que se enteran de su condición se sorprenden y les parece curiosa la situación, pero no le dan tanta importancia a la situación y lo dejan pasar.

Impacto personal del diagnóstico

Lexia	Participante
[...] como que yo me sigo percibiendo igual, yo sé que... pues valgo lo mismo, pero, chance cuando descubrí que lo tenía, sí como que... me sentí como rara, o sea, como... igual, o sea, lo mismo, como que yo tenía un problema, ¿sabes?	AKDM
[...]sí fue como un problemilla, una cosilla ahí que no me gustó, pero pues en genera digo “no, pus está bien”, o sea, yo puedo hacer todo, valgo lo mismo como persona. Sí es un poco raro, pero pus... no me importa mucho, ¿sabes? No creo valer menos por tenerlo.	AKDM
Nunca me ha detenido, nunca ha sido un... sí, chance como una incomodidad, pero yo he podido hacer todo, entonces, pues digo “equis, al final de cuentas es una cosa más, no importa”.	AKDM
Como que si le tengo cierto estigma, muy poco, pero sí lo tengo.	AKDM

Tabla 8. Lexias de la participante sobre el impacto personal del diagnóstico de afantasia.

Impacto social del diagnóstico

Lexia	Participante
-------	--------------

Siento que estoy igual, siento que interactúo y me desenvuelvo igual AKDM

[...] de verdad que me shockeó, porque, o sea, yo dije “entonces yo AKDM
cuando creía que estas personas fingían...” [...] yo creí que eso era
pura exageración, pura exageración, yo creí que era un decir y así,
pero... después me di cuenta que no.

me molesta mucho, o sea, a estas alturas que yo ya sé lo que me AKDM
pasa, me molesta mucho porque me dicen eso y yo no puedo
imaginar nada.

Y sólo es muy chistoso porque se sorprenden, como de “¡Ah! AKDM
¿Cómo? ¿No puedes hacer esto?” y yo “No, no puedo”. Y
solamente como que se sorprenden y dicen “Wow, qué loco” o “Ay,
que chistoso”, o “ay,” este... a veces de que “pobrecita, no puede
imaginar películas en su mente”.

Tabla 9. Lexias de la participante sobre el impacto social del diagnóstico de afantasia.

Impacto emocional del diagnóstico

Lexia	Participante
[...] en mi mente todos eran como yo, todos teníamos la... las AKDM mismas como capacidades, por así decirlo, y yo creí que eso era normal, entonces, yo jamás me cuestioné nada, jamás me sentí mal.	
O sea, literal fue un shock de todo un día, porque yo dije “o sea, ¿es AKDM en serio que hay una condición, que esto es una condición y que	

las demás personas sí pueden imaginar sonidos, objetos, imágenes, o sea, conceptos? O sea, pueden verlos, ¿sabes? ¿Y que la gente puede tener estas imágenes mentales visuales?”

Sí, me frustra un poco, o sea, saberlo me frustra, me molesta... AKDM pienso “ah, mi vida sería más fácil si pudiera imaginar, tal vez me ahorraría muchas cosas”

[...] y no me representa como un obstáculo porque... si yo no AKDM supiera que la tengo, yo seguiría normalísima de la vida, ¿sabes?”.

Tabla 10. Lexias de la participante sobre el impacto emocional del diagnóstico de afantasía.

Conclusiones

La afantasía es una condición compleja y la vivencia de cada persona varía dependiendo de su entorno y la forma en la que lo han afrontado a lo largo de su vida. En el caso de la participante AKDM, la afantasía representa una molestia en algunas actividades que realiza de manera cotidiana, como hobbies y métodos de estudio, pero tanto su entorno como sus estrategias de afrontamiento le han ayudado a aceptar su condición y que ésta no le signifique un problema mayor.

Este estudio cualitativo ha permitido explorar en profundidad cómo una persona con afantasía navega por las experiencias diarias y encuentra formas de adaptarse. La comprensión de tales experiencias individuales es crucial para desarrollar apoyos más personalizados y efectivos para aquellos con esta condición. Además, arroja luz sobre la necesidad de una mayor investigación y sensibilización acerca de la afantasía, para mejorar la calidad de vida de las personas afectadas y fomentar una mayor comprensión social de la diversidad en las capacidades cognitivas.

Sugerencias

Para la presente investigación, considero que hubiera sido enriquecedor buscar más participantes, y de ese modo, llevar a cabo más entrevistas o un grupo focal, lo que me hubiera permitido ampliar la visión sobre el impacto de la aphantasia en las personas con dicha condición.

Referencias

- Association, A. P. (2010). *APA. Diccionario conciso de psicología*. Editorial El Manual Moderno.
- Bell, J. (2005). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación* (2.^a ed.). Gedisa.
https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788418193637_A40125700/preview-9788418193637_A40125700.pdf
- Blomkvist, A., & Marks, D. F. (2023). Defining and ‘diagnosing’ aphantasia: Condition or individual difference? *Cortex (Testo Stampato)*, 169, 220-234.
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.09.004>
- Chaves, V. E. J., & Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Dialnet*, 3(2), 5.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5757749.pdf>
- Del Pilar Aparicio-Flores, M., Esteve-Faubel, J. M., Vicent-Juan, M., & Sanmartín-López, R. (s. f.). *Propiedades psicométricas del Vividness of Visual Imagery Questionnaire en España*.
<https://www.redalyc.org/journal/799/79963994013/html/>
- Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*. (2000, 1 mayo). PubMed.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10842426/>
- Faw, B. (2009). Conflicting Intuitions May Be Based On Differing Abilities: Evidence from Mental Imaging Research. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/233489555_Conflicting_Intuitions

[May Be Based On Differing Abilities Evidence from Mental Imaging Research#fullTextFileContent](#)

Galton, F. (1880). I.--STATISTICS OF MENTAL IMAGERY. *Mind*, os-V (19), 301-318. <https://doi.org/10.1093/mind/os-v.19.301>

Libretexts. (2022, 2 noviembre). 8.9: *Andamiando la imagen mental*. LibreTexts Español.

[https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Psicologia/Libro%3A_Mente%2C_Cuerpo%2C_Mundo_-_Fundamentos_de_la_Ciencia_Cognitiva_\(Dawson\)/08%3A_Ver_y_visualizar/8.09%3A_Andamiando_la_Imagen_Mental](https://espanol.libretexts.org/Ciencias_Sociales/Psicologia/Libro%3A_Mente%2C_Cuerpo%2C_Mundo_-_Fundamentos_de_la_Ciencia_Cognitiva_(Dawson)/08%3A_Ver_y_visualizar/8.09%3A_Andamiando_la_Imagen_Mental)

Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis* (2.^a ed.). PEARSON EDUCACIÓN. <https://www.indesqua.org.gt/wp-content/uploads/2016/08/Carlos-Mu%C3%B1oz-Razo-Como-elaborar-y-asesorar-una-investigacion-de-tesis-2Edicion.pdf>

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13(13), 71-78. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v13n13/v13n13a09.pdf>

Sociedad Mexicana del Psicólogo. (2007). *Código Ético del Psicólogo* (4.^a ed.). Trillas.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados* (1^a ed.). <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1216368>

Torres, A. (2017, 18 septiembre). Afantasia: la incapacidad para visualizar imágenes mentales. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/psicologia/afantasia-imagenes-mentales>

Zeman, A., Della Sala, S., Torrens, L., Gountouna, V., McGonigle, D. J., & Logie, R. H. (2010). Loss of imagery phenomenology with intact visuo-spatial task performance: A case of 'blind imagination'. *Neuropsychologia*, 48(1), 145-155. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.08.024>

Zeman, A., Dewar, M., & Della Sala, S. (2015). Lives without imagery – Congenital aphantasia. *Cortex*, 73, 378-380.

<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2015.05.019>

Inteligencia artificial en educación: transformación pedagógica, personalización del aprendizaje y desafíos éticos

Renata Fabiola Jiménez Galán

rfjimenezg@uaemex.mx

Joel Luis Jiménez Galán.

jjimenez@doencetes.uat.edu.mx

Susan Sánchez Bastida

ssanchezb@uaemex.mx

Sonia Colín García

scoling@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 08 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el impacto de la inteligencia artificial en la educación, particularmente en la transformación de los modelos pedagógicos y en la redefinición del rol docente. Metodológicamente, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo, basada en una revisión documental de carácter descriptivo-analítico, que permitió sistematizar aportaciones teóricas y estudios recientes sobre la aplicación de la IA en contextos educativos. Los resultados evidencian que la inteligencia artificial favorece la personalización del aprendizaje mediante sistemas adaptativos, optimiza los procesos de evaluación y retroalimentación, y promueve nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes. Asimismo, se identifican modelos pedagógicos emergentes que priorizan la autonomía, la colaboración y el aprendizaje significativo. No obstante, el estudio también reconoce desafíos relevantes, como el sesgo algorítmico, la protección de datos y la dependencia tecnológica, que demandan una integración crítica y ética de estas tecnologías. Se concluye que la IA no sustituye al docente, sino que redefine su función hacia un rol mediador y estratégico, siendo imprescindible una articulación equilibrada

entre innovación tecnológica y fundamentos pedagógicos para garantizar una educación inclusiva, pertinente y de calidad.

Palabras clave: Inteligencia artificial, Modelos pedagógicos, Enseñanza-aprendizaje, Aprendizaje personalizado, Rol docente

Title: Artificial Intelligence in Education: Pedagogical Transformation, Personalized Learning, and Ethical Challenges

Abstract

This study aimed to analyze the impact of artificial intelligence on education, particularly in the transformation of pedagogical models and the redefinition of the teacher's role. Methodologically, a qualitative approach was adopted through a descriptive-analytical documentary review, which enabled the systematization of theoretical contributions and recent studies on AI applications in educational contexts. The findings indicate that artificial intelligence enhances personalized learning through adaptive systems, optimizes assessment and feedback processes, and fosters new forms of interaction between teachers and students. Additionally, emerging pedagogical models were identified, emphasizing autonomy, collaboration, and meaningful learning. However, the study also highlights significant challenges, including algorithmic bias, data privacy concerns, and technological dependency, which require a critical and ethical integration of these technologies. It is concluded that AI does not replace teachers but redefines their role toward a mediating and strategic function, making it essential to achieve a balanced articulation between technological innovation and pedagogical foundations to ensure inclusive, relevant, and high-quality education.

Key words: Artificial intelligence, Pedagogical models, Teaching-learning processes, Personalized learning, Teacher role

Introducción

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo se ha consolidado como una de las transformaciones más profundas del sistema de enseñanza en el siglo XXI. La transición del aula tradicional al aula inteligente representa un cambio transcendental y significativo en los modelos pedagógicos por la implementación de la inteligencia artificial; esta investigación ha identificado hallazgos en áreas clave: adaptación curricular, interacción docente-estudiante y equidad educativa.

La IA en la actualidad facilita la personalización del aprendizaje mediante algoritmos que se ajustan a diversos contenidos de acuerdo con las necesidades individuales con el fin de optimizar la enseñanza; por otra parte, ha transformado la dinámica entre el docente y estudiante con herramientas accesibles y efectivas que enriquecen el diálogo, la comunicación y la interacción en el sistema de pensamiento.

Sin embargo, la implementación de esta herramienta enfrenta diversos desafíos: desigualdades con respecto al acceso de conocimiento, estrategias pedagógicas determinadas, procesos de enseñanza-aprendizaje mediante modelos pedagógicos y redefinición del rol de docentes y estudiantes en la educación del futuro.

En las últimas décadas, la investigación ha evidenciado que la IA no solo automatiza tareas educativas, sino que también posibilita la personalización del aprendizaje, el análisis, el diseño de programas, planes y proyectos en torno al aprendizaje; el avance tecnológico ha llegado para transformar y modificar los lazos entre docentes y estudiantes respecto al conocimiento, teoría e ideologías con el objetivo de generar una transición en los modelos pedagógicos convencionales. El sistema educativo enfrenta un cambio paradigmático que obliga a repensar los modelos pedagógicos tradicionales y el rol que juegan el docente y el alumno en el aula cuando se genera la enseñanza-aprendizaje de alguna disciplina.

La realidad virtual se posiciona como una herramienta educativa transformadora que trasciende los modelos formativos tradicionales al ofrecer experiencias de

aprendizaje inmersivas; en este sentido, el presente estudio se orienta a identificar sus beneficios y potencialidades en el ámbito educativo.

Uno de los pilares fundamentales en esta transformación es la inteligencia artificial, cuya incorporación en los modelos pedagógicos está redefiniendo los roles del docente y el alumno, al facilitar el acceso al conocimiento, optimizando la enseñanza adaptativa, el aprendizaje colaborativo y la evaluación automatizada, permitiendo una educación más inclusiva y eficaz.

La capacidad de las herramientas de IA permite analizar patrones de aprendizaje, sugerir contenidos personalizados y ofrecer tutorías automatizadas creando un impacto significativo en el desarrollo académico y cognitivo de los estudiantes.

La integración de la Inteligencia Artificial en el aula optimiza la estructuración de ideas, conceptos y teorías; promueve autonomía en el proceso del aprendizaje automatizado, generándose la transición del aula tradicional por la inteligente; no obstante, el riesgo que se corre es la dependencia que se va generando por una parte y en segundo lugar la innovación digital sustituye el pensamiento crítico reflexivo.

Específicamente la implementación de la realidad virtual en situaciones formativas constituye una oportunidad propicia para facilitar un aprendizaje adecuado y socialmente interactivo, aprovechando los conocimientos previos de los estudiantes y fomentando el desarrollo de competencias; esta iniciativa se alinea con las actuales corrientes curriculares que promueven una formación integral; construyendo de manera progresiva un entorno inclusivo y de calidad (Tóala et al., 2020).

Este artículo busca analizar cómo la inteligencia artificial está transformando la educación a través de distintos enfoques pedagógicos emergentes; se exploran las tendencias actuales en el uso de IA en el aula, los beneficios que aporta al aprendizaje y los retos que aún están por resolverse para garantizar una implementación segura, efectiva y responsable.

En el futuro el ámbito educativo no solo será cuestión de una era digital; sino más bien está dirigido a una evolución sin precedentes en la manera de enseñar y aprender, porque la IA pasará a ser una verdadera aliada para potenciar el conocimiento, la creatividad y la habilidad en la comunidad académica de cualquier sistema educativo.

El objetivo de esta investigación fue analizar el impacto de la inteligencia artificial en la educación, particularmente en la transformación de los modelos pedagógicos y en la redefinición del rol docente.

Desarrollo

Conceptualización y evolución de la Inteligencia Artificial (IA) en el Sistema Educativo

La inteligencia artificial ha sido uno de los avances tecnológicos más trascendentales de las últimas décadas en el ámbito educativo, ha creado herramientas que optimizan la enseñanza, favorecen la personalización del aprendizaje y generando nuevas formas de interacción entre docentes y estudiantes.

Russell & Norvig (2020) definen la inteligencia artificial como la capacidad de un sistema para realizar tareas que requieren inteligencia humana, en áreas del razonamiento, aprendizaje automático, análisis, pensamiento crítico, entre otros; mediante este sistema se adquiere conocimiento a partir de datos y experiencia, adaptándose a nuevas situaciones de forma eficiente.

Desde la perspectiva de Minsky (1986), la inteligencia artificial se define como la disciplina orientada a desarrollar sistemas capaces de ejecutar funciones que, de manera tradicional, requieren inteligencia humana. En este sentido, la IA se

configura como un campo en constante evolución que integra aportes de la matemática, la neurociencia y la computación, con el propósito de diseñar sistemas capaces de aprender, adaptarse y responder de forma eficiente a distintos contextos. Goodfellow et al. (2016), por su parte, describen la IA como el campo de estudio que busca desarrollar sistemas capaces de aprender y tomar decisiones de manera autónoma a partir de datos.

Diversos expertos han aportado conceptualizaciones, resaltando su capacidad para imitar ciertos aspectos del razonamiento del humano y optimizar procesos complejos, es concebida como una herramienta clave que se aplica a todos los campos: educación, salud, comercio, industria entre otros. Su vertiginoso avance plantea desafíos y oportunidades, creando realizar un análisis profundo sobre su impacto y el papel que desempeñará en el futuro.

Por su lado, Brynjolfsson y McAfee (2017), argumentan que la revolución digital está transformando la economía y el empleo de manera irreversible, explicando cómo los avances tecnológicos han acelerado la innovación y la productividad.

Consecuentemente, explorar las potencialidades enriquece las competencias académicas y habilidades prácticas, permitiendo una participación de los estudiantes y la aplicación transversal en diversas asignaturas (Juca et al. 2020).

En consonancia con los autores previamente citados, la aplicación de esta tecnología en escenarios pedagógicos específicos ha demostrado impactos positivos en el rendimiento académico de los alumnos; este proceso demanda inversiones y adaptaciones en los espacios académicos, en aras de configurar un aprendizaje significativo a través de la inteligencia artificial.

La IA ha emergido como una disciplina revolucionaria que busca dotar a los ordenadores de la capacidad de aprender, pensar y realizar tareas de manera autónoma, intentado imitar a la inteligencia humana. En este sentido Rouhiainen (2018), expresa que a través de algoritmos de aprendizaje automático permite a las máquinas analizar datos, reconocer patrones y tomar decisiones de manera inmediata como para distintos propósitos; del mismo modo Medina-Chicaiza y

Martínez-Ortega (2020), indican que la IA es capaz de ofrecer sugerencias y predicciones relacionadas con asuntos de nuestro interés, con el fin de generar un impacto en áreas como el bienestar, salud, educación y trabajo, entre otras.

No obstante, algunos docentes perciben un problema real con respecto al desplazamiento que tendrían en el aula en un mediano plazo. Para Estrada et. al (2022), el talento humano es representado por un valor intangible; pero es innegable que la IA en manos de un profesional puede aumentar su productividad o la calidad de contenidos que pretenda desarrollar. La IA se presenta como una tecnología emergente que ayuda en la personalización del aprendizaje a las nuevas generaciones, según destacan Desirée y Prudencia (2022).

La investigación aporta con datos históricos de la evolución de la inteligencia artificial y su impacto en el sistema educativo en la actualidad, toda vez que está a punto del auge total, además de la constante actualización y descubrimientos que se están generando de forma vertiginosa, tal es así que observamos la transformación que se está suscitando en los modelos pedagógicos tradicionales con respecto a la enseñanza/aprendizaje. En tal sentido Moreno (2019), sostiene que es necesario percibir a la IA como una herramienta de uso que posibilita nuevas estrategias de aprendizaje y al unísono explota las infinitas posibilidades de generar nuevas dudas y preguntas para la investigación.

Su evolución seguirá moldeando el futuro del aprendizaje, redefiniendo los métodos pedagógicos tradicionales y ofreciendo soluciones innovadoras, creativas y versátiles para mejorar el acceso y la calidad educativa en el aula.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de tipo documental y descriptivo-analítico, orientado a examinar el impacto de la inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo, particularmente en la transformación de los modelos pedagógicos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se empleó una revisión documental de carácter narrativo, centrada en la sistematización, análisis e interpretación de literatura académica relevante sobre inteligencia artificial aplicada a la educación, modelos pedagógicos emergentes y transformación educativa mediada por tecnologías digitales.

La información se obtuvo mediante la Revisión de artículos científicos de revistas indexadas (Scielo, Redalyc, revistas especializadas), Libros académicos y obras clásicas sobre inteligencia artificial y educación y Documentos recientes sobre aplicaciones educativas de la IA. Se consideraron los siguientes criterios de selección de fuentes: Pertinencia temática (IA en educación, modelos pedagógicos, aprendizaje adaptativo); Actualidad (preferentemente 2016–2025); Rigor académico (fuentes arbitradas y autores reconocidos) e Inclusión de enfoques teóricos y aplicados.

Se utilizó el análisis de contenido temático, organizando la información en las siguientes categorías analíticas: Conceptualización de la IA; Aplicaciones educativas, Modelos pedagógicos emergentes, Rol docente y Desafíos éticos y epistemológicos. El procedimiento efectuado siguió pasos consecutivos, a saber: Identificación y recopilación de fuentes, Lectura crítica y sistematización, Categorización temática, Análisis interpretativo de hallazgos e Integración de resultados en un marco explicativo sobre la transformación educativa

El estudio ofrece una visión integral del fenómeno desde una perspectiva teórica y analítica; sin embargo, se limita al análisis documental, sin incluir trabajo de campo o evidencia empírica directa.

Análisis de los resultados

Integración de la inteligencia artificial como transformación educativa

Para comprender mejor el impacto de esta herramienta es fundamental explorar las aplicaciones que destacan diversos autores y cómo sus estudios han contribuido a la evolución de la educación impulsada por la inteligencia artificial.

Un reciente autor indica las aplicaciones de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, que determinan la transformación del proceso de

enseñanza/aprendizaje, resaltando el potencial para mejorar la personalización educativa. Entre las aplicaciones que destaca Luckin (2020), se encuentran:

- a) Aprendizaje personalizado, donde los sistemas de IA adaptan los contenidos según el ritmo y necesidades del estudiante.
- b) Asistentes virtuales educativos, que proporcionan apoyo en tiempo real a los alumnos.
- c) Evaluación automatizada, facilitando la retroalimentación inmediata y mejorando la eficiencia en la calificación (Uyaguari-Cuenca et al., 2025)
- d) Informadas sobre estrategias de enseñanza.

Otros autores que han abordado las aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación son Holmes et al. (2023), quienes presentan las siguientes:

- 1) Sistemas de aprendizaje adaptativo, que ajustan los contenidos según el ritmo y nivel del estudiante.
- 2) Asistentes virtuales educativos, que proporcionan apoyo en tiempo real a alumnos y docentes.
- 3) Evaluación automatizada, facilitando la retroalimentación inmediata y mejorando la eficiencia en la calificación.
- 4) Análisis de datos educativos, permitiendo a los docentes tomar decisiones informadas sobre estrategias de enseñanza.

Las aplicaciones de la inteligencia artificial en la educación han abierto nuevas posibilidades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo adaptaciones personalizadas, automatización de tareas y una gestión más eficiente de los procesos educativos.

Indudablemente la IA optimiza la educación tradicional y al unísono transforma el rol del docente y la forma en que los alumnos interactúan con el conocimiento adquirido, la implementación en el ámbito educativo innegablemente representa

una enorme oportunidad para potenciar el aprendizaje, porque brinda todo tipo de herramientas que facilitan la enseñanza personalizada, innovadora, automatizada, interactiva y adaptativa a las aulas, es necesario también considerar los desafíos éticos y la necesidad de una integración equilibrada que complemente; sin reemplazar la labor del docente.

Modelos pedagógicos emergentes basados en inteligencia artificial

El desarrollo de tecnologías educativas basadas en IA ha impulsado la aparición de nuevos modelos pedagógicos que se configuran en los sistemas de tutoría inteligente, el aprendizaje adaptativo y la analítica del aprendizaje.

Por otro lado, los modelos de lenguaje de gran escala (LLM) han ampliado las posibilidades de la educación digital al permitir la generación automática de contenidos educativos, la corrección de trabajos académicos y la asistencia en la resolución de problemas. Mollick y Mollick (2023) proponen múltiples roles pedagógicos para la IA en el aula; entre ellos los de tutor, mentor, compañero de aprendizaje y simulador de escenarios complejos; este enfoque sugiere que la IA no reemplaza al docente, sino que amplía las posibilidades pedagógicas del proceso educativo.

La enseñanza se fundamentó en un modelo rígido en el que los estudiantes asumían un rol pasivo, absorbiendo información sin una participación activa en su construcción, la transmisión de conocimientos dependía exclusivamente del profesor quien impartía las lecciones de manera uniforme para todos los alumnos, sin considerar sus habilidades individuales ni estilos de aprendizaje.

El mundo actual exige una educación más dinámica, flexible y adaptada a la diversidad cognitiva de los estudiantes dentro del aula, es incuestionable que el avance de la tecnología ha generado un acceso a la información sin precedentes, generando incertidumbre, cuestionamientos y transformaciones en el sistema de pensamiento en diversos contextos de la sociedad.

No podemos negar que la enseñanza tradicional comienza a ceder espacio a metodologías que promuevan la autonomía, la colaboración y el aprendizaje significativo; a pesar de estos cambios la inteligencia artificial ha irrumpido en el

ámbito educativo, proporcionando herramientas que potencian la personalización del aprendizaje y la optimización de los procesos educativos.

Si observamos un aula tradicional y una inteligente, nos percatamos de que la integración de la inteligencia artificial en los modelos pedagógicos ha dado lugar a un nuevo ecosistema educativo donde los enfoques emergentes adquieren un papel central en la educación, desde el punto la transformación en el aprendizaje está basado en proyectos, la enseñanza adaptativa, el aprendizaje colaborativo, entre otros enfoques académicos están redefiniendo las metodologías educativas y permitiendo que el estudiante asuma un rol más activo en su formación educativa.

Transformación de la educación a través Inteligencia Artificial

El planteamiento sobre la educación puede interpretarse desde diversas perspectivas, redireccionadas a sufrir una transformación del aprendizaje tradicional y la construcción de una enseñanza más activa y significativa. Algunos principios pedagógicos originalmente formulados por Dewey encuentran hoy nuevas posibilidades de implementación a través de tecnologías como la inteligencia artificial:

- **La educación como un proceso activo y experiencial:** Dewey (2010) sostenía que el aprendizaje debe basarse en la experiencia directa del alumno, esto significa que la educación no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos, sino en la construcción de habilidades mediante la comprensión del conocimiento relacionando con experiencias reales.
- **El estudiante como protagonista de su aprendizaje:** Desde la perspectiva de este autor, el alumno no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo en su propio proceso educativo, esto refiere a que la enseñanza debe fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, mientras que el aula tradicional depende totalmente de la memorización.

- **Importancia del entorno y la interacción social:** El aprendizaje ocurre dentro de un contexto social, donde la interacción con otros es esencial para la construcción del conocimiento; esto refuerza la idea de que las metodologías pedagógicas deben promover el trabajo colaborativo, el diálogo y la participación activa en el aula.
- **La educación como preparación para la vida:** La enseñanza debe estar conectada con las necesidades del mundo real, la escuela no solo debe instruir conocimientos teóricos, sino preparar a los alumnos para enfrentarse a los desafíos de su entorno, desarrollando habilidades que les permitan adaptarse y contribuir una mejor sociedad.
- **Flexibilidad y adaptación de los métodos pedagógicos:** Rechaza los modelos educativos rígidos y aboga por una enseñanza que se adapte a las capacidades y necesidades de los estudiantes, sugiere que el sistema educativo no debe seguir una sola estructura para todos, sino debe personalizarse según el contexto y el perfil de cada estudiante.

Puede afirmarse entonces que la inteligencia artificial no inaugura un nuevo paradigma pedagógico, sino que posibilita la implementación efectiva de principios históricos de la pedagogía activa.

El nuevo rol del docente en la educación mediada por IA

Uno de los cambios más significativos derivados de la integración de la inteligencia artificial en la educación es la redefinición del rol docente; en el paradigma pedagógico tradicional el docente ocupaba una posición central como fuente principal de conocimiento, mientras que en entornos educativos mediados por IA su función se dirige hacia un papel de mediador, conciliador, facilitador, de orientación pedagógica.

La literatura académica sugiere que el docente debe capacitarse para desarrollar nuevas competencias digitales, pedagógicas, éticas y habilidades humanas, que le permitan integrar de manera eficaz las tecnologías en el aula, esto significa la

capacidad de interpretar los datos, diseñar experiencias de aprendizaje desde la tecnología y promover un pensamiento crítico reflexivo frente a los contenidos generados por sistemas automatizados, sin dejar de lado la creatividad y la empatía.

Diversos estudios han evidenciado que un número significativo de docentes manifiesta interés en incorporar tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, en su práctica pedagógica. Esta disposición se orienta a optimizar los procesos de enseñanza mediante la personalización del aprendizaje, la identificación de necesidades individuales de los estudiantes y la provisión de retroalimentación más pertinente y efectiva. En este sentido, el profesorado reconoce a la IA como una herramienta estratégica con alto potencial para transformar y fortalecer los procesos educativos en el aula (Juárez, Rodríguez & Garcés-Báez, 2024).

De particular interés resulta el trabajo analítico realizado por Vallejo (2024), quien señala que la incorporación de la inteligencia artificial en el ámbito educativo configura una transformación sustantiva del rol docente, que transita de una función centrada en la transmisión de contenidos hacia un ejercicio profesional de carácter estratégico, mediador y formativo integral. En este nuevo escenario, el docente asume un papel como facilitador del aprendizaje y líder pedagógico, responsable de diseñar experiencias educativas significativas y contextualizadas, apoyadas en el uso pertinente de tecnologías inteligentes.

Asimismo, Vallejo (2024) fundamenta cómo el docente amplía sustancialmente su rol, al convertirse en arquitecto del aprendizaje personalizado, mentor socioemocional, curador crítico de contenidos y agente de alfabetización digital, promoviendo en los estudiantes un uso reflexivo, ético y crítico de la información. La autora considera que la inteligencia artificial, lejos de sustituir la labor del maestro, actúa como un recurso complementario que automatiza tareas operativas y libera tiempo para funciones de mayor valor pedagógico. No obstante, esta reconfiguración implica la necesidad de desarrollar nuevas competencias profesionales, particularmente en el ámbito digital, ético y

didáctico, consolidando al docente como un actor clave en la articulación entre innovación tecnológica y formación humanista en la educación contemporánea.

Desafíos éticos y epistemológicos de la inteligencia artificial en la educación

A pesar de sus múltiples beneficios, la implementación de la inteligencia artificial en la educación también se plantea importantes desafíos como: Los riesgos asociados al sesgo algorítmico, la privacidad de los datos y la dependencia tecnológica que se genera en los estudiantes.

Los sistemas de IA operan a partir de grandes bases de datos algorítmicos que pueden contener sesgos académicos, sociales, culturales, políticos, económicos entre otros que no necesariamente significa que sean correctos porque se corre el riesgo de reproducirse una desigualdad sin igual.

La protección de los datos de los estudiantes es otro desafío al cual se enfrentan a través de las plataformas educativas tecnológicas mediante la recopilación de datos que pone en riesgo la seguridad y el uso ético de los datos.

Asimismo, algunos investigadores advierten que la automatización excesiva del aprendizaje podría generar una dependencia tecnológica que limite el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. Por esta razón, la integración de la IA en la educación debe estar acompañada de marcos éticos y normativos que garanticen su uso responsable.

Si bien las percepciones del profesorado respecto al uso de la inteligencia artificial son, en su mayoría, favorables, también identifican los dilemas éticos y retos operativos que conlleva su implementación. En este contexto, la ética no debe concebirse únicamente como un conjunto de restricciones, sino como un marco orientador que posibilite una integración responsable y consciente de estas tecnologías en el ámbito educativo (Peñafiel-Jurado, Márquez-Márquez & Guamán-Villa, 2024).

Conclusiones

La presente investigación permite afirmar que la inteligencia artificial (IA) se configura como un factor disruptivo en el sistema educativo contemporáneo, al incidir directamente en la transformación de los modelos pedagógicos tradicionales hacia enfoques más dinámicos, personalizados y centrados en el estudiante.

En primer lugar, se evidencia que la IA posibilita la personalización del aprendizaje, mediante sistemas adaptativos capaces de ajustar contenidos, ritmos y estrategias de enseñanza en función de las características individuales de los estudiantes. Este avance representa un cambio sustancial respecto a los modelos homogéneos de enseñanza, favoreciendo procesos más inclusivos y eficientes.

En segundo lugar, la integración de la IA redefine el rol del docente, quien transita de ser transmisor de conocimiento a mediador, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje. Este cambio implica el desarrollo de nuevas competencias pedagógicas, digitales y éticas, orientadas a la gestión crítica de tecnologías emergentes.

Asimismo, se reconoce que la IA amplía las posibilidades educativas al incorporar herramientas como asistentes virtuales, sistemas de evaluación automatizada y analítica del aprendizaje, lo que contribuye a la toma de decisiones pedagógicas informadas y a la mejora continua de los procesos educativos.

No obstante, el estudio también identifica desafíos significativos, particularmente en el ámbito ético y epistemológico, tales como el sesgo algorítmico, la privacidad de los datos y la posible dependencia tecnológica. Estos elementos obligan a replantear la integración de la IA desde una perspectiva crítica, responsable y regulada.

En este sentido, se concluye que el verdadero potencial de la inteligencia artificial en la educación no radica en la sustitución del docente, sino en su articulación complementaria con las metodologías pedagógicas, permitiendo la construcción

de modelos educativos más flexibles, inclusivos y pertinentes a las demandas de la sociedad del conocimiento.

Finalmente, se plantea que el desafío central para las instituciones educativas consiste en integrar la inteligencia artificial de manera ética, pedagógicamente fundamentada y socialmente responsable, garantizando que su implementación contribuya al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía del estudiante y la equidad educativa.

Nota sobre el uso de la inteligencia artificial generativa:

En la elaboración del presente trabajo se emplearon herramientas de inteligencia artificial (específicamente ChatGPT, Open AI) como complemento a la búsqueda de información y la elaboración de resúmenes de las fuentes revisadas; siempre con supervisión y consulta de los documentos originales.

Referencias

- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2017). The Business of Artificial Intelligence. *Harvard Business Review*, 7, pp. 3-11.
<https://people.dsv.su.se/~perjons/AI%20and%20Healthcare/The%20Business%20of%20Artificial%20Intelligence.pdf>
- Desirée, A., y Prudencia, E. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25 (2), 347-358.
<https://www.redalyc.org/journal/3314/331470794017/331470794017.pdf>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Segunda edición. Traducción del inglés por Lorenzo Luzuriaga. Biblioteca Nueva.
<https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Estrada, F., Zambrano, H., y Viteri, L. (2022). Reemplazo de personal humano por inteligencia artificial: ventajas y desventajas. *Revista Investigación y Negocios*, 15 (25), 31-38.
http://www.scielo.org.bo/pdf/riyn/v15n25/v15n25_a04.pdf
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press.
https://repo.darmajaya.ac.id/4189/1/Deep%20learning_%20adaptive%20

[computation%20and%20machine%20learning%20%28%20PDFDrive%20%29.pdf](#)

- Holmes, W., Bektik, D., & Mason, J. (2023). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Routledge.
- Juárez, U., Rodríguez, L., & Garcés-Báez, A. (2024). Fortaleciendo las Competencias Digitales Docentes: Un imperativo ante la Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8 (4), 5844 - 5860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12252
- Juca, F., Lalangui, J., y Bastidas, M. (2020). Rutas inmersivas de Realidad Virtual como alternativa tecnológica en el proceso educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3 (1), 48-56. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778104009.pdf>
- Luckin, R. (2020). *Artificial intelligence and education: Promises and implications for teaching and learning*. Routledge.
- Medina-Chicaiza, P., & Martínez-Ortega, A. G. (2020). Tecnologías en la inteligencia artificial para el Marketing: una revisión de la literatura. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 4 (30), 36–47. <https://doi.org/10.29018/issn.2588-1000vol4iss30.2020pp36-47>
- Minsky, M. (1986). *The society of mind*. Simon & Schuster.
- Mollick, E., & Mollick, L. (2023). *Assigning AI: Seven approaches for students, with prompts*.
- Moreno, R.D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 7 (14), 260–270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Peñafiel-Jurado, R., Márquez-Márquez, N., & Guamán-Villa, I. (2024). Inteligencia artificial en la educación: Revisión sistemática de perspectivas, beneficios y desafíos en la práctica docente. *South American Research Journal*, 4 (2), 5–15. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14507789>
- Rouhiainen, L. (2018). *Inteligencia Artificial. 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro*. Planeta. <https://ciec.edu.co/wp->

<content/uploads/2024/09/INTELIGENCIA-ARTIFICIAL.-101-cosas-que-debe-saber.pdf>

Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Second ed.). Pearson.

Tóala, J. K., Arteaga, J. L., Quintana, J. M., y Santana, M. I. (2020). La Realidad Virtual como herramienta de innovación educativa. *EPISTEME KOINONIA*, 3 (5), 270. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i5.835>

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*, 5 (10), 246–277. <http://soeici.org/index.php/hexaciencias/article/view/701>

Vallejo, A. (2024). La transformación del rol docente en la era de la Inteligencia Artificial: hacia un liderazgo pedagógico estratégico. *Trayectorias Universitarias*, 10 (19), 1-14. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/18557/18557>

La lectura como elemento base para el pensamiento crítico en los alumnos del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos”

Carolina Génico Sachiñas

cgenicos@uaemex.mx

Janette Colin Jaramillo

jcolinj@uaemex.mx

Fabiola López Vargas

flopezv@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 03 de junio de 2026

Aceptación: 27 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

La lectura y el pensamiento crítico son habilidades fundamentales para la formación académica y personal de los estudiantes de educación media superior. La lectura no solo permite adquirir conocimientos, sino que también desarrolla capacidades cognitivas como la atención, la memoria, el análisis, la reflexión y la argumentación. Diversos estudios de la OCDE y PISA señalan que los estudiantes que leen por placer obtienen mejores resultados académicos y desarrollan mayores competencias lectoras. En el presente trabajo se detalla que la lectura, como un proceso de comprensión e interpretación, incluye cinco niveles: decodificación, comprensión, retención, análisis y valoración. Los niveles de análisis y valoración permiten examinar la estructura de los textos, identificar argumentos, detectar sesgos y emitir juicios fundamentados. Asimismo, se distinguen la lectura estructural, interpretativa y crítica, cada una orientada a profundizar la comprensión del contenido. La lectura constituye una herramienta esencial para fortalecer el pensamiento crítico y formar estudiantes autónomos, responsables y preparados para los desafíos de la sociedad actual.

Palabras Clave: Pensamiento crítico, comprensión lectora, habilidades cognitivas, lectura.

Reading as a basic element for critical thinking in students of the "Lic. Adolfo López Mateos" School

Abstract

Reading and critical thinking are fundamental skills for the academic and personal development of high school students. Reading not only allows students to acquire knowledge but also develops cognitive abilities such as attention, memory, analysis, reflection, and argumentation. Several OECD and PISA studies indicate that students who read for pleasure achieve better academic results and develop greater reading skills. This paper details that reading, as a process of comprehension and interpretation, includes five levels: decoding, comprehension, retention, analysis, and evaluation. The levels of analysis and evaluation allow students to examine the structure of texts, identify arguments, detect biases, and make well-founded judgments. Furthermore, structural, interpretive, and critical reading are distinguished, each aimed at deepening the understanding of the content. Reading is an essential tool for strengthening critical thinking and developing autonomous, responsible students prepared for the challenges of today's society.

Keywords:

Critical thinking, reading comprehension, cognitive skills, reading.

Introducción

Los beneficios de la lectura, así como el pensamiento crítico son indispensables en la educación media superior, especialmente para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes. El no ayudar a los jóvenes a prepararse adecuadamente para enfrentar la vida académica en el nivel de bachillerato, resultará en una seria desventaja que los incapacitará a lo largo de su vida estudiantil y, por ende, en la participación de actividades cívicas y sociales.

La lectura, al ser una de las herramientas fundamentales en el proceso educativo, permite a los estudiantes adquirir conocimiento además de desarrollar habilidades cognitivas como la atención, la memoria, la percepción, el análisis, la reflexión, el lenguaje y la crítica.

En un mundo cada vez más saturado de información, el pensamiento crítico se ha convertido en una herramienta esencial para que los individuos puedan discernir, evaluar y tomar decisiones fundamentadas.

La lectura y el pensamiento crítico son habilidades necesarias para enfrentar los desafíos que los estudiantes tendrán en un mundo globalizado. La globalización ha sido caracterizada, sin lugar a dudas, por la creciente integración de diferentes economías y, en consecuencia, una mayor interdependencia entre sociedades, grupos e individuos. A este crecimiento económico, cultural y político que trae consigo la globalización, es importante añadir su relación intrínseca con habilidades que hoy en día son indispensables para toda sociedad que desea ser o mantenerse competitiva, ya no solamente a nivel nacional, sino especialmente en el ámbito internacional.

El siglo XXI ha traído consigo grandes retos, problemas y obstáculos, pero igualmente, un sinnúmero de oportunidades para todo aquel que desee tomar parte activa en la era del conocimiento. Para mantenerse competitivo y atender dichas demandas, es de vital importancia promover y desarrollar las habilidades requeridas para lograrlo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE 2011) formula las siguientes preguntas: ¿están los estudiantes bien preparados para responder a los retos del futuro?, ¿son capaces de analizar, razonar y comunicar con eficacia sus ideas?, ¿han encontrado los intereses en los que persistirán a lo largo de sus vidas como miembros productivos de la economía y la sociedad? Por lo anterior es que, en el ámbito educativo, la importancia e impacto de la lectura es indudablemente una de las habilidades indispensables, así

como la promoción y desarrollo del pensamiento crítico para la formación académica y profesional de los estudiantes y así, satisfacer los retos de la actualidad.

Desarrollo

La lectura es una herramienta muchas veces subestimada que, además de promover la redacción, mejora el pensamiento crítico; no obstante, tanto la lectura como la redacción son actividades funcionales las cuales se pueden combinar para cumplir metas específicas, como el aprendizaje de nuevas ideas presentadas en un texto (Fitzgerald & Shanahan, 2000); por tanto, la lectura y la escritura están relacionadas, puesto que se desprenden del conocimiento en común y los procesos cognitivos (Shanahan, 2006). De este modo, estas habilidades son actividades de comunicación, lo cual significa que aquellos que desarrollan las mismas, podrán ser capaces de redactar sus propios textos (Tierney & Shanahan, 1991). Está totalmente claro que el no ayudar a los jóvenes a prepararse adecuadamente para enfrentar una vida profesional en cualquier nivel educativo, resultará en una seria desventaja que los incapacitará a lo largo de su formación académica, incluso en su vida social y, por ende, en la búsqueda de un buen trabajo, o bien, en la participación de actividades cívicas y sociales.

De acuerdo con la OCDE, la lectura por placer está asociada a la competencia lectora. Por ejemplo, Programme for International Student Assessment (PISA) encuentra que una diferencia crucial entre los estudiantes que tienen un buen rendimiento en la evaluación de lectura y los que tienen un mal rendimiento reside en el hecho de que lean diariamente por placer, en lugar de cuánto tiempo dediquen a leer. En promedio, los alumnos que leen diariamente por placer tienen una puntuación superior a un año y medio de escolarización a los que no lo hacen (OCDE 2011). Un estudio realizado por la Sociedad Española de Neurología (SEN) recuerda la importancia de fomentar el hábito de la lectura entre la población como una de las actividades más beneficiosas para la salud de nuestro cerebro.

Entonces, ¿de qué manera la lectura influye en el pensamiento crítico de los estudiantes? La lectura tiene un impacto significativo en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de varias maneras clave. Este tipo de pensamiento se refiere a la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre la información de manera lógica y fundamentada también expande el conocimiento y la perspectiva. La lectura le brinda a los estudiantes una amplia variedad de ideas, contextos, puntos de vista y experiencias. Al leer sobre diferentes temas, los estudiantes desarrollan una comprensión más amplia y profunda del mundo, lo que les permite cuestionar y reflexionar sobre la información que reciben, desarrollando así una mentalidad más crítica.

En el contexto de los alumnos del “Plantel Lic. Adolfo López Mateos” de la Universidad Autónoma del Estado de México, la lectura podría ser el motor que impulse el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, fundamentales no solo para su formación académica, sino también para su participación en una sociedad democrática y plural. El propósito de este trabajo es exponer los diferentes tipos de lectura y su relación con el pensamiento crítico en los estudiantes de dicho plantel, con la finalidad de analizar los procedimientos de lectura y su utilización como herramienta clave para fomentar el pensamiento crítico y reflexivo.

A continuación, se expone algunos puntos importantes que coadyuvarían el desarrollo del pensamiento crítico tomando como elemento base a la lectura.

1. La lectura como proceso cognitivo.

El objetivo principal de la lectura es comprender. No basta únicamente con reconocer signos, palabras, grafías, sino llegar a la comprensión literal del texto que se lee. En este sentido, es importante promover la adquisición y recuperación de capacidades, habilidades y hábitos de lectura.

Hay diferentes definiciones para el término lectura; para Emilia Ferreiro (2003) la lectura es un proceso de coordinación de informaciones de diversa procedencia,

particularmente desde el lector y el texto, cuyo objetivo final es la obtención de significados. Debemos tener presente que la lectura y la comprensión del texto leído conllevan a descubrir nuevos mundos e ideas, nuevas creencias, nuevos conocimientos, nos ayudan a entender y comprender el mundo que nos rodea y también nos permiten redescubrir lo aprendido, nos habilitan para conocer cosas nuevas que nos pueden gustar, interesar o que tenemos obligación ética de conocer, también favorece la inserción de los alumnos en el entorno en el que habitan.

De acuerdo con Daniel Cassany (2000), la lectura es un aprendizaje fundamental en la escolarización y consiste en comprender lo que se lee. Para ello, el lector debe decodificar las palabras del texto, aportar conocimientos previos e inferir lo que no se dice. La lectura es un proceso de interpretación y comprensión de un texto escrito que implica la activación de conocimientos previos y la construcción de nuevos significados a partir de la interacción entre el lector y el texto. Entonces, Cassany plantea que la comprensión proviene de la comunidad de hablantes y que el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector, por tanto, propone un modelo de lectura ideológica que incluye cinco niveles:

1. Decodificación: capacidad de descifrar los signos textuales. Dentro de los procesos de lectura, se entiende como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o por un sonido; también, puede entenderse como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral. Así, la decodificación sería la capacidad que tiene el ser humano para identificar un signo gráfico por un sonido o por un nombre, es decir, la capacidad de descifrar el código de un mensaje y entender su significado. Su propósito es transformar las palabras percibidas a su significado correspondiente, una a una. Este nivel es una de las operaciones parciales de la lectura, se puede afirmar que, para leer con soltura y eficacia es necesario poseer preparación, capacidad, desarrollo intelectual y madurez mental, así como también conocer perfectamente todas las normas y reglas del lenguaje escrito. Al

tratarse de la lectura como un conjunto de habilidades, el proceso de aprendizaje debe desarrollarse en los primeros años de enseñanza.

2. Comprensión: derivado del proceso de decodificación, la comprensión en el nivel que se amplía con una serie de habilidades cognitivas como anticipar, deducir, inferir e interpretar. El lector debe realizar un mapeo de las correspondencias entre el sonido y la forma gráfica. A partir de la decodificación se accede a descifrar el código escrito, pero esto no es suficiente para asegurar la comprensión del código escrito. La comprensión de la lectura ya no le corresponde sólo al texto el papel activo en la decodificación sino también al lector, o más específicamente a los movimientos que se dan en su cerebro durante el acto de la lectura, que no es sólo de carácter lógico unilineal, sino que va mucho más allá abarcando la amplitud cerebral del lector, es decir, que la comprensión a la que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. Estas se proyectan sobre el texto, donde se expanden e impulsan conforme se leen las palabras; durante este proceso se relaciona la información que el autor presenta con la información almacenada en la mente del lector. Y la relación entre información nueva e información antigua es en síntesis la comprensión.
3. Retención: hablar de este nivel se debe tener en cuenta que es preciso la utilización de recursos auditivos y/o visuales, los lectores señalan que el dispositivo electrónico no lo potencia, a menos que se asocie con otros recursos auditivos o visuales. El nivel analítico no está directamente relacionado con el dispositivo electrónico, pero sí lo potencia gracias a los recursos de apoyo a las habilidades estratégicas que ofrece. El nivel valorativo se fortalece en forma indirecta gracias a la hipertextualidad, que brinda elementos de contraste y comparación. También es un nivel que se vigoriza por una comunidad lectora.

4. **Análisis:** el lector observa con profundidad todas y cada una de las características de un texto con la finalidad de comprender los componentes, las causas y/o sus fines. Derivado de esto, no se limita a entender lo que dice el autor a través de su texto, sino que busca comprender la constitución y construcción del mensaje, así como la justificación de la forma en que se presenta. Por lo tanto, reconoce ideas principales y secundarias, examina la relación de argumentos, identifica causas, consecuencias y relaciones lógicas, admite la organización del texto, percibe las posibles incongruencias u oposiciones, detecta los diferentes recursos lingüísticos que el autor ha utilizado y discierne los hechos de las opiniones.
5. **Valoración:** constituye el grado y estrato más alto del proceso de la comprensión lectora, ya que el lector compara, jerarquiza y emite juicios de valor sobre el contenido de la obra, valora la calidad y veracidad del texto considerando la objetividad y sus conocimientos previos. El lector puede comparar el texto con otras fuentes, percibir sesgos en las ideologías presentadas en lo que ha leído, tomar una postura ideológica y relacionar lo leído con experiencias personales y el contexto en donde él se desenvuelve.

Lectura se refiere a la actividad de leer como un comportamiento observable al enfrentar a una persona con un texto, independientemente del tipo de documento que sea. La lectura es el arte de reconstruir, sobre la base de la página impresa, las ideas, sentimientos, estados anímicos y las impresiones sensoriales del escritor.

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y aprender a través de ésta, depende primordialmente de lo que se conoce y se cree, posteriormente, de las formas del lenguaje que el escritor utiliza, del propósito del lector y de las expectativas vitales respecto del escritor y del lector.

Para realizar una lectura con eficacia es preciso conocer los niveles de lectura y aplicar las estrategias precisas, esto implicará desde identificar las diferentes partes

que conforman un texto hasta sacar el mayor provecho de lo leído. Para ello, es preciso identificar y comprender los niveles de lectura que apoyan a realizar una lectura más profunda a través de sus tres niveles de complejidad.

Lectura estructural o analítica:

“Ortíz (2022) señala que la lectura estructural consiste en leer un texto y lograr su comprensión a través de un análisis detallado que permita un entendimiento lógico y coherente del mensaje. A este tipo de lectura también se le conoce como analítica, ya que el receptor debe profundizar en todos los aspectos de la información. El objetivo principal de la lectura estructural es reconocer la relación que existe entre el título y el contenido del texto. Al mismo tiempo, identificar las ideas principales y conocer el tipo de libro o material informativo que se lee. Esta variedad de lectura vincula al lector o público con cada una de las partes de un libro”.

En este tipo de lectura se requiere el constante acercamiento al texto, esto significa que la información debe ser leída varias veces para ir identificando todos los aspectos necesarios para su comprensión. En un principio el lector se acerca para detectar los datos más básicos. Luego se realiza la lectura y revisión del material con mayor detenimiento. En esta fase se profundiza en la intención del autor, el mensaje que quiere dar, en el contenido, la relación del tema con investigaciones previas y las implicaciones sociales que pueda llegar a tener el desarrollo de la obra. La estrategia para este nivel de lectura implica que se lleve a cabo el subrayado de la información que se considere de mayor importancia. Esto permite diferenciar lo realmente necesario para el entendimiento entre el mensaje de fondo y lo superficial.

Lectura interpretativa:

“Bezanilla Albusua (2028) refiere que la lectura interpretativa consiste en leer un texto y reformular los sentidos o significados

instantáneamente. En el momento en que lees, estás percibiendo el sentido literal de las palabras, las frases y las oraciones, pero al mismo tiempo tu cerebro está produciendo en la memoria inmediata asociaciones cognitivas a cada palabra distintas a las asociadas directamente. Es allí cuando ya estás interpretando y extrayendo todo el significado del discurso, por medio de un esfuerzo de comprensión y de análisis”.

La lectura es un proceso cognitivo complejo que implica la decodificación y comprensión de signos lingüísticos. Va más allá de la simple decodificación de palabras y frases, ya que se trata de un acto de interpretación que depende de los conocimientos previos del lector, su capacidad de análisis y su disposición para reflexionar críticamente sobre los textos que lee.

En este tipo de lectura es indispensable realizar la percepción del mensaje, realizar la codificación y decodificación de lo escrito y lo leído, instantáneamente aplicar la memorización, hacer una construcción de la recodificación y reformulación.

La estrategia para este nivel de lectura es la creación de mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, tablas comparativas, resúmenes y síntesis, esto con la finalidad de obtener toda la información importante que el escritor está dando a conocer a través de sus obras.

Lectura crítica o evaluativa

“Serrano de Moreno (2008) dice que es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita para poner en juego otras posibilidades de interpretación alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído”.

Entonces, este tipo de lectura es un proceso de lectura complejo que lleva implícita la capacidad de interpretar y realizar juicios sobre la información que subyace en el texto. Se valora el contenido, el uso del lenguaje y la relación del texto con otros que traten el mismo tema. Este tipo de lectura es una técnica de análisis de contenido. Ha de realizarse una primera lectura de exploración, una segunda lectura de comprensión y una lectura final para verificar la comprensión del contenido.

De nuevo la responsabilidad recae en el lector, pero también basado en su conocimiento, siempre imprescindible en el acto de leer, devela la información que subyace en el texto. Por lo tanto, leer críticamente no es pasar una página si no se ha conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Freire (1994) indica que no es memorizar los trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrar los ojos y tratar de repetirlos como si su fijación puramente maquinal brindase el conocimiento que se necesita, sino que es el que alguien que reconozca distintos tipos de textos puede tomar decisiones sobre la base de lo que lee, que puede optar sobre la confiabilidad de lo que descubrió. Esto quiere decir que sepa interpretar de forma plausible el texto con el que está interactuando, dejando de lado interpretaciones subjetivas o emocionales.

La lectura crítica se basa en la habilidad del lector para cuestionar, evaluar y comparar ideas, establecer relaciones y buscar diferentes perspectivas en un texto. Este proceso se convierte en un fundamento esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que facilita la capacidad del alumno para evaluar argumentos, identificar supuestos implícitos y hacer inferencias razonadas.

2. El pensamiento crítico y su relación con la lectura

El pensamiento crítico es un proceso mental, deliberado y reflexivo que busca llegar a conclusiones fundamentadas y razonables, éste no es otra cosa más que el modo de razonar que el estudiante va desarrollando a lo largo de su vida académica. El ser que posee un intelecto crítico formula cuestionamientos de forma precisa,

puntual y clara; va acumulando la información que le parece relevante y la evalúa, obtiene conclusiones y las compara con estándares importantes y relevantes; de este modo, logra reflexionar con una mente más amplia, observando el panorama intelectual desde distintas aristas.

El pensamiento crítico tiene como base fundamental la soberanía, la autonomía, la verdad y la libertad; implica desarrollar una sensibilidad y una comparación de la realidad social, política, ética y personal. Es un compromiso con la sociedad al tomar una postura de pensamiento y de acciones que transformen a la persona y a la misma sociedad.

De acuerdo con Paul & Elder (2003), definen el pensamiento crítico como un modo de pensar en el cual “el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. El resultado es un pensador crítico que formula preguntas con claridad y precisión, que evalúa información, que llega a conclusiones y soluciones a base de criterios relevantes, que piensa con una mente abierta y da soluciones a problemas complejos. Añaden estos autores que el pensamiento crítico es “autodirigido, autodisciplinado, autorregulado, y autocorregido”; y es por esto que pensamiento crítico debe ser fortalecido en las escuelas y universidades dado que es esencial para la innovación, la mejora y el compromiso; en ese contexto, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es crucial, ya que les permite ser pensadores autónomos, resolver problemas de manera eficiente y adaptarse a situaciones cambiantes. El pensamiento crítico no solo se refiere a la capacidad de evaluar la información de manera lógica, sino también a la capacidad de ser creativos, formulando nuevas ideas y pensamientos reflexivos.

La lectura desempeña un papel esencial en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite a los estudiantes interactuar con ideas diversas, explorar perspectivas diferentes y desarrollar habilidades para juzgar y valorar la información.

Todo lo planteado en este trabajo sugiere que deberá reforzarse actividades que orienten y fortalezcan el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiantado, esto encamina a seguir abriendo brecha en la formación universitaria de los alumnos, ya que se trata de desarrollar competencias y habilidades que además de trabajarse en las aulas, el trabajo no concluye ahí, sino que permanece durante toda la vida del estudiante, quien deberá adquirir todas las herramientas necesarias para obtener la madurez en todos los ámbitos que ofrece la sociedad.

Se quedan aún en el tintero algunas incógnitas por resolver como indagar sobre ¿cuál sería la mejor forma de trabajar el pensamiento crítico en los alumnos actuales y en las generaciones venideras?, ¿se podrá establecer una línea o progresión transversal en la que todas las academias pudieran trabajar de manera multidisciplinaria el pensamiento crítico?, ¿qué estrategias podrían ser las idóneas para trabajar en las aulas?, y, una de las incógnitas más ambiciosas, ¿cómo podríamos evaluar el inicio, desarrollo y cumplimiento del pensamiento crítico en cada uno de nuestros alumnos?

Finalmente, todos y cada uno de los planteamientos metodológicos y de evaluación que se pudieran establecer serían verdaderamente pertinentes, relevantes y beneficiosos en el logro de una mejora en la comprensión lectora y, por consiguiente, la calidad en el pensamiento crítico de la comunidad estudiantil.

Referencias

Bezanilla - Alvisua, M. J. (diciembre, 2017). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. Disponible en <https://www.redalyc.org/journal/1735/173565054006/html/>

Paul, R. (2003). La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Ferreiro, E. (2003). La escuela no forma buenos lectores. Diario La Nación. Disponible en <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-noforma-buenos-lectores>

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Relaciones entre lectura y escritura y su desarrollo. *Educational Psychologist*, 35 (1), 39–50.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5

Flores Guerrero, D. (junio, 2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/853/85346806010/#redalyc_85346806010_ref8

OCDE (2011). ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? Focus, 2011 (8). Extraído de <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/49184736.pdf>.

Serrano de Moreno, María Stella (2008). La labor del postgrado de lectura en la formación de docentes en el área de lectoescritura a nivel de pregrado. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n1/13_01_Serrano.pdf

Shanahan, Timothy. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. Handbook of writing research. 171-183. Recuperado en: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=135831>

La Representación Política del Poder Legislativo en México.

Camerino Juárez Toledo

cjuarezto@uaemex.mx

Renata Fabiola Jiménez Galán

rfjimenezg@uaemex.mx

María Susana Antúnez Rangel

mantunezr368@profesor.uaemex.mx

Alma Rosa Lara Contreras

arlarac@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 12 de junio de 2026

Aceptación: 1 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

La representación política es uno de los principios fundamentales de la democracia representativa. A través de ella, la ciudadanía delega el ejercicio del poder político en personas electas que actúan en su nombre y en beneficio del interés colectivo. En el caso de México, este principio está consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual establece que la soberanía nacional reside esencialmente en el pueblo y se ejerce por medio de los poderes de la Unión. Sin embargo, la existencia formal de este principio no garantiza necesariamente su cumplimiento en la práctica.

En los últimos años, la percepción ciudadana sobre el desempeño de los legisladores mexicanos ha sido mayoritariamente negativa. La desconfianza hacia el Congreso, las acusaciones de corrupción, la disciplina partidista excesiva y la aparente lejanía entre representantes y representados han alimentado el debate sobre si los legisladores realmente representan los intereses de la sociedad. Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar de manera crítica si existe una representación política real por parte de los legisladores en México, examinando el marco institucional, el papel de los partidos políticos, los mecanismos de rendición de cuentas y los principales obstáculos que limitan una representación efectiva.

Palabras Clave: Representación política, Poder Legislativo, Democracia.

Political Representation in the Mexican Legislative Branch

Summary

Political representation is one of the fundamental principles of representative democracy. Through it, citizens delegate the exercise of political power to elected officials who act on their behalf and for the benefit of the collective interest. In the case of Mexico, this principle is enshrined in the Political Constitution of the United Mexican States, which establishes that national sovereignty resides essentially in the people and is exercised through the powers of the Union. However, the formal existence of this principle does not necessarily guarantee its implementation in practice.

In recent years, public perception of Mexican legislators' performance has been largely negative. Distrust of Congress, accusations of corruption, excessive party discipline, and the apparent disconnect between representatives and those they represent have fueled the debate about whether legislators truly represent the interests of society. This research aims to critically analyze whether genuine political representation exists among legislators in Mexico, examining the institutional framework, the role of political parties, accountability mechanisms, and the main obstacles that limit effective representation.

Keywords: Political representation, Legislative power, Democracy.

1.- La Representación política en México.

En los Estados Unidos Mexicanos la forma de gobierno según el artículo 40 de la Constitución (CPEUM 2026), es una república, representativa, democrática, laica y federal; dividida en tres poderes (Ejecutivo, Legislativo y Judicial); así mismo, el país se divide en estados libres y soberanos y municipios libres.

Es de suma importancia dejar en claro sobre las características de la forma de gobierno que la Constitución enmarca, la primera de ellas cuando se refiere a una “república”, significa que el poder recae en representantes electos del pueblo, no en un monarca o en alguna persona con títulos nobiliarios con herencias de poder. La república puede

entenderse como una forma de gobierno en la que el poder se ejerce conforme a leyes e instituciones, orientado al interés común y no al beneficio personal de quienes gobiernan (Bobbio, 2010 pp. 11-28). El segundo término “representativa” significa que los ciudadanos eligen a sus gobernantes y representantes para que ejerzan el poder (ejecutivo, legislativo o judicial) en cualquiera de los tres niveles de gobierno (federal, estatal o municipal). Por su puesto dicha representación se refiere a la representación política, la cual es *el proceso mediante el cual determinadas personas ejercen el poder público en nombre de la ciudadanía, actuando en favor de los intereses de los representados y de manera responsable ante ellos* (Pitkin, 1967, p. 209). El tercer termino es “democracia que podemos definir desde una visión electoral, de manera simple como la soberanía que reside en el pueblo, quien ejerce su poder mediante el voto y otros mecanismos participativos (CPEUM arts. 39 y 41). La cuarta característica es “laica”, la cual se refiere a que el gobierno es independiente de cualquier organización religiosa. Por último, “federal” se refiere a que los Estados y Ciudad de México se unen en una federación, conservando autonomía y soberanía en sus asuntos internos, por cierto, este tema de federación es muy cuestionado en su ejercicio y la aplicación de normas como el Código de Procedimientos Penales o Civiles; pero será tema de otro proyecto.

El presente trabajo de investigación delimita el objeto de estudio en el Poder Legislativo en cuanto a la representación política, planteando la siguiente interrogante ¿Existe una verdadera representación política por parte de los diputados y senadores que conforman el poder legislativo en México? La anterior pregunta va enfocada a si realmente están cumpliendo con el rol de representar a todos los ciudadanos en la toma de sus decisiones, o están representando intereses particulares, de partidos políticos, de sectores privados o de algún grupo minoritario. Lo cual, de ser así no estaríamos frente a una república, representativa, democrática, laica y federal establecida en la Constitución, por tanto, el poder no sería del pueblo y para el pueblo; principio fundamental de la democracia expresado por Lincoln en su Discurso de Gettysburg (Lincoln, 1863/2015, p. 8).

1.1 Genealogía de la representación política.

La representación política es uno de los pilares fundamentales de los sistemas políticos actuales. A través de ella, los ciudadanos delegan el ejercicio del poder político (lo público) en individuos o instituciones (Poderes ejecutivo, legislativo y judicial) que actúan en su nombre, con el propósito de garantizar la participación, la gobernabilidad la legalidad y legitimidad del estado o nación. Este concepto a lo largo de la historia de la humanidad no ha sido estático ni universal, ha evolucionado en función de contextos sociales, económicos y culturales. Desde la aparición de las primeras civilizaciones y con ello las primeras formas de gobierno, comenzando en la antigüedad hasta las democracias contemporáneas (llenas de complejidades); la representación política ha experimentado transformaciones profundas que reflejan los cambios en la concepción del poder y de la ciudadanía; bien es posible describir la historia humana desde el ámbito del poder; la idea de que la historia oficial suele construirse desde la perspectiva de los grupos dominantes, *“No existe documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie”* (Benjamín, 2008, p. 42).

A continuación, se analizará brevemente la evolución histórica de la representación política en el mundo, desde sus orígenes en las civilizaciones antiguas y medievales hasta su consolidación en los estados modernos, así como su desarrollo particular en México. A través de este recorrido histórico, se busca comprender cómo la representación política ha sido moldeada por luchas sociales, procesos constitucionales y reformas institucionales que han definido la relación entre gobernantes y gobernados.

1.1.1 Orígenes de la representación política en el mundo antiguo.

Las civilizaciones antiguas, la idea de representación política, tal como se entiende en la actualidad, era prácticamente inexistente. En sociedades como Egipto, Mesopotamia o China, el poder político se concentraba en figuras monárquicas absolutas, legitimadas por el origen divino de su autoridad (Sabine & Thorson, 1973 pp. 17-24). El gobernante no representaba a la población, sino que ejercía el poder como intermediario entre los

dioses y los hombres. Definitivamente la influencia mítica y religiosa jugaba el papel principal en la estabilidad y equilibrio del poder.

Sin embargo, en la época clásica de la Grecia antigua, particularmente en Atenas, donde surgió una forma temprana de democracia directa. Los ciudadanos participaban directamente en la toma de decisiones a través de la Asamblea (Ekklesía), sin recurrir a representantes permanentes, característica distintiva de la democracia ateniense (Held, 2006, pp. 13-18). No obstante, este modelo excluía a mujeres, esclavos y extranjeros, por lo que la ciudadanía era limitada. En este contexto, la representación política no era necesaria, ya que el ideal democrático se basaba en la participación directa. Un hecho importante para la realización de esta fue que las concentraciones sociales no eran tan grandes como en la actualidad, por lo que reunir a la población en la toma de decisiones era posible; en la actualidad de manera física sería prácticamente imposible reunir a millones de ciudadanos para dicho ejercicio. La parte fundamental de dicho ejercicio democrático consiste en delegar en la ciudadanía la toma de decisiones y no solo a un monarca absoluto; lo que permite escuchar diversas ideas para lograr consensos en beneficio por lo menos de la mayoría. Esta forma de gobierno será el parteaguas para las democracias modernas.

Durante la República romana se desarrollaron mecanismos tempranos de representación política mediante la elección de magistrados y otras autoridades. Aunque el sistema favorecía a las élites sociales y estaba lejos de ser plenamente democrático, contribuyó a sentar las bases de las instituciones representativas que influirían en los sistemas políticos modernos (Dahl, 1989, pp. 28-31). Dichas ideas, aunque llegaron a tener gran relevancia fueron quedando en desuso y en los siglos siguientes ya en la edad media predominó la forma de gobierno monárquica.

1.1.2 La representación política en la Edad Media.

Durante la Edad Media la influencia de la Iglesia fue decisiva en el ejercicio del poder político. En el contexto del feudalismo europeo, la autoridad se encontraba fragmentada entre diversos señores feudales y la noción de soberanía popular era prácticamente inexistente. No obstante, comenzaron a surgir instituciones representativas como las cortes, parlamentos y estados generales, integradas por representantes de distintos

estamentos sociales, entre ellos la nobleza, el clero y, posteriormente, la burguesía (Skinner, 1993, pp. 42-48). Claro defendían principalmente la exención de impuestos y la protección de los medios de producción que a futuro se convertirían en el factor clave para a la aparición de una nueva clase burguesa.

Un ejemplo de gran relevancia es el Parlamento inglés, que se consolidó gradualmente a partir del siglo XIII como un órgano que limitaba el poder del monarca y representaba los intereses de distintos sectores sociales. Aunque su alcance era restringido, esta institución sentó un precedente clave para el desarrollo de la representación política moderna. En este periodo, la representación se concebía más como la defensa de privilegios corporativos que como la expresión de la voluntad popular, el poder seguía siendo ejercido por los monarcas soberanos.

1.1.3 La representación política en la modernidad.

La caída del imperio romano de oriente, el descubrimiento de América, la aparición de grandes pensadores, filósofos y científicos; permitieron cambios de paradigmas con respecto al ejercicio del poder, comenzando por los actores que ya no solo eran los reyes, sino que la clase burguesa comienza a detentar el poder y con ello la representación política toma fuerza; consolidándose como un principio fundamental del Estado moderno durante los siglos XVII y XVIII, en estrecha relación con el desarrollo del liberalismo político y las reflexiones de Locke, Montesquieu y Rousseau sobre la soberanía y la legitimidad del poder (Skinner, 1993, pp. 349-405).

La Revolución francesa constituyó un punto de inflexión en la historia de la representación política al consagrar el principio de soberanía nacional, según el cual el poder reside en la nación y se ejerce a través de representantes electos (Furet, 1989, pp. 45-58). Es importante señalar que dicho cambio de paradigma sobre el poder en gran medida fue promovido por una clase burguesa naciente, dando paso a libertades económicas, que en un futuro se convertiría en la lucha constante entre burgueses y proletariados. A partir de entonces, la representación política se vinculó estrechamente con los derechos ciudadanos (libertad e igualdad), el constitucionalismo (legalidad) y el sufragio (voto).

Durante los siglos XIX y XX, la expansión del sufragio y el surgimiento de los partidos políticos transformaron profundamente los sistemas representativos. La representación dejó de ser un privilegio de las élites y se convirtió, al menos en teoría, en un derecho universal. No obstante, este proceso estuvo acompañado de tensiones y críticas, especialmente en relación con la distancia entre representantes y representados (Pitkin, 1967, pp. 209-240).

1.2 Historia de la representación política en México.

Nuestro país puede ser visto y estudiado en dos momentos muy relevantes, la primera parte es antes de la llegada de los españoles (México prehispánico) en el siglo XVI y la segunda sería después de la llegada de los españoles (La Colonia y México independiente), ambos periodos tienen gran influencia en el México actual y están inmersos en nuestro lenguaje, ideología, economía y hasta política; por ello, la relevancia de analizar ambos.

1.2.1 La historia de la representación política en México: periodo prehispánico y colonial.

En el México prehispánico, las formas de organización política variaban entre las distintas culturas. En el Imperio mexica, el poder se concentraba en el tlatoani, quien gobernaba con el apoyo de consejos de nobles y sacerdotes. Aunque existían mecanismos de consulta, no puede hablarse de representación política en un sentido moderno, ya que el poder no emanaba del pueblo (López Austin y López Luján, 2014, pp. 196-210). Con las características de las monarquías absolutas, apoyadas en lo mítico y divino, así es como se ejercía el poder en este periodo.

Con la conquista española en 1521 y el establecimiento del régimen colonial, se impuso un modelo político centralizado, subordinado a la Corona. Las instituciones coloniales, como los cabildos, permitieron una participación limitada de las élites locales, pero la población indígena y mestiza quedó excluida de cualquier forma de representación política efectiva (Guerra, 1992, pp. 65-92). La legitimidad del poder se basaba en la autoridad del rey y no en la voluntad popular. Precisamente esta acumulación de poder

junto con las ideas liberales del siglo XVIII fue lo que provocó que la elite criolla de la entonces Nueva España, quienes posteriormente buscarían en un primer momento la autonomía y posteriormente la independencia de la corona española.

1.2.2 La representación política en México independiente.

El nacimiento del nuevo país en 1821 abrió un nuevo capítulo en la historia de la representación política. La Constitución de 1824 estableció un sistema republicano y federal inspirado en el modelo estadounidense y fundamentado en la soberanía popular; sin embargo, la inestabilidad política y los conflictos entre liberales y conservadores, las intervenciones francesas y norteamericanas, limitaron el funcionamiento efectivo de las instituciones representativas (Hale, 1989, pp. 33-58). Con varios intentos de elecciones, con los órganos de gobierno ya instaurados (ejecutivo, legislativo y judicial) en los tres niveles de gobierno; por fin la existencia de la representación política comenzaba; prácticamente era imposible que cualquier ciudadano pudiera tener acceso, lo que limitaba a las elites económicas y eclesiásticas a ser quienes realizaran la representación popular.

Así, durante el siglo XIX la representación política en México estuvo marcada por la exclusión social, el fraude electoral y la concentración del poder. Aunque las constituciones reconocían derechos políticos, en la práctica su ejercicio fue restringido. Ya a finales de siglo en el Porfiriato, las elecciones existían formalmente, pero carecían de competencia real (Knight, 2010, pp. 73-95). Los representantes legislativos, aunque en la constitución señalaban que representaban al pueblo, en realidad representaban a la minoría dueña del capital económico. Es importante hacer la mención que esta tradición política de que los representantes no representes al pueblo sigue permeando hasta nuestros días. Entender que esta forma de pensar no es de hoy, el ver a un representante lejano a quien con el voto le cedió poder sigue siendo muy común, la perspectiva de la ciudadanía en general de los legisladores por lo regular es negativa, no se siente el ciudadano representado, no siente que el actuar del legislador sea a favor del representado o de la sociedad; por el contrario, existe la percepción que ser legislador es prácticamente ser delincuente, ajeno al pensamiento de los representados.

1.2.3 La representación política en México contemporáneo.

La Revolución Mexicana constituyó un parteaguas en la historia política nacional. La Constitución de 1917 amplió el catálogo de derechos sociales y políticos, pero el sistema político que se consolidó durante gran parte del siglo XX se caracterizó por la hegemonía de un partido dominante y por prácticas que limitaron la representación efectiva de la pluralidad política (Woldenberg, 2006, pp. 25-42). Por tanto, la tradición de que los representantes no representen realmente continuó, ya que el actuar del legislador se enfocaba en darle legalidad y gusto a la figura presidencial en turno o a intereses particulares y no se legislaba necesariamente en favor del pueblo. Aun así, se logró mantener al país en calma y con un crecimiento en todos los sentidos.

Sin embargo, con la evolución de la sociedad, el crecimiento de la clase media, las presiones internas y externas surgieron reformas políticas destacando las de 1970, 1990 y 2000, permitiendo al país una transición hacia un sistema más plural y competitivo. La creación de instituciones electorales autónomas, la representación proporcional, que permitió escuchar a las minorías y el reconocimiento de la diversidad política contribuyeron a mejorar la calidad de la representación política. Persisten desafíos importantes, como la desconfianza ciudadana, la corrupción y la baja rendición de cuentas; además es evidente que ahora el ejercicio de dicha representación, esta direccionada a las indicaciones de las fracciones parlamentarias, las cuales en muchas ocasiones son indicaciones particulares o en beneficio de un sector privado.

Una vez analizada la historia de la representación política en México, se puede afirmar que ha tenido una evolución en conjunto a las formas de poder de cada época; desde la existencia de monarquías absolutas, pasando por dictaduras y detentación del poder por un partido hegemónico, hasta la pluralidad en los pensamientos políticos, la representación de minorías y la existencia de una democracia electoral. Aunque existe una mayor conciencia del ejercicio del poder, la representación política sigue siendo aún muy cuestionada porque se sigue percibiendo que los legisladores no están actuando en favor de sus representados. Ahora bien, se realizará el análisis de la representación política del poder legislativo en particular lo que nos llevará a contestar la pregunta ¿Los

legisladores (Diputados y Senadores) ejercen en su actuar una verdadera representación política de los ciudadanos en México?

1.3 La representación política en el Poder Legislativo en México.

Como ya se ha mencionado la representación política es un elemento esencial de la democracia moderna, pues constituye el mecanismo mediante el cual la ciudadanía participa de manera indirecta en la toma de decisiones públicas. En los regímenes democráticos, esta representación se materializa principalmente a través del Poder Legislativo, órgano encargado de elaborar las leyes y de supervisar la acción del gobierno. En el caso de México, el Poder Legislativo desempeña un papel central en la estructura del Estado, al ser el espacio institucional donde convergen las distintas fuerzas políticas y se expresan, al menos en teoría, los intereses de la sociedad.

Sin embargo, la forma en que se ejerce la representación política en el Congreso mexicano ha sido objeto de constantes debates y críticas. Cuestiones como la calidad de la representación (conocimiento legislativo), la relación entre legisladores y ciudadanía (empatía ciudadana), la disciplina partidista (partidocracia), la prácticamente nula participación de los diversos sectores que permitan el debate, consensos, posturas que den legitimidad en las leyes y los mecanismos de rendición de cuentas (Impacto nulo en la ciudadanía); han puesto en duda la efectividad del sistema representativo. Por ello, el objetivo de analizar cómo se configura la representación política en el Poder Legislativo en México, examinando su estructura, los principios que la sustentan y los principales desafíos que enfrenta en la actualidad, es de suma importancia en el desarrollo de las leyes que rigen la conducta de los mexicanos.

1.3.1 El Poder Legislativo en el sistema político mexicano.

El sistema político mexicano para su ejercicio y equilibrio se divide en tres, poderes ejecutivo, legislativo y judicial. El Poder Legislativo en México es de carácter bicameral y está integrado por la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores, de conformidad con lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. La Cámara de Diputados se compone de 500 integrantes, mientras que el Senado cuenta con 128 miembros. Ambas cámaras representan a la nación, a los ciudadanos y ejercen

funciones legislativas, de control político y de representación (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM 2026).

La naturaleza representativa del Poder Legislativo se basa en el principio de soberanía popular enmarcado en el artículo 39 constitucional, según el cual el poder emana del pueblo y se ejerce a través de sus representantes (CPEUM 2026). En este sentido, los legisladores no solo actúan como creadores de normas, sino también como intermediarios entre la sociedad y el Estado, llevando su sentir incluso a la máxima tribuna. Su legitimidad depende del respaldo ciudadano obtenido mediante elecciones periódicas, libres y competitivas y por su puesto debería seguirse legitimando mediante rendición de cuentas, búsqueda de consensos, distribuir información legislativa, recabar opinión de la ciudadanía y llevar esta información al trabajo legislativo.

Uno de los rasgos distintivos del sistema legislativo mexicano es la combinación de dos principios de representación: la mayoría relativa y la representación proporcional. En la Cámara de Diputados, 300 legisladores son electos por mayoría relativa en distritos uninominales, mientras que los otros 200 son designados mediante listas plurinominales bajo el principio de representación proporcional. En el Senado, tres senadores se eligen por cada entidad federativa (dos por mayoría relativa y uno por primera minoría), además de 32 senadores electos por representación proporcional a nivel nacional. Dicho sistema de representación proporcional siempre ha sido muy cuestionado, en primer lugar, porque los espacios destinados a los plurinominales quedan prácticamente a discreción de los partidos políticos, dando pie a la colocación de amiguismos y compadrazgos.

Este diseño institucional tiene como objetivo equilibrar la representación territorial con la representación política e ideológica. La mayoría relativa busca fortalecer el vínculo entre el representante y su distrito electoral, mientras que la representación proporcional pretende garantizar la inclusión de minorías y reflejar con mayor fidelidad la pluralidad política de la sociedad (Nohlen, 2019, pp. 89-103). No obstante, este sistema también ha generado críticas, especialmente en relación con los legisladores plurinominales, a quienes se les acusa de carecer de contacto directo con la ciudadanía.

1.3.2 Partidos políticos y disciplina legislativa.

En la práctica, la representación política en el Poder Legislativo mexicano está profundamente mediada por los partidos políticos. Estos actores son los principales vehículos de acceso a los cargos legislativos y desempeñan un papel decisivo en la definición de la agenda parlamentaria. Los legisladores suelen responder más a las directrices partidistas que a las demandas específicas de sus electores, situación que ha generado cuestionamientos sobre el grado de autonomía de los representantes y la calidad de la representación política (Casar, 2015, pp. 67-82).

La disciplina partidista es un rasgo característico del Congreso mexicano. A diferencia de otros sistemas legislativos, donde los legisladores cuentan con mayor margen de independencia, en México el voto suele estar alineado con la posición del grupo parlamentario. Esto puede contribuir a la gobernabilidad y a la coherencia ideológica, pero también puede debilitar la representación individual y la rendición de cuentas hacia los ciudadanos. Un legislador que atiende a su líder de bancada ya de entrada está dejando de representar a los ciudadanos. Una verdadera representación debería acercar la información a los ciudadanos, buscar consensos, acuerdos, hacer foros, buscar las voces académicas, apoyarse de sondeos y encuestas, observar los temas de relevancia económica y social; para después emitir una opinión en la cámara correspondiente.

1.3.3 Representación descriptiva y sustantiva.

La representación descriptiva se refiere al grado en que los representantes comparten características sociales con los representados, mientras que la representación sustantiva se relaciona con la actuación de los representantes en favor de los intereses de aquellos a quienes representan (Pitkin, 1967, pp. 60-91, 209-240). Al respecto también señala Mansbridge la presencia de integrantes de determinados grupos sociales en los órganos legislativos puede favorecer una mejor articulación y defensa de sus intereses, aunque ello no garantiza por sí mismo una representación sustantiva efectiva (Mansbridge, 1999, pp. 628-657).

En las últimas décadas, México ha registrado avances significativos en materia de representación descriptiva, especialmente en la participación política de las mujeres. Las reformas de paridad de género han permitido que el Congreso alcance niveles cercanos a la igualdad entre hombres y mujeres. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la representación sustantiva, ya que la presencia numérica no siempre se traduce en políticas públicas que atiendan de manera efectiva las demandas sociales (Freidenberg et al., 2018, pp. 25-48, 301-325).

Mientras los legisladores dependan de un líder de partido, estos legislarán según les fije la agenda el líder de bancada, pero ¿Cómo lograr que las representaciones descriptivas, pero sobre todo las sustantiva tenga mejores resultados? La clave está hacer más participes a la ciudadanía en lo público y no limitarse solo al voto; una ciudadanía que cuestiona, que pide cuentas y se vuelve crítica obliga a los legisladores mantener ese vínculo político.

1.3.4 Rendición de cuentas y relación con la ciudadanía.

La calidad de la representación política en el Poder Legislativo también depende de los mecanismos de rendición de cuentas. Durante décadas, la prohibición de la reelección inmediata limitó la posibilidad de que los ciudadanos evaluaran directamente el desempeño de sus representantes. Aunque la reforma político-electoral de 2014 permitió la reelección consecutiva de legisladores, su impacto en la mejora de la representación aún es objeto de análisis (Ugalde & Rivera, 2020, pp. 15-38, 79-96). Los legisladores en general siguen sin sentir el verdadero encargo que tienen en sus hombros; pareciera que solo están buscando el mantener los privilegios políticos que supuestamente representan.

A pesar de estos avances, la distancia entre legisladores y ciudadanía sigue siendo uno de los principales problemas del sistema representativo mexicano. La percepción de que los congresistas actúan en beneficio propio o de sus partidos ha contribuido a la desconfianza en las instituciones legislativas. Fortalecer los canales de comunicación, la transparencia y la participación ciudadana resulta fundamental para mejorar la legitimidad del Poder Legislativo. Por ello, parte de lo que los legisladores deben atender es mantener la comunicación con la ciudadanía.

1.3.5 ¿Existe una real representación política en México?

A partir del análisis anterior, puede afirmarse que la representación política en México existe en un sentido institucional y jurídico, pero presenta serias deficiencias en su dimensión sustantiva. Los legisladores cumplen con los procedimientos formales de la democracia representativa, pero enfrentan múltiples obstáculos para representar efectivamente los intereses de la ciudadanía.

La preeminencia de los partidos políticos, la débil rendición de cuentas, la limitada participación ciudadana y la persistente desconfianza social dificultan la construcción de una representación auténtica. No obstante, también existen avances importantes, como la pluralidad política, la paridad de género y la apertura gradual de espacios de participación, que muestran que la representación política en México es un proceso en constante transformación.

Dentro de la legislación mexicana es importante agregar mecanismos obligatorios que acerquen al legislador con la ciudadanía, como hacer un foro por mes en instituciones académicas, sociales, gremios, etc. Lo que obligaría al legislador generar un plan anual de actuación, además de llevar el sentir a la tribuna correspondiente.

1.3.6 Desafíos actuales de la representación legislativa en México.

Desde la teoría política, la representación se entiende como el proceso mediante el cual los representantes actúan en nombre de los representados, defendiendo sus intereses y expresando sus demandas en el ámbito de la toma de decisiones públicas. Hanna Pitkin distingue entre representación formal, descriptiva, simbólica y sustantiva, considerando esta última como la dimensión más relevante para evaluar la calidad de la representación democrática, ya que se refiere a la capacidad de los representantes para actuar efectivamente en beneficio de los intereses de la ciudadanía (Pitkin, 1967, pp. 38-91, 209-240)

En una democracia representativa ideal, los legisladores deben mantener una relación constante con sus electores, rendir cuentas sobre su desempeño y tomar decisiones orientadas al bien común. No obstante, en muchos sistemas políticos, incluida México,

existe una brecha significativa entre este ideal normativo y la realidad del ejercicio del poder legislativo.

La representación política en el Poder Legislativo mexicano enfrenta diversos desafíos en el contexto contemporáneo. Entre ellos destacan la polarización política, la debilidad de los mecanismos de rendición de cuentas, la influencia de intereses particulares y la baja confianza ciudadana en el Congreso. Estos problemas ponen en riesgo la función representativa y debilitan la calidad de la democracia.

Asimismo, el creciente protagonismo del Poder Ejecutivo ha generado tensiones en el equilibrio de poderes, lo que puede limitar la capacidad del Legislativo para actuar como un contrapeso efectivo. En este escenario, fortalecer la representación política implica no solo mejorar las reglas electorales, sino también promover una cultura democrática basada en la participación informada y el respeto a la pluralidad.

Conclusión

La pregunta sobre si existe una real representación política por parte de los legisladores en México no admite una respuesta simple. Si bien el país cuenta con un marco institucional democrático que garantiza la elección de representantes, la calidad de dicha representación sigue siendo limitada. La distancia entre representantes y representados, la influencia excesiva de los partidos y la falta de confianza ciudadana ponen en entredicho la efectividad del sistema representativo.

La representación política en el Poder Legislativo en México es el resultado de un complejo entramado institucional, histórico y político. Si bien el sistema electoral mixto y el pluralismo partidista han permitido una mayor inclusión de diversas fuerzas políticas, persisten importantes retos en términos de calidad representativa, rendición de cuentas y cercanía con la ciudadanía.

El Congreso mexicano sigue siendo un espacio clave para la expresión de la soberanía popular, pero su legitimidad depende de la capacidad de los legisladores para actuar en beneficio del interés público. Fortalecer la representación política en el Poder Legislativo

requiere profundizar las reformas institucionales, promover una mayor participación ciudadana y consolidar prácticas democráticas que acerquen a representantes y representados.

Fortalecer la representación política en México requiere no solo reformas legales, sino también un cambio en la cultura política, que promueva una mayor participación ciudadana, transparencia y rendición de cuentas. Solo a través de estos mecanismos será posible avanzar hacia una representación que no sea únicamente formal, sino verdaderamente orientada al interés público y al fortalecimiento de la democracia.

Referencias bibliográficas

Benjamín, W. (2008). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Bobbio, N. (2010). *Estado, gobierno y sociedad: Por una teoría general de la política* (Obra original publicada en 1985). Fondo de Cultura Económica.

Casar, M. A. (2015). *Los partidos políticos y la democracia en México*. Instituto Nacional Electoral.

CPEUM (2026), Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Dahl, R. A. (1989), *Democracy and Its Critics*. New Haven, CT: Yale University Press.

Freidenberg, F., Caminotti, M., Muñoz-Pogossian, B., & Došek, T. (2018). *Mujeres en la política: Experiencias nacionales y subnacionales en América Latina*. Instituto Electoral de la Ciudad de México.

Furet, F. (1989). *La Revolución francesa*. Fondo de Cultura Económica.

Guerra, F.-X. (1992). *Modernidad e independencias: Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Fondo de Cultura Económica.

Hale, C. A. (1989). *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. Siglo XXI Editores.

Held, D. (2006). *Models of Democracy* (3rd ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.

Knight, A. (2010). *La Revolución Mexicana: Porfiriato, crisis y cambio*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lincoln, A. (1863/2015). *Gettysburg Address*. Discurso pronunciado en Gettysburg, Pennsylvania, el 19 de noviembre de 1863.

Locke, J. (2005). *Segundo tratado sobre el gobierno civil* (Obra original publicada en 1690). Alianza Editorial.

López Austin y López Luján, (2014). *El pasado indígena*. Fondo de Cultura Económica.

Mansbridge (1999). “Should Blacks Represent Blacks and Women Represent Women? A Contingent ‘Yes’”. *The Journal of Politics*, 61(3).

Nohlen, D. (2019). *Sistemas electorales y partidos políticos*. Fondo de Cultura Económica.

Pitkin (1967) *The concept of representation*. University of California Press.

Rousseau, J.-J. (2012). *El contrato social* (Obra original publicada en 1762). Alianza Editorial.

Sabine, G. H., & Thorson, T. L. (1973). *Historia de la teoría política* (3.^a ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Skinner, Q. (1993). *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. Fondo de Cultura Económica.

Ugalde, L. C., & Rivera, E. (2020). *La reelección legislativa en México*. Instituto Nacional Electoral.

Ugalde, L. C., & Rivera, E. (2020). *La reelección legislativa en México*. Instituto Nacional Electoral.

Woldenberg, J. (2006). *La construcción de la democracia*. Plaza y Janés.

Pedagogía socrática y pedagogía de la pregunta, revisión analítica de sus fundamentos y vigencia educativa

Jesús Alfredo Morales Carrero
lectoescrituraula@gmail.com
Universidad de los Andes, Venezuela

Recepción: 05 de junio de 2026

Aceptación: 26 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso por un lado caracterizar a la pedagogía socrática y a la pedagogía de la pregunta y, por el otro, analizar desde la valoración crítica de sus fundamentos en un intento determinar tanto su pertinencia como la vigencia de sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad. Los resultados indican que el intercambio de ideas, el diálogo intencional y la deducción de las razones últimas que conforman el conocimiento constituyen habilidades propias de la pedagogía socrática, en cuyo sentido operativo procuran que el aprendiz alcance la búsqueda de la verdad; estas bondades igualmente compartidas por la pedagogía de la pregunta a los cuales se les adjudica la posibilidad de movilizar el pensamiento hacia el preguntar y repreguntar. Este proceder busca disponer el sentido acucioso y valorativo en la tarea de deslindar lo cierto de lo que no lo es, así como la consistencia de las ideas propias y de terceros. En conclusión, ambas propuestas pedagógicas responden a parte de los cometidos de la enseñanza en la actualidad, pues invitan al proceder agudo y sensible del que se desprende la construcción de conocimiento cierto, lógico y válido por la consistencia de sus premisas. Esto, además, reiteran la necesidad ubicar al aprendiz en la responsabilidad de revisar la consistencia y la veracidad de las afirmaciones tanto propias como de quienes consulta en su tarea de sustentar sus propias posiciones frente al saber.

Palabras clave: autonomía, pensamiento crítico, diálogo intencional, actitudes creativas, operaciones mentales.

Socratic pedagogy and the pedagogy of questioning: an analytical review of their foundations and educational relevance.

Abstract

This research, the result of a qualitative documentary review, aimed, on the one hand, to characterize Socratic pedagogy and the pedagogy of questioning and, on the other, to critically assess their foundations in an attempt to determine both their relevance and the validity of their contributions to current teaching and learning processes. The results indicate that the exchange of ideas, intentional dialogue, and the deduction of the ultimate reasons that shape knowledge are skills inherent to Socratic pedagogy, in the operational sense of which they seek to enable the learner to pursue the truth. These qualities are also shared by the pedagogy of questioning, which is credited with mobilizing thought toward questioning and re-questioning. This approach seeks to foster a keen and evaluative sense of purpose in the task of distinguishing between what is true and what is not, as well as the consistency of one's own and others' ideas. In conclusion, both pedagogical proposals address part of the current teaching challenges, as they encourage a keen and sensitive approach that leads to the construction of certain, logical, and valid knowledge based on the consistency of its premises. This also reiterates the need to place the learner in the responsibility of reviewing the consistency and veracity of their own statements and those of those they consult in their task of supporting their own positions regarding knowledge.

Keywords: autonomy, critical thinking, intentional dialogue, creative attitudes, mental operations.

Introducción

Una revisión de los fundamentos de la pedagogía socrática ha permitido determinar el ineludible compromiso de su representante con la tarea de educar desde el enfoque humanista, al aportar referentes tanto teóricos como sugerencias estratégicas desde las cuales sostener una praxis educativa vinculada con la reflexión, como la habilidad cognitiva que deja por sentada no solo la pertinencia de una propuesta que invita a construir argumentos e ideas de manera autónoma; este antídoto al que se entiende como la posibilidad para enfrentar las imposiciones ideológicas que procuran, entre otros aspectos, condicionar la forma de pensar, insertando al ciudadano en esquemas de reproducción de afirmaciones y no hacia la transformación del conocimiento dado en nuevas aportaciones (Castañeda y Lira, 2025).

Operar de esta manera se precisa como el resultado de la instrumentación del sentido acucioso y del espíritu crítico, como habilidades cognitivo-lingüísticas que instan al desarrollo no solo del pensamiento profundo, sino al cultivo de la racionalidad que permite acceder a diversas dimensiones de la realidad, en ocasiones no conocidas o escasamente exploradas; en las cuales incursionar para precisar nuevas explicaciones que permitan dar cuenta de las interrogantes que ocupan a la ciencia, así como desvelar nuevos significados que al ser organizados de manera lógica, coherente y en premisas ciertas coadyuvan en la construcción de argumentos válidos (Morales, 2025a).

Estos ideales ampliamente compartidos por la educación en la actualidad suponen una posibilidad para formar generaciones comprometidas con el quehacer democrático, con la vida dentro de los parámetros propios del pensamiento crítico cuya capacidad para pensar el mundo posible sea la impronta en función de la cual construir la sociedad justa y equitativa (Castells *et al*, 2022; Puiggrós, 2024). Proceder de este modo es considerado por Freire como el resultado de la capacidad

para interpelar, cuestionar y dialogar con el mundo, con sus problemas en un intento por formular un entramado de interrogantes, que organizadas de manera sistemática e intencional le permita acceder a nuevas ideas.

Para Nussbaum (2010), la pedagogía socrática proponía específicamente la promoción de interacciones intencionalidades que mediadas por el preguntar y repreguntar, potenciaran capacidades fundamentales para quien se forma, a decir: la argumentación crítica, el uso del debate sobre los asuntos de todos y el respeto por la participación de todos. A esto se suma el operar cognitivo fundado en el análisis de las ideas propias y las del interlocutor, en un intento por determinar tanto la coherencia como la consistencia de sus argumentos.

Lo referido para la pedagogía de la pregunta no es más que un intento por conducir al sujeto no solo a examinar sus propias ideas, sino a precisar los elementos lógicos y válidos en función de los cuales reafirmar su posición; a esto se suma la disposición para comprender las existencias de otras ideas igualmente válidas, a las cuales estimar como recurso para tamizar el carácter verídico de los propios planteamientos (Freire y Shor, 2014). Este proceder debe entenderse en sentido estricto, como una posibilidad para conducir la mente hacia interacción racional que le permitiera al sujeto en formación entender opiniones y, en ocasiones compartirlas por su indiscutible veracidad.

Esto como parte de los aspectos sobre los que se cimienta la educación para la convivencia democrática y el reconocimiento de los pluralismos, deja ver a la pedagogía socrática como una alternativa para superar las diferencias; proceso que significa entender con sentido profundo al otro, pero además, como la oportunidad para enriquecer las propias apreciaciones sobre el conocimiento (Morales, 2021); a las cuales sustanciar con nuevos descubrimientos derivados del análisis sensible y riguroso que procura, entre otros aspectos, la búsqueda, integración y puesta en diálogo de referentes que den con la respuesta más cercana a la verdad.

Desde la perspectiva de Freire (1973), el uso de la pregunta como parte de las experiencias tanto de enseñar como aprender, tiene como intencionalidad construir y reconstruir ideas, contrastar posiciones e interactuar con las mismas, determinar sus relaciones explícitas e implícitas, la organización de sus premisas, su validez y pertinencia; como operaciones que en su relación con el pensamiento crítico procuran, entre otros cometidos, crear las condiciones en las que el sujeto que se forma alcance a contemplar la veracidad de lo que sabe, es decir, la determinación de la consistencia cierta de lo que se ha logrado en la aventura de construir nuevo saber.

Lo planteado deja ver la articulación de una serie de operaciones cognitivas asociadas, por un lado con la el pensar crítico que procura desvelar la veracidad de las afirmaciones que circulan en el campo académico, con las cuales no solo interactuar, sino dejar por sentado su carácter contradictorio, las razones que fundamentan su credibilidad, los supuestos asumidos como ciertos y las evidencias con la cuales establecer un diálogo acucioso que desentrañe de manera comprensiva intencionalidades subyacentes, así como afirmaciones que procuran un espacio dentro del mundo académico (Herrero y La-Rosa, 2022; Pérez, Castells y Minguela, 2025).

En estos términos, la tarea de acercarse al conocimiento es considerada como un desafío que involucra el establecimiento de relaciones, de conexiones tanto teóricas como epistémicas, así como la articulación de referentes conceptuales en función de los cuales, definir posibles contrastes, cuestionamientos profundos y rigurosos y la posibilidad de establecer sistemáticamente una serie de preguntas, en cuyo contenido se estime la determinación de argumentos no solo alternativos sino convincentes que propicien la construcción de una nueva opinión fiable, tamizada por la verificación y por el denominado multiperspectivismo.

Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso por un lado caracterizar a la pedagogía socrática y a la

pedagogía de la pregunta y, por el otro, analizar desde la valoración crítica de sus fundamentos tanto la pertinencia como la vigencia de sus aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad.

Materiales y métodos

Esta investigación documental se planteó como propósito caracterizar a la pedagogía socrática y a la pedagogía de la pregunta, así como analizar con sentido profundo sus fundamentos. Esto con la finalidad de determinar tanto su pertinencia como la vigencia de sus aportes teóricos y prácticos en la consolidación de procesos de enseñanza y aprendizaje en la actualidad, reiterando así la necesidad que el uso operativo de sus referentes dan paso a operaciones mentales estrechamente vinculadas con el posicionamiento comprensivo frente a la realidad y al conocimiento acumulado; estas bondades dejan ver implícitamente el operar una serie de habilidades cognitivas asociadas con la construcción de nuevas ideas así como con la producción de conocimiento novedoso, cometidos en cuyo sentido operativo instan a la superación tanto de la reproducción como de la repetición de lo dado.

Su enfoque fue cualitativo y asumió como sujetos informantes los autores que aportan a la conceptualización operativa de ambos constructos; lo cual condujo a la revisión de textos originales en un total de trece (13), así como la valoración de fuentes complementarias fundamentalmente revistas científicas y especializadas, de las cuales se asumió un total de doce (12). Es preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencia de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a la construcción de acercamientos y referentes asociados con los procesos de enseñar y aprender de manera significativa.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones operativas, teóricas y las actividades cognitivas involucradas en el

proceso de producir conocimiento. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo la pedagogía socrática y de la pregunta permite dentro de sus implicaciones asistir a quien se forma en el compromiso intelectual de posicionarse frente a las circunstancias, posibilitando la superación de la repetición de lo dado. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de actividades cognitivas vinculadas con el posicionarse frente a las circunstancias sin asumir lo dado, sino trascendiendo hacia lo inédito.

Análisis de la información

Enseñar con intencionalidad no solo toma importancia en la actualidad por sus implicaciones reales y significativas, entre las que se precisan orientar al sujeto que se forma en torno al compromiso de ir sobre los contenidos, sobre los problemas y situaciones reales procurando, fundamentalmente no solo formular preguntas correctas que conduzcan la dimensión intelectual hacia el conocer profundo, sino hacia la revisión rigurosa de las respuestas previas asumidas como ciertas, tanto por la tradición que las respalda, como por la reproducción que deviene de esta condición.

En tal sentido, dialogar con el conocimiento desde la praxis del preguntar y repreguntar supone una posibilidad para motivar el cuestionamiento constante sobre el mundo, actitud que en Freire (1992), es considerada como la oportunidad para definir la propia posición que se tiene frente a la realidad, frente al mundo y, cómo ésta se encuentra entretejida por relaciones que instan al uso de la valoración rigurosa, al operar activo del pensamiento inquieto y al descubrimiento de hallazgos que satisfagan los requerimientos derivados de lo desconocido.

Estos cometidos propios de la pedagogía de la pregunta suponen la construcción de una nueva relación entre el sujeto y la necesidad inherente de conocer, en cuyo vértice se encuentra el disponer el pensamiento de manera focalizada sobre lo verdaderamente importante; experiencia que por sus implicaciones invita al cultivo de la disciplina en torno al interactuar con contenidos ya no desde la obediencia ciega, sino más bien desde el despliegue del espíritu crítico que sustituye la memorización y la repetición por el razonamiento que le permita participar de la multiplicidad de contenidos que circulan en diversos formatos (Castañeda y Lira, 2025).

Entonces la pedagogía socrática como una alternativa para potenciar la actuación pertinente del ciudadano de la época, le “atribuía gran importancia al autoexamen, a la responsabilidad personal y a la actividad intelectual independiente como antídotos contra una educación que transformaba a los alumnos en herramientas maleables para la autoridad tradicional” (Nussbaum, 2010, p. 93). Este proceder asociado con la búsqueda de la autonomía para pensar, constituye una invitación a construir ideas y asumir desde el compromiso intelectual la tarea intelectual de romper con lo dado, para aventurarse en lo no tratado, en lo escasamente abordado.

De allí, que se considere la necesidad de utilizar el diálogo con el saber como una posibilidad para reestructurar el pensamiento, actitud que reitera la importancia de fomentar el razonamiento sobre el contenido que permea las ideas propias, en un intento por discriminar lo verdadero de lo que no lo es; esto con la intencionalidad de tamizar lo valioso de lo que no reúne esta cualidad, dejando ver así la competencia para organizar, categorizar y jerarquizar ideas que una vez transformadas en argumentos den paso a intercambios dialógicos más rigurosos (Freire, 2010; Puiggrós, 2024).

Estos cometidos generalmente promovidos y aceptados como prácticas asociadas con el aprendizaje significativo, profundo y genuino entrañan a su vez la promoción de nuevas actitudes fundamentales para la participación activa dentro del campo

intelectual, a decir: la focalización de la atención sobre lo pertinente, lo relevante y lo importante, el uso estratégico de la escucha sensible, comprometida y activa, el despliegue de la capacidad para intercambiar y compartir ideas haciendo uso tanto de la reflexividad como de la argumentación.

Pedagogía socrática ¿Cuál es la pertinencia de sus referentes?

El uso del diálogo como elemento medular de la pedagogía socrática supuso una de las posibilidades para motivar el preguntar y repreguntar en torno a situaciones cotidianas. De allí, que se le entienda a la experiencia dialógica como un modo de mantener entre los interlocutores la inquietud que no se conforma con lo aparente, con lo dado, con lo explícito, lo evidente o lo conocido, sino que procura ir más allá en un intento por precisar respuestas o las razones últimas de determinados temas de interés o situaciones controversiales.

Esto significa según expone Nussbaum (2010), virar la educación hacia cometidos específicos como instar a los ciudadanos a “aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y a participar en el mundo con espíritu crítico y curioso” (p. 95). Los aspectos mencionados guardaban estrecha relación con la consolidación de esquemas democráticos, en los que el libre pensamiento se erigiera como el propósito central en la “formación de ciudadanos activos, curiosos, críticos y respetuosos de los demás” (p. 96).

En tal sentido, esta valoración crítica de la dinámica socrática sobre el diálogo no consistió meramente en la revisión del contenido dado por el interlocutor, sino más bien una estrategia a la que se concibió en sentido amplio como una manera de interpelar el propio pensamiento; esto con la finalidad de romper con la ignorancia responsable de la cautividad humana. Este diálogo fecundo suponía un esfuerzo asociado con el tránsito hacia la búsqueda del saber y, específicamente de la verdad.

En estos términos movilizar el pensamiento y despertar la inquietud por aprender, se erige como la impronta de Sócrates en torno a su pedagogía, proceso que más que una mera práctica dada en un contexto educativo debía ser asumida como un modo de vida; esto en palabras de Molina (2021), significaba instar al ciudadano para que desde el despliegue de su voluntad adoptara como parte de su compromiso la ruptura con el pensamiento sumiso, pasivo y en ocasiones repetitivo.

Por ende, el diálogo socrático como parte de la pedagogía de este filósofo involucraba la búsqueda incesante de la verdad mediante la comprobación consciente que, como antídoto contra la ignorancia instaba a someter a revisión acuciosa la consistencia de las propias creencias o posiciones. Esta pedagogía también representaba una forma de hacer más consciente al ciudadano de su propia ignorancia, de la inconsistencia de sus argumentos, así como el carácter falaz de muchas de sus afirmaciones.

Dialogar, es entonces, una suerte de actividad intencional enfocada en ir de lo conocido a la búsqueda de razonamientos propios, en los que las partes alcancen a profundizar y problematizar sobre los asuntos cotidianos, en un intento por demostrar no solo la posición personal expuesta a través de opiniones propias, sino el apego a parámetros de respeto que reivindiquen la praxis de la tolerancia a la divergencia, el manejo de la apertura y la disposición para escuchar activamente, como punto de partida para reformular si fuere el caso la postura propia, así como enriquecer o ampliar las premisas que sustentan los argumentos.

Para Sócrates este método asociado con la refutación sistemática y recurrente no constituía una actitud avasallante contra el interlocutor, sino más un acto espontáneo que mediado por la confianza y la condición amena de quien deseaba encender la chispa del aprehender la verdad por sí mismo. De allí, que se le adjudicara a esta relación la mediación de la afectividad, que buscaba en primera instancia el acercamiento necesario para lograr la manifestación del pensamiento del otro.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la pedagogía socrática involucraba varios aspectos importantes para la tarea de enseñar al ciudadano, entre los que se precisaba la formación crítica que junto al debate razonado le permitieran acceder a reflexivamente a los discursos en un intento por determinar la consistencia de sus premisas; este proceder pretendía aportar al sujeto el instrumental necesario para enfrentar los deseos inminentes de condicionar su pensamiento, actitud que no solo procuraba dejar sin efecto cualquier resistencia al orden establecido para el momento.

Según Molina (2021), la propuesta de Sócrates en torno a la ruptura con las formas únicas de pensamiento o, dicho de otro modo, las respuestas acabadas solo podían ser resueltas mediante el desarrollo de la racionalidad crítica que condujera al sujeto a la “identificación de falsas creencias y saberes para poder erradicarlos y así iniciar un camino hacia la búsqueda de la verdad” (p. 39). Este procede en visto como irreverente para el sistema del momento pretendía fortalecer la capacidad para construir cuestionamientos y, por consiguiente, encausar los esfuerzos del pensamiento autónomo hacia la superación de las afirmaciones preestablecidas que pudieran derivar en la repetición de conclusiones.

En Sócrates estas actitudes relacionadas con la erradicación de la pasividad, también tenían como intención motivar el ejercicio crítico de la ciudadanía consciente, cuyo objetivo era aprender a “vivir con otras personas bajo un manto de la igualdad” (Nussbaum, 2010, p. 87). De allí, la importancia de problematizar y elaborar preguntas que pudieran motivar el pensar nuevos horizontes mediados por la justicia, cuyo énfasis se focalizara en la resolución de situaciones cotidianas y concretas.

Esto llevado al plano actual no es más que una invitación a la formación de ciudadanos profundamente adheridos a la idea de utilizar la información con fines

prácticos, así como comprensivos; evitando de este modo las actuaciones tendenciosas subyacentes que el sistema educativo procura: la manipulación de la mente. Esto significaba para Sócrates el fortalecimiento del pensamiento activo que aportara a la construcción de criterios y a la solidez de convicciones propias, en un intento por empoderar al ciudadano en torno a la disposición para examinar sus propias afirmaciones, así como las de quienes hacen parte de su contexto de vida.

En consecuencia, consolidar la conciencia crítica como un requerimiento asociado con el autoconocimiento, requería insertar el sujeto en al menos dos prácticas importantes; por un lado, el alcance del conocimiento mediante el preguntar y repreguntar en la búsqueda de las razones últimas y, en segundo lugar, el examen permanente de las ideas propias consideradas ciertas. Este procede irreverente sugiere entrenar la mente para participar de la vida intelectual, desde el compromiso de deducir o construir referentes que, junto a motivar la indagación en el marco de la autonomía y la responsabilidad, también fortalezcan la convicción sobre el aprender a lo largo de la vida.

Lo referido en su vinculación con la comprensión racional se entendía como una habilidad que al ser cultivada responsable y conscientemente favorecía el aprendizaje global, pero además, una posibilidad para desafiar el orden dado a las afirmaciones estimadas como verdades infalibles, frente a las cuales Sócrates advertía con especial énfasis la necesidad de promover una educación que capaz de “nutrir la capacidad de pensar por sí mismos y de participar activamente en las decisiones...esto con la finalidad de incitar a tanto a reflexionar como a desafiar las tradiciones...logrando de este modo cuestionar todo lo que sucede” (Nussbaum, 2010, p. 104).

Es importante precisar que en Sócrates la deliberación sobre los asuntos cotidianos constituía una excusa para potenciar el pensamiento y el compromiso con la construcción de argumentos sustentados en torno a la lógica y la verdad; esto

significaba adherir al aprendizaje a la lucha por la libertad que le permitiera expresar sus propias posiciones, proceso que requería de quien enseñaba promover la confianza intelectual para producir ideas y no meras especulaciones. Este proceder implica la disposición intelectual para identificar ideas novedosas, establecer conexiones y utilizar la información con fines asociados a la resolución de problemas reales, que por su complejidad exigen dar con lo nuevo que al ser operativizado permita potenciar la creatividad.

Proceder en esta dirección se establecía como una condición *sine qua non* en función de la cual consolidar el sentido de la rigurosidad que le permitiera examinar las posiciones ajenas y el conocimiento en general mediante el uso de criterios, que permitieran tamizar los pensamientos del otro así como las concepciones propias hasta lograr la construcción de premisas que organizadas en argumentos consistentes dieran paso a actitudes autónomas como “el oponer resistencia a la autoridad y a las presiones de sus pares” (Nussbaum, 2010, p. 105).

Pedagogía de la pregunta. Una propuesta de Freire para promover el pensamiento crítico

Preguntar y repreguntar constituyen dos operaciones fundamentales en los procesos de enseñar y aprender, en tanto involucran actividades mentales asociadas con la búsqueda autónoma de respuestas frente a situaciones cotidianas, así como a afirmaciones devenidas del conocimiento existente. Según reiteran Freire (2005) y Puiggrós (2024), ambas operaciones tienen su asidero en la necesidad de crear un clima democrático, que mediado por la curiosidad y la indagación le permitan a quien aprende ir más allá de lo dado, evitando así la reproducción y repetición acrítica de ideas.

Por ende, la búsqueda de la verdad como un cometido ampliamente trabajado a lo largo de las obras de Freire, no solo se entiende como el resultado del diálogo intencional con la realidad, sino como la alternativa para liberar al sujeto de los

efectos derivados de la multiplicidad de posiciones ideológicas; en cuyo contenido subyacen intencionalidades tendenciosas que procuran reproducir o preservar una única forma de comprender la realidad, dejando excluidas otras posibilidades del conocer válidas y consistentes (Morales, 2025b).

Frente a este desafío, la interacción con los significados contenidos en las afirmaciones de terceros no solo se considera la fuente de la construcción del saber renovado y enriquecedor, sino como un modo de motivar la curiosidad responsable de la verdadera indagación también permite explorar otras posiciones en función de las cuales hilvanar de manera autónoma el discurso propio en torno a lo que sucede en el mundo. Este procede se entiende como el resultado un nuevo esquema de interacción con el mundo, en el que preguntar y repreguntar suponen operaciones que invitan al cultivo de la curiosidad, así como la indagación que rechaza los cánones establecidos, es decir, los parámetros que han condicionado ciertas respuestas, en cuyo contenido se privilegia como intencionalidad la reproducción más que la creación.

Por consiguiente, preguntar y repreguntar constituyen parte de un arte que insta al estímulo del asombro que supera los encuadres en los que se presenta el conocimiento, para asumir si se quiere, una resistencia a creer y pensar lo dado como irrefutable, para aventurarse en la praxis de nuevas operaciones asociadas con la agudización del pensamiento, a decir: descubrir por sí mismos la veracidad de lo que se sabe, la consistencia de sus premisas, así como el potencial de considerar las ideas como potenciales referentes desde los cuales construir afirmaciones ciertas.

Entonces, preguntar y repreguntar se precisa en los planteamientos de Freire como una manera de motivar el diálogo acucioso, sensible y comprometido con la búsqueda de las razones últimas que contenidas en las afirmaciones permiten sustanciar la voz propia, la voz de la verdad. Este proceder guarda estrecha relación con el ejercicio de la libertad y la autonomía como actitudes positivas de las que

depende significativamente la construcción de ideas propias que, pese a ser contrarias a lo dado suponen una posibilidad para estimar otros supuestos también válidos (Freire, 2012).

En tal sentido, la pedagogía de la pregunta se precisa como el proceso que pretende promover el pensamiento cuestionador que le permita a quien se forma no solo identificar significados y sentidos en el conocimiento con el que se interactúa, sino, además, la verificación de la veracidad adjudicada por sus proponentes. De allí, que Freire entendiera a la interrogación intencional y con verdadera pertinencia como una forma oportuna para motivar la participación activa en lo referente al establecimiento de relaciones entre lo considerado cierto y lo contenido en otras afirmaciones (Freire y Faundez, 2013).

Es preciso destacar, que esta actitud crítica procura fundamentalmente ir sobre los razonamientos últimos, sobre sus intencionalidades ideológicas y afirmaciones implícitas contenidas en el saber; de allí, que el uso de la pregunta se posicione como una forma de acceder a lo inédito, a lo no explícito, pues entre sus cometidos se identifican la promoción de la inquietud por la indagación antidoto asociado con el aprendizaje autónomo y mediado por la libertad para pensar otras posibilidades dentro de lo afirmado.

Entonces, preguntar como estrategia de aprendizaje guarda estrecha relación con el ir más allá, en una suerte de exploración acuciosa que como parte del diálogo fecundo con el saber posibilite a quien se forma para determinar la consistencia de sus premisas a las cuales repensar con la finalidad de dejar por sentada su validez. Este proceso de ir sobre las ideas en una suerte de diálogo profundo tiene como propósito deducir posibles inconsistencias en el conocimiento dado (Freire y Shor, 2014), para lo cual se considera imprescindible cultivar la capacidad para problematizar las afirmaciones, en un intento por establecer conexiones no solo entre saberes disciplinares afines, sino entre aquellos distantes epistémicamente.

Lo referido deja ver a la pedagogía de la pregunta como el resultado de la articulación de operaciones mentales, que invitan a trascender desde el quehacer crítico los referentes teóricos o conceptuales históricamente dados por ciertos; y que, pese a gozar de credibilidad no dejan de ser susceptibles de la valoración profunda que deviene del uso de interrogantes que al organizarse de manera intencional y sistemáticamente permite el descubrimiento de aspectos claves, desde los que es posible idear nuevas respuestas que abonen el camino hacia el conocer, el aprender y el comprender (Freire, 1984).

En sentido amplio, la pedagogía de la pregunta cuenta con una serie de implicaciones determinantes del aprendizaje significativo, entre las que se precisan la posibilidad de establecer conexión entre los referentes previos y los conocimientos nuevos, en un intento por dar paso a procesos de resignificación que aporten a la renovación del conocimiento acumulado (Freire, 2002b); este proceder intelectual tiene como finalidad flexibilizar la tarea de comprender que, en su sentido operativo desestima la idea de ver al conocimiento y a la realidad tal y como se muestra, procurando ir sobre lo subyacente, sobre lo implícito, en un intento por desentrañar posibles conexiones teóricas o epistémicas no establecidas con anterioridad (Freire y Shor, 2014).

Es importante destacar, que esta interacción dialógica con el conocimiento involucra una serie de operaciones mentales importantes para quien aprende, entre las cuales se encuentran el uso del análisis para la búsqueda de significados, la discusión crítica con las afirmaciones y el despliegue de la rigurosidad científica para formular posiciones no solo consistentes y veraces.

Estas operaciones propias del pensamiento crítico, son consideradas por Freire (1984), como requerimientos en función de los cuales consolidar experiencias de aprendizaje que reiteren el afrontamiento del sentido crítico, desde el que sea posible superar tanto la pasividad como la ingenuidad, pero también el cultivo de la tolerancia a la divergencia que persiste en las afirmaciones.

Aprender a preguntar, es entonces, una competencia que favorece el desarrollo del pensar crítico y de la curiosidad, cometidos a los que se precisa requerimientos para fortalecer el diálogo que invita a descubrir de manera autónoma hallazgos, a construir respuestas así como a establecer relaciones que le permitan a quien aprende formular opiniones propias, en cuyo contenido se estime la capacidad para dar cuenta del mundo, de su realidad, de lo que sucede en su contexto de vida inmediato.

Este sentido acucioso pretende motivar en sujeto que aprende la libertad para expresar sus argumentos, para exponer sus afirmaciones y dar cuenta de sus razonamientos, a los cuales tratar desde su posible carácter falible y no desde lo contrario; es decir, desde la consideración de inequívoco o desde lo ya acabado, como actitud que reduce la posibilidad de reformular opiniones, de constar lo que se conoce, de complementar premisas y enriquecer juicios desde el equilibrio, desde su potencial para aportar soluciones novedosas a interrogantes complejas, cuyo contenido requiere la integración de ideas y perspectivas (Freire, 1973).

Pedagogía socrática y pedagogía pregunta ¿Una respuesta a los desafíos actuales?

La pedagogía socrática como una alternativa frente a los desafíos actuales que impone el sistema educativo global, involucra el ferviente compromiso con la formación de ciudadanos comprometidos con la actuación dentro de los parámetros democráticos y cívicos; esto como resultado de su capacidad para comprender el mundo y cada realidad, contextos con los cuales interactuar sin censura el disenso y sí desde el sentido de apertura que permite la existencia de opiniones divergentes, no necesariamente aceptables dada la inconsistencia de sus contenidos (Castañeda y Lira, 2025; Freire, 1964).

Este sentido de apertura hacia la interacción con otras formas de saber refiere se entiende como el resultado de la adopción de la racionalidad, como capacidad

humana desde la cual enfrentar las ideas falaces desde el examen riguroso que permite determinar su consistencia, la validez de sus premisas y su carácter lógico. Este proceder tanto cognitivo como intelectual deja por sentadas las intenciones de la pedagogía socrática específicamente en lo referente al cultivo de la independencia o autonomía de criterio (Molina, 2021; Nussbaum, 2010).

Entonces, motivar el diálogo fecundo y la participación significativa en el contexto educativo no solo representa uno de los propósitos fundamentales para formar ciudadanos competentes, sino una oportunidad para ampliar la visión del mundo, la comprensión tanto de la existencia de otras posiciones como el acercamiento a las formas como se concibe el mundo, la realidad. En tal sentido, la pedagogía socrática emerge como una oportunidad para reconsiderar la interacción intencional como una estrategia para operativizar la racionalidad humana, capacidad que guarda estrecha relación con el desarrollo del pensamiento y de las habilidades de orden superior.

Lo propuesto como un conjunto de cometidos revitalizantes de la autonomía para pensar, hacer y actuar con responsabilidad, no son más que una invitación a la superación de la enseñanza impositiva que conduce a la sumisión, para trascender hacia a la consolidación de la conciencia sensible y crítica en función de la cual promover la construcción de argumentos tanto sólidos como consistentes que le permitan a quien se forma defender su propia posición.

Este énfasis en la promoción del pensamiento crítico y, su estrecha relación con la formulación de premisas se entiende como el resultado del interrogatorio constructivo y edificante, en el que el aprendiz alcance a descubrir no solo la consistencia verídica de sus ideas y representación, sino en la validación de premisas que articuladas de manera lógica aporten al autoexamen autocrítico como una práctica tanto cotidiana como recurrente estrechamente asociada con el aprendizaje.

Es importante destacar, que la formación crítica como un elemento compartido por la pedagogía de la pregunta debe entenderse en sentido estricto como una estrategia para buscar entre los entramados complejos de conocimientos las verdaderas intencionalidades; pero además, para determinar cómo se organiza el saber. Según Nussbaum (2010), la educación debe cumplir con estos objetivos en su afán por formar ciudadanos comprometidos con el proceso cognitivo de tamizar lo cierto de lo que no lo es.

En estos términos, preguntar y repreguntar no solo potencia el pensar por sí mismo, sino que fortalece la posibilidad real de asumir aspectos verídicos así como de los referentes cuya consistencia den paso a la confirmación o reformulación de posturas. Esto significa potenciar su flexibilidad para enfrentar las situaciones actuales y a la multiplicidad de opiniones en torno a los problemas de la cotidianidad; a esta racionalidad de le concibe como una posibilidad para trascender hacia el consenso que le permita al ser humano entender al otro, vivir con el de pensamiento diferente y, con quienes no comparten la misma cosmovisión (Freire y Faundez, 2013).

Sin embargo Nussbaum (2010), propone que la pedagogía socrática no siempre procuró familiarizar al sujeto en formación con la búsqueda del entendimiento del otro, pues en sus ideales se estima el uso de la interpelación como una competencia que junto a la racionalidad coadyuvara en la tarea de dialogar no en pro de la confrontación infructuosa, sino en torno a la precisión de puntos de encuentro desde los cuales justificar la coexistencia democrática.

También, es posible estimar en los referentes del filósofo en cuestión la importancia de formar un ciudadano consciente, comprometido con la transformación del saber a partir del establecimiento de criterios que permitan gestionar la resolución de problemas tanto en el plano teórico, como en el plano de las exigencias propias de la vida cotidiana.

Más adelante Nussbaum (2010), propone que la intencionalidad de Sócrates era instar al ciudadano a adoptar dentro de su racionalidad el uso la “argumentación que no era un asunto despreciado, sino que se enseñaba a los alumnos con la intención de que asumieran la responsabilidad de defender sus propias ideas” (p. 93). Esto como parte de las virtudes que debe cultivar todo ciudadano, también se entiende como el fundamento de la participación significativa dentro de la vida académica que involucra el intercambio democrático mediado no solo por el compromiso racional sino crítico de entender otras posiciones igualmente válidas.

Es importante destacar, que en Sócrates tarea de la educación debe girar en razón de vértices fundamentales, entre los que resultan “estructurar el aprendizaje para estimular y desarrollar la capacidad del niño para comprender la estructura lógica de un argumento, detectar un razonamiento errado o desafiar la ambigüedad” (Nussbaum, 2010, p. 105). Esta actitud frente al conocimiento no es más que una invitación al proceder científico, proceso que supone el despliegue de la rigurosidad para detectar falacias conceptuales y epistémicas, que al ser tamizadas le permitan al sujeto reformular su posición frente al saber (Freire y Faundez, 2013).

Dialogar de esta manera con el conocimiento debe entenderse como un requerimiento para participar de la búsqueda de la verdad, a la cual es posible acceder desde el compromiso intelectual de interpelar las ideas en un intento por determinar su consistencia lógica, así como la veracidad de su contenido; habilidades cognitivas que por su vinculación con la problematización permite trascender lo dado para determinar contenidos inéditos a través de los cuales establecer el diálogo tanto racional como epistémico, al que le adjudica la producción de aportes propios.

Es preciso indicar, que esta interacción profunda con el conocimiento no alcanza su consolidación sino es a través del preguntar y repreguntar, tarea que para los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye una estrategia a través de la cual conducir al sujeto en formación a la construcción y organización coherente de

premisas, que al ser puestas en relación permiten el tránsito hacia la estructuración lógica de argumentos sustanciadores de cometidos importantes como lo es la búsqueda incesante de la verdad (Molina, 2021).

Discusión

Formar ciudadanos comprometidos con la liberación de pensamiento constituye uno de los cometidos igualmente compartidos tanto por la pedagogía socrática como por la pedagogía de la pregunta propuesta por Freire. Para la primera el autoexamen crítico permite validar los preconceptos, pero además, una manera de determinar los elementos compartidos que subsisten entre afirmaciones científicas aparentemente carentes de relación; mientras que para la segunda, la búsqueda de puntos de coincidencia o los denominados espacios comunes teórica y epistémicamente, representa una actitud crítico-reflexiva que favorece la determinación de puntos de intersección en función de los cuales construir afirmaciones propias (García, 2022).

Este proceder cognitivo refiere a un sujeto con la capacidad para más allá de lo dado, en un intento por acceder a lo inédito pero además, de avanzar hacia la articulación lógica de ideas y planteamientos que estructurados en argumentos den cuenta de su competencia para hilvanar entrañablemente premisas propias y las tomadas de lo dado; es decir, considerar las posiciones y afirmaciones propuestas por terceros a los cuales asumir en tarea de justificar la ubicación teórica-epistémica adoptada en torno a una situación cotidiana (Freire y Faundez, 2013).

Es preciso indicar, que la pedagogía de la pregunta como una posibilidad para enriquecer la comprensión del mundo, guarda estrecha relación con la pedagogía socrática en tanto buscan insertar al sujeto que se forma en la praxis sistemática de la argumentación racional que junto al pensamiento crítico, favorezcan tanto la defensa consciente de los propios ideales como la interpelación de los

planteamientos pese a reunir las condiciones para su aceptación por parte de una comunidad científica (Molina, 2021).

Para Nussbaum (2010), la pedagogía socrática se propuso crear no solo las condiciones para el cultivo del pensamiento racionalmente crítico, como el antídoto desde el cual engendrar en los estudiantes el uso prioritario de operaciones mentales tales como el análisis, la interpretación y la indagación consciente que puesta al servicio de la resolución de problemas cotidianos coadyuven en la transformación activa de realidades.

En estos términos, acercar al conocimiento real, verificable y sostenido sobre premisas ciertas, requiere instar al uso del debate sobre cuestiones de la actualidad, que por estar dentro de los contenidos manejados por quienes se forman permitan entender con sentido profundo cuáles son los argumentos existentes, las afirmaciones en pro y las contrarias que como actitudes importantes en la tarea de aprender, motiven el fortalecimiento de la curiosidad, del descubrimiento de elementos compartidos entre las disciplinas (Nussbaum, 2010).

Lo referido como parte de los cometidos de la pedagogía socrática representa una oportunidad para ampliar la visión del mundo, experiencia que invita al ser humano que participa de los procesos educativos a cultivar el interés la interacción con las diversas voces en torno al saber; a las cuales estimar con sentido de apertura, asumiendo que en el disenso se encuentran contenidos nuevos horizontes asociados con el conocer. En sentido operativo, este proceder frente al conocimiento sugiere la combinación del asombro y la curiosidad, como actividades cognitivas que estiman dentro de sus fines el descubrir por sí mismo los referentes teóricos desde los cuales abordar la aprehensión de la realidad (Freire, 2002b; Morales, 2025a).

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), la pedagogía socrática propone aspectos importantes para la enseñanza actual, entre los que se precisa el

desarrollo de actitudes independientes o autónomas en lo referente a pensar el mundo; a esto se une el cultivo tanto de la imaginación como de la exploración rigurosa y profunda, que no se conforma con lo dado, sino que busca trascender en el descubrimiento de nuevos sentidos o significados.

Este diálogo profundo con realidades y situaciones cotidianas tiene como finalidad además de impulsar competencias críticas como el pregunta y repreguntar, instar al desarrollo de la inquietud en torno al ejercicio de tareas propias de los contextos académicos e intelectuales, a decir, la disposición para problematizar afirmaciones, planteamientos y posiciones dadas por ciertas (García, 2022); a las cuales someter a la rigurosidad del pensamiento que junto a permitir la determinación de las razones últimas y las intencionalidades ideológicas que subyacen en la posturas científicas, procurando integrar referentes, premisas y argumentos, de cuyo contenido se deriven reformulaciones de lo dado, así como nuevos avances conclusivos que renueven el conocimiento existente (Freire y Shor, 2014).

Lo planteado debe asumirse como una oportunidad para ir contra el orden establecido, contra los esquemas comprensivos predeterminados y contra los referentes que procuran enmarcar la comprensión de la realidad dentro de marcos interpretativos tendenciosos que, solo instan a la reproducción de afirmaciones más no a la construcción autónoma de conocimiento. Esta actitud desafiante frente a los cánones establecidos, supone ir contra las imposiciones ideológicas adoptando como actitud crítica el disenso, del que emerja el diálogo racional capaz de conducir al sujeto a elaborar posiciones fundadas en premisas ciertas y verificables (Freire, 2002a).

Del mismo modo, Molina (2021) refiriéndose a la pedagogía socrática indica que sus contenidos en sentido práctico constituyen una invitación a la superación de la subordinación a través de la racionalidad, es decir, el enfrentamiento de las intencionalidades tendenciosas que procuran la reproducción de una ideología que castra toda posibilidad de estimar otros saberes pensados desde la autonomía. De

allí, el énfasis en promover esquemas de enseñanza en los que se privilegie la opinión crítica o el libre pensamiento que deje ver la propia voz, la forma particular de ver y entender el mundo.

En palabras de Nussbaum (2010), este proceder autónomo tiene como finalidad “fomentar la cultura de la responsabilidad. De hecho, si uno se siente responsable sus propias ideas, es también probable que se responsabilice de sus propios actos” (p. 83). Lo referido implica también la disposición para intercambiar posiciones, ideas y afirmaciones, como requerimiento para estructurar y reformular opiniones, logrando así la emergencia de actitudes creativas que coadyuven en la tarea de gestionar los desafíos propios de un mundo complejo.

Este modo de operar guarda estrecha relación con el pensamiento crítico, en cuyas actividades mentales se encuentran la indagación, la evaluación de argumentos, el examen de premisas, así como la indagación activa que conduzca a la construcción de planteamientos consistentes lógica y coherentemente. A esto se suma la disposición para aprender inteligentemente mediante la “identificación de puntos de referencia para efectuar estudios que involucren la apropiación de elementos teóricos que coadyuven en el proceso de enriquecer la capacidad de análisis” (Nussbaum, 2010, p. 86).

En correspondencia Freire y Faundez (2013), esta capacidad para dialogar con el conocimiento buscaba que el sujeto dedujera nuevas relaciones a partir del ejercicio pleno de su autonomía, esto con la finalidad de romper con los intentos tanto de dominación como de manipulación subyacente en el conocimiento. Esto refiere a la vigencia de una práctica asociada con el aprendizaje activo que como resultado de la lectura dialógica permite identificar planteamientos ciertos, entre otras condiciones por la consistencia de sus premisas.

Entonces, la pedagogía de la pregunta en su relación con la pedagogía socrática guarda como aspectos comunes potenciar capacidades críticas en quien se forma, instando a la disposición para problematizar tanto el conocimiento como la realidad con el propósito de fortalecer la indagación que unida a la interrogación permite construir no solo nuevas hipótesis sino preguntas focalizadas en cuyo contenido se precisa como intencionalidad la profundización significativa de la que se derivan respuestas a las inquietudes e intereses del aprendiz.

Desde la perspectiva de Aubert *et al* (2006), la pedagogía de la pregunta estima como fines importante la construcción de un clima participación, en cuyo énfasis se encuentra el cultivo de convicciones democráticas que invitan al respeto de las posiciones diversas que pudieran emerger en torno a temáticas controversiales, con las cuales no solo dialogar, sino asumir desde la deliberación y el debate que pretende, entre otros aspectos motivar en el sujeto la transformación de su posición personal en torno a determinadas temáticas en argumentos consistentes.

Lo referido deja ver rasgos comunes de la pedagogía de la pregunta con la pedagogía socrática, en tanto ambas involucran como objetivo despertar el sentido de la curiosidad sobre las respuestas que las comunidades científicas han asumido sobre los problemas humanos ubicados no solo en el plano teórico sino en el real; en los cuales profundizar con el propósito de determinar sus razones últimas, sobre lo ideológicamente subyacente, sobre lo considerado infalible o cierto por la consistencia de los argumentos que le sostienen. Este proceder tiene como finalidad cultivar una actitud no solo irreverente, con tendencia hacia la determinación de las ideas más cercanas a la verdad.

Al respecto Freire y Faundez (2013), propone que las bondades de la pedagogía de la pregunta en el contexto educativo, por lo general, involucran el cultivo de la capacidad para analizar informaciones de diversa índole y provenientes desde campos disciplinares diferentes, sobre los cuales disponer habilidades cognitivas que más allá de procurar operaciones como la valoración crítica y la comprensión

profunda, conduzcan al sujeto que se forma hacia el manejo de la interrogación como estrategia que coadyuve en la identificación de posibles sesgos o falencias que por no ser ajenos a los contenidos académicos, requieren un tratamiento riguroso del que se derive la construcción de hallazgos y evidencias no solo consistentes, sino entrelazadas por la veracidad, la credibilidad y la comprobación.

Por su parte Freire y Shor (2014), propone que la involucrar el uso de la pregunta como parte de las estrategias para enseñar y aprender, tiene como finalidad específica el conducir al estudiante hacia actividades importantes para su participación en el mundo académico y científico, a decir: potencia y promueve la inquietud por ir más allá de lo dado, insta a la formulación, reformulación de interrogantes que no solo sean pertinentes sino que se adecúen con mayor precisión a los cometidos del conocer, supone la posibilidad para ingresar sistemáticamente sobre la realidad, sobre el pensamiento teórico y epistémico de terceros, sobre sus ideológicas y posiciones particulares, así como sobre su sistema de afiliación científica.

Esta actitud intelectual supone para quien se forma la oportunidad para aprender de manera autónoma, modelo alternativo que procura fundamentalmente revitalizar la importancia del disenso, como el antídoto desde el cual superar el pensamiento único que impide la consideración de otras formas de ver y comprender el mundo; esta implicación directa en la tarea de enriquecer el acercamiento analítico de lo que conocemos, sugiere resignificar el proceso de enseñar a las nuevas generaciones, como el compromiso universal que involucra propósitos ambiciosos entre los que se precisan: oponerse racionalmente al orden establecido, protestar contra lo inconsistente, disentir sobre las imposiciones ideológicas y las intencionalidades de adoctrinamiento (Castañeda y Lira, 2025).

Conclusiones

La formación de ciudadanos comprometidos con su quehacer crítico y reflexivo supone una manera de enfrentar las imposiciones ideológicas que procuran, entre otros cometidos, la dominación del pensamiento o la búsqueda sistemática de la docilidad que indefectiblemente procura no solo condicionar la forma de pensar, sino ejercer influencia directa sobre la voluntad. De allí, que insertar el diálogo racional y significativo dentro de la praxis educativa constituye una alternativa efectiva para enfrentar el adoctrinamiento elitista, proceso que a su vez reitera la necesidad de despertar la mente del ser humano hasta lograr su plena liberación.

Estos cometidos ampliamente compartidos por la pedagogía de la pregunta y la pedagogía socrática procuran, en su sentido operativo, motivar en quien se forma la disposición activa para superar la escucha que no privilegia el procesamiento de información, para adoptar actitudes críticas que potencien la interacción profunda con la realidad, en la cual adentrarse con sentido acucioso hasta lograr la deducción de nuevos descubrimientos que, junto a fortalecer la reflexión también motive el preguntarse y repreguntarse sobre los porqués no resueltos.

Este énfasis en la potenciación de la dimensión cognitiva se entiende tanto en la propuesta de Freire como en la Sócrates una oportunidad fértil para la interacción con una realidad en la cual se encuentran inmersos otros sujetos cuyas opiniones merecen ser tratadas desde el espíritu respetuoso, como el principio desde el cual cultivar el verdadero sentido de ciudadanía, en el que todos de común acuerdo definan la búsqueda de la verdad desde el compromiso compartido que exige respuestas reales y verificables desde las cuales establecer interconexiones con el aprendizaje global.

Lo propuesto sugiere potenciar el pensamiento para precisar estructuras lógicas, pero también, contenidos falaces así como su capacidad para dialogar con el conocimiento; esto con la finalidad de agudizar su disposición para construir nuevos saberes desde los cuales interpelar, cuestionar y discutir con otras posiciones desde el respeto que insta a la praxis de ejercicios reflexivos, así como a la adopción de

actitudes vinculadas con superación de los prejuicios, la organización de argumentos en premisas lógicamente estructuradas y la disposición de la racionalidad para enfrentar la ignorancia.

En consecuencia, puede entenderse el uso del preguntar y repreguntar como un desafío universal de la educación que invita fundamentalmente el cultivo del asombro, la curiosidad y la indagación; como operaciones que reiteran la necesidad de insertar a quien se forma en la tarea de ir por sí mismo sobre que se no ha sido tratado con suficiente rigurosidad y profundidad, esto con la finalidad de motivar permanente y de manera activa la interacción intencional con lo desconocido. Este proceder sugiere desarrollar la tolerancia con lo ambiguo, con lo oscuro, con lo escasamente tratado, a lo cual enfrentar desde el diálogo que da paso al establecimiento de nuevas conexiones con temas emergentes, con saberes relevantes que apuesten por la construcción de acercamientos a la verdad.

Lo referido sugiere que la pedagogía de la pregunta junto a la pedagogía socrática constituye procesos a través de los cuales motivar experiencias de aprendizaje, en las que el sujeto alcance a utilizar la interacción dialógica, en la que interrogar e interrogarse se posicionan como operaciones que guían el sentido acucioso de valorar el mundo en la búsqueda de nuevos hallazgos, desde los cuales elaborar respuestas no solo solventes en lo que respecta al requerimiento lógico, sino en torno a su consistencia cierta, creíble y verificable.

Este proceder tiene como finalidad promover en el sujeto que se forma la capacidad para motivar el pensamiento propio, como la aspiración universal que insta a dialogar con el conocimiento de manera intencional, es decir, desde la disposición para deslindar lo veraz de lo que no lo es; como un ejercicio que invita a comprender el mundo más allá del marco ideológico dominante, al cual enfrentar desde el disentir razonado que involucra el uso de la interrogación, del diálogo sensible y de la interacción con el conocimiento, actitud que no se conforma con lo dado sino que insta a ir más allá, procurando la búsqueda de lo verdad.

Lo referido desde la promoción de aprendizajes significativos tiene como finalidad que el sujeto logre descubrir en el conocimiento dado la no existencia de respuestas únicas, ni acabadas; sino una pluridiversidad de ideas y posiciones que requieren ser tamizadas a través del preguntar y repreguntar, a las que se deben asumir como operaciones cognitivas que junto a fortalecer la construcción de nuevas afirmaciones, rompan con el esquema de obediencia ciega a la que invitan que muchos de los contenidos que las disciplinas dan por ciertas.

En tal sentido, el uso de la pregunta como estratégica para despertar el interés del estudiante en la tarea compleja de construir nuevos aprendizajes, supone una oportunidad para enriquecer lo que se maneja como conocimientos previos, a los cuales no solo revisar para determinar su consistencia lógica, sino además, para valorar su pertinencia, su veracidad, así como potencial para cuestionar otras posiciones que intentan erigirse válidas dentro del mundo científico. Estas actividades mentales dejan ver tanto a la pedagogía socrática como a la pedagogía de la pregunta como una posibilidad para participar activamente en el afrontamiento de los dilemas que emergen de la interacción con el saber, así como del enfrentarse a lo nuevo, a lo complejo con actitud proactiva, acuciosa y dispuesta a comprender la trama que constituye las realidades que se desean conocer.

En síntesis, preguntar y representar como prácticas al servicio tanto del aprender como del conocer, involucran una serie de bondades asociadas con el cultivo de la autonomía de quien se forma, no solo en lo referente a la búsqueda por sí mismo de nuevos hallazgos, sino en lo relacionado con la construcción de una actitud proactiva frente lo desconocido, a lo ambiguo; este proceder asumido como parte de los cometidos de la educación en la actualidad deja ver intencionalidades comunes de la pedagogía socrática y la pedagogía de la pregunta, que giran en torno a: la tolerancia a lo complejo, a lo dinámico y, por ende a lo cambiante de manera recurrente, a lo que precisa de la interrogación permanente que procura

incansablemente ir sobre los porqués, rasgo propio de quienes no se conforman con lo dado para apostar por el descubrimiento de la verdad.

Referencias

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M y Valls, R. (2006). *Dialogar para transformar. Pedagogía crítica en el siglo XXI*. Graó.
- Castañeda, J y Lira, S. (2025). Formación docente a través del desarrollo del pensamiento dialógico crítico de Matthew Lipman. *Revista digital FILHA. Enero-julio. Número 32*. Disponible en: <http://www.filha.com.mx>
- Castells, N. García-Milà, M., Miralda, A., Luna, J., y Pérez, E. (2022), El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 291-313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Freire, P. (1964). *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002b). *Educación y cambio*. Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Siglo XXI.
- Freire, P y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.

- García, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56).
- Herrero, E., y La-Rosa, L. (2022). Los estudiantes de secundaria y la alfabetización mediática en la era de la desinformación. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Molina, J. (2021). Los principales rasgos de la pedagogía socrática. *Stylos*, 30 (30), 36-43. <https://doi.org/10.46553/sty.30.30.2021.p36-43>
- Morales, J. (2021). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (2), 1-15. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000200006&script=sci_abstract
- Morales, J. (2023). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>
- Morales, J. (2024). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 39, N° 1, pp. 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v39i1.2697>
- Morales, J. (2025a). Voces en torno a la lectura crítica. Una práctica inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje significativo en la universidad. *Multiverso Journal*, 5 (8), 27-38. <https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2025.8.3>
- Morales, J. (2025b). Lectura académica, investigación científica y modos de pensamiento ¿cómo producir conocimiento en la educación universitaria. *Revista de Ciencia y Tecnología El Higo*, 15 (1), 215-235. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v15i1.20608>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Pérez, R., Castells, N. y Minguela, M. (2025). Evaluando información contradictoria: efectividad de un programa para el desarrollo del pensamiento crítico en adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 43. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.597921>

Puiggrós, A. (2024). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos* | vol. XLIII, 11-21 DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>

Evaluar en la era de la inteligencia artificial: hacia una reconstrucción de la evaluación educativa desde la mediación docente. Reseña crítica

Leticia Laura Reyes Rosales

llreyesr@uaemex.mx

José Eugenio Chafloque Capuñay

biologo4991@gmail.com

Cristian Xavier Reyes Rosales

cxreyesr@uaemex.mx

Stalina Vega Velazco

svegav@uaemex.mx

Erick Vieyra Méndez

evieyram@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 05 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

La irrupción de la inteligencia artificial generativa ha cuestionado los fundamentos tradicionales de la evaluación educativa y ha obligado a replantear el papel del docente, del estudiante y de los procesos de construcción del conocimiento. El objetivo de esta reseña crítica es analizar las contribuciones conceptuales, pedagógicas y metodológicas de la obra *Evaluar en la era de la inteligencia artificial: teoría, crítica y mediación docente en la educación superior*, situándola dentro del desarrollo contemporáneo de la teoría de la evaluación educativa, destacando su aportación teórica al proponer un modelo de evaluación centrado en la mediación pedagógica, la inteligencia híbrida y la formación crítica en educación superior.

Se concluye que la inteligencia artificial no transforma únicamente las herramientas de evaluación; obliga a reconstruir el fundamento epistemológico de la evaluación universitaria, desplazando su centro desde la verificación del aprendizaje hacia la mediación pedagógica del conocimiento.

Palabras clave: evaluación educativa; inteligencia artificial; educación superior; mediación docente; evaluación para el aprendizaje.

Assessment in the Age of Artificial Intelligence: Towards a Reconstruction of Educational Assessment Based on Teacher Mediation. A Critical Review

Abstract

The emergence of generative artificial intelligence has challenged the traditional foundations of educational assessment and necessitated a rethinking of the roles of teachers and students, as well as the processes of knowledge construction. This critical review aims to analyze the conceptual, pedagogical, and methodological contributions of the work “Evaluar en la era de la inteligencia artificial: teoría, crítica y mediación docente en la educación superior” (Assessing in the Age of Artificial Intelligence: Theory, Critique, and Teacher Mediation in Higher Education). It situates the work within the contemporary development of educational assessment theory, highlighting its theoretical contribution by proposing an assessment model centered on pedagogical mediation, hybrid intelligence, and critical education in higher education.

The review concludes that artificial intelligence does not merely transform assessment tools; it compels a reconstruction of the epistemological foundation of university assessment, shifting its focus from the verification of learning to the pedagogical mediation of knowledge.

Keywords: educational assessment; artificial intelligence; higher education; teacher mediation; assessment for learning.

Introducción

La aparición de la inteligencia artificial generativa (IAG) representa uno de los acontecimientos más disruptivos para la educación superior desde la incorporación de Internet a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La capacidad de sistemas como ChatGPT, Gemini, Claude o Copilot para producir textos académicos, resolver problemas complejos, generar código, sintetizar información y asistir en procesos

intelectuales ha modificado profundamente las condiciones bajo las cuales los estudiantes producen evidencias de aprendizaje y los docentes diseñan estrategias de evaluación. Como consecuencia, numerosos procedimientos evaluativos basados en la reproducción de información, la elaboración individual de productos escritos o la resolución mecánica de tareas han comenzado a mostrar limitaciones que trascienden el ámbito tecnológico y alcanzan el plano epistemológico.

En este contexto, la discusión ya no puede reducirse a determinar si los estudiantes utilizan o no herramientas de inteligencia artificial. El verdadero desafío consiste en redefinir qué significa aprender, qué implica evaluar y cuál debe ser la función de la docencia cuando una parte importante de las tareas cognitivas puede ser realizada mediante sistemas capaces de generar respuestas con niveles crecientes de sofisticación. La inteligencia artificial no solamente transforma las herramientas disponibles para el aprendizaje; modifica las condiciones mismas de producción, validación y circulación del conocimiento, obligando a revisar los fundamentos sobre los que históricamente se edificó la evaluación educativa.

Es en este escenario donde adquiere especial relevancia la obra *Evaluar en la era de la inteligencia artificial: teoría, crítica y mediación docente en la educación superior*. Más que ofrecer un conjunto de recomendaciones técnicas para enfrentar el uso de la inteligencia artificial en las aulas, el libro propone una reflexión sistemática acerca de la naturaleza de la evaluación en un momento de transición paradigmática. Su principal contribución consiste en desplazar el debate desde la preocupación por el control del uso de la inteligencia artificial hacia la reconstrucción pedagógica de la evaluación como proceso de mediación, acompañamiento y desarrollo del pensamiento crítico.

Al pretender articular la teoría de la evaluación, las perspectivas contemporáneas del aprendizaje, la función docente y las posibilidades pedagógicas de la inteligencia artificial, la obra formula una propuesta que no concibe la tecnología como sustituto del profesorado, sino como un elemento que obliga a fortalecer precisamente aquellas capacidades humanas que ninguna inteligencia artificial puede reemplazar

plenamente: el juicio crítico, la interpretación contextual, la deliberación ética y la construcción compartida del significado.

La tesis que orienta este análisis sostiene que la principal aportación de la obra no reside únicamente en la formulación del Modelo TRIADA-EIA, sino en plantear una transformación del estatuto epistemológico de la evaluación educativa. Desde esta perspectiva, evaluar deja de entenderse como un procedimiento destinado exclusivamente a certificar aprendizajes para convertirse en un proceso permanente de mediación intelectual entre docentes, estudiantes e inteligencia artificial. Este desplazamiento conceptual constituye, probablemente, una de las aportaciones más significativas que la literatura reciente en lengua española ofrece al debate internacional sobre la evaluación en contextos mediados por inteligencia artificial (IA).

Con base en esta premisa, el propósito de la presente reseña crítica es analizar las contribuciones conceptuales, pedagógicas y metodológicas de la obra, situándola dentro del desarrollo contemporáneo de la teoría de la evaluación educativa. Más que describir secuencialmente sus capítulos, se busca dialogar críticamente con sus planteamientos, valorar su originalidad, identificar sus principales aportes y señalar algunas líneas de investigación que podrían enriquecer futuras ediciones o desarrollos derivados de esta propuesta.

Desarrollo

1. La evaluación educativa frente a un cambio de paradigma

Toda transformación tecnológica significativa modifica las formas mediante las cuales las sociedades producen, distribuyen y legitiman el conocimiento. La inteligencia artificial generativa está transformando las relaciones entre conocimiento, aprendizaje y producción intelectual; y la evaluación educativa, como práctica social e institucional destinada a valorar los aprendizajes, no permanece ajena a estas transformaciones.

Durante gran parte del siglo XX, los sistemas de evaluación estuvieron estrechamente vinculados con modelos de enseñanza centrados en la transmisión de conocimientos y en la comprobación de resultados mediante pruebas estandarizadas o productos elaborados individualmente. Aunque las últimas décadas fueron incorporando enfoques orientados hacia la evaluación formativa, la retroalimentación y la evaluación auténtica, una proporción considerable de las prácticas evaluativas continúa descansando en la premisa de que los productos académicos constituyen una representación relativamente directa de los conocimientos y habilidades desarrollados por el estudiante.

La irrupción de la inteligencia artificial cuestiona esa premisa. Cuando un sistema es capaz de redactar ensayos, resolver estudios de caso, elaborar códigos informáticos, diseñar proyectos o sintetizar literatura científica con niveles crecientes de calidad, la relación entre el producto entregado y el aprendizaje efectivamente construido deja de ser evidente. En consecuencia, el problema central ya no consiste únicamente en detectar el uso de inteligencia artificial, sino en replantear los criterios mediante los cuales se reconoce, acompaña y valora el aprendizaje.

Este es uno de los principales enfoques del libro objeto de esta reseña, en el que los autores evitamos adoptar posiciones simplificadoras que conciben la inteligencia artificial exclusivamente como amenaza o como solución. En lugar de ello, argumentamos que la evaluación debe reconstruirse a partir de principios pedagógicos sólidos, preservando su función formativa y fortaleciendo la mediación docente. De esta manera, la obra se distancia tanto de los discursos tecno fóbicos como de las posturas tecno utópicas, proponiendo una visión equilibrada en la que la inteligencia artificial constituye un recurso cuya pertinencia depende de los propósitos educativos y de la capacidad crítica de quienes la utilizan.

El trabajo surgió desde una inquietud compartida en la docencia universitaria: ¿cómo evaluar en estos tiempos con uso de IA sin perder la dimensión

humanizadora del acto formativo? Se propone una alternativa sustentada en un planteamiento crítico que examina las formas de cómo la IA puede intervenir en los procesos evaluativos y su efecto en la capacitación integral de los alumnos.

Esta perspectiva resulta especialmente pertinente porque reconoce que la discusión sobre la inteligencia artificial es, en última instancia, una discusión sobre el sentido de la educación. La evaluación deja de ser entendida como un mecanismo de vigilancia para convertirse en un espacio de construcción conjunta del conocimiento, donde el diálogo entre inteligencia humana e inteligencia artificial exige nuevas competencias docentes, nuevas formas de acompañamiento y nuevos criterios para valorar el aprendizaje significativo.

2. Estructura de la obra: de la teoría de la evaluación a la mediación pedagógica

Uno de los aspectos a destacar de *Evaluar en la era de la inteligencia artificial: teoría, crítica y mediación docente en la educación superior* es su arquitectura intelectual. A diferencia de numerosas publicaciones recientes sobre inteligencia artificial aplicada a la educación, cuya organización suele responder a una lógica instrumental -centrada en la descripción de plataformas, aplicaciones o estructuras de uso-, el recorrido argumentativo propuesto en esta obra no parte de la tecnología para llegar a la educación, sino que efectúa el camino inverso: comienza por los fundamentos de la evaluación educativa, revisa las principales teorías del aprendizaje y, a partir de ese marco conceptual, incorpora la inteligencia artificial como un elemento que reconfigura el sentido mismo de la evaluación.

Esta decisión metodológica busca deslindarse del determinismo tecnológico de una buena parte de los enfoques contemporáneos, insistiendo en que ninguna innovación puede comprenderse al margen de los principios pedagógicos que orientan la formación universitaria. En consecuencia, la inteligencia artificial aparece subordinada a una reflexión educativa más amplia y no como el eje exclusivo del discurso.

El libro se estructura en siete capítulos que dan cuenta de su intencionalidad: 1. Paradigmas y fundamentos de la evaluación en la educación superior; 2. Teorías educativas y su vínculo con la tecnología; 3. Instrumentos de evaluación: rúbricas, listas de cotejo y más; 4. Retroalimentación efectiva y automatizada; 5. Inteligencia Artificial y evaluación educativa; 6. Retos de adaptación tecnológica en entornos pedagógicos y 7. Implementación práctica: cómo integrar IA en la evaluación.

Los primeros capítulos ofrecen una revisión sistemática de los fundamentos de la evaluación, distinguiendo enfoques, teorías del aprendizaje y principios de la evaluación formativa. Posteriormente se analizan las posibilidades y limitaciones de la inteligencia artificial, los retos éticos asociados a su incorporación en la educación superior y, finalmente, se presenta el Modelo TRIADA-EIA como una propuesta metodológica para orientar la práctica docente. Esta secuencia evita la fragmentación temática y favorece una comprensión progresiva del problema, donde cada capítulo amplía y profundiza la argumentación precedente. El índice de figuras de la obra confirma, además, la existencia de un diseño conceptual que incluye diagramas sobre evaluación formativa, evaluación auténtica, conectivismo, mediación docente, tecnologías emergentes y el propio esquema del Modelo TRIADA-EIA.

Partiendo de la idea de que en la universidad hablar de la evaluación nunca ha sido un asunto simple, y de que la evaluación no es neutra ni objetiva, sino que está cargada de supuestos pedagógicos y de visiones sobre el conocimiento, el primer capítulo analiza los principales fundamentos y paradigmas que explican las diferencias en las formas de comprender la evaluación, distinguiéndose entre la evaluación del aprendizaje, vinculada a la tradición sumativa que busca certificar logros, y la evaluación para el aprendizaje, que se apoya en la constante retroalimentación. También se revisa la tensión existente de la evaluación tradicional y la formativa, donde la primera homogeneiza, clasifica y muchas veces genera ansiedad, mientras que la segunda pretende acompañar y enriquecer la experiencia pedagógica, concibiéndose como un gran potencial formativo. Si bien a simple vista

parecen conceptos cercanos, en realidad responden a formas muy distintas de concebir el proceso educativo.

El capítulo 2: Teorías educativas y su vínculo con la tecnología, brinda el fundamento conceptual para entender el vínculo Evaluación-Tecnología, en el contexto integral del proceso de enseñanza aprendizaje. La sección se acompaña además de una reflexión sobre la vigencia de estos enfoques conceptuales frente a la integración de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, reconociendo que estas teorías, lejos de perder su capacidad explicativa, permiten incorporar nuevas dimensiones del ecosistema tecnológico, en virtud del reconocimiento de los procesos sociales mediadores y constitutivos del aprendizaje.

Por su parte el capítulo 3: Instrumentos de evaluación: rúbricas, listas de cotejo y más, explora los fundamentos que sostienen a las herramientas de evaluación rigurosas, especialmente aquellos conceptos esenciales como la validez y la confiabilidad, abordando criterios prácticos para seleccionar o construir instrumentos evaluativos adecuados, siempre en función de los objetivos que se persiguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, se ofrecen ejemplos concretos de aplicación, considerando las particularidades de los entornos presenciales, virtuales e híbridos. En síntesis, el propósito general de este apartado es diseñar y adaptar instrumentos de evaluación válidos, confiables y contextualizados, integrando sus fundamentos teóricos con las posibilidades que ofrecen las tecnologías emergentes.

El capítulo 4: Retroalimentación efectiva y automatizada, examina la retroalimentación como uno de los componentes esenciales de la evaluación formativa, analizando sus fundamentos teóricos y su evolución hacia modelos mediados por inteligencia artificial. A partir de las aportaciones de diversos autores, se destaca que la retroalimentación constituye un proceso continuo orientado a favorecer la autorregulación, el aprendizaje autónomo y la mejora progresiva del desempeño estudiantil. Asimismo, se exploran las posibilidades que ofrece la inteligencia artificial generativa para proporcionar retroalimentación personalizada,

inmediata y adaptativa, sin perder de vista los desafíos éticos y pedagógicos asociados a su implementación. El capítulo concluye con una toma de posicionamiento en torno a que la inteligencia artificial puede enriquecer significativamente los procesos de retroalimentación, siempre que su utilización permanezca subordinada al juicio profesional del docente, quien conserva un papel insustituible como mediador, intérprete y orientador del aprendizaje.

En el capítulo 5: Inteligencia Artificial y evaluación educativa, se profundiza en el impacto de la IAG en los procesos de evaluación, reconociendo la huella de estos sistemas generativos en los distintos momentos de la evaluación educativa, desde la planificación hasta las formas de retroalimentación, donde se ofrece una sistematización de las formas de integración de las herramientas tecnológicas al proceso evaluativo.

La obra continúa su arquitectura editorial con el Capítulo 6, abordando los “Retos de adaptación tecnológica en entornos pedagógicos”, que se propone reflexionar desde una mirada crítica y analítica, sobre los factores que han obstaculizado la incorporación sustantiva de la IA en los procesos de evaluación universitaria. En este sentido, se reconocen, al menos, tres dimensiones que pocas veces se discuten en conjunto pero que, entrelazadas, generan un panorama de resistencia: la normativa e institucional, que marca límites formales; las actitudes de los actores educativos, que pueden oscilar entre el entusiasmo ingenuo y la desconfianza tajante; y las estructuras materiales o culturales, que muchas veces restringen las condiciones reales de uso.

En este apartado se incluye una reflexión cuyo título: “La Brecha digital: más allá de lo técnico, lo institucional, generacional y afectivo”, anticipa toda una hipótesis explicativa sobre dicha brecha digital, abordándola como un complejo fenómeno multi determinado, imposible de reducirse a un asunto de acceso tecnológico.

Por último, el capítulo 7: Implementación práctica: cómo integrar IA en la evaluación, explora la integración de los sistemas de IAG en la evaluación, sin despersonalizar

la enseñanza, evitando que la tecnología se convierta en un fin en sí misma y garantizando que continúe al servicio de un proyecto formativo centrado en la dignidad y el desarrollo integral del estudiantado.

Desde una perspectiva epistemológica, la organización del libro revela nuestra toma de posicionamiento: la inteligencia artificial no constituye un nuevo paradigma educativo por sí misma; sino que adquiere sentido cuando se integra dentro de una concepción pedagógica consistente. Esta idea resulta especialmente relevante porque rompe con la tendencia a considerar como equivalentes la innovación tecnológica y la innovación educativa, sosteniendo que la verdadera transformación no reside en las herramientas, sino en la manera en que estas reconfiguran las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Otro aspecto que los autores nos propusimos fue lograr un equilibrio entre fundamentación teórica y orientación práctica, evitando caer tanto en la abstracción excesiva como en un manual operativo. Por ello los desarrollos conceptuales se complementan con figuras y modelos que facilitan la comprensión sin sacrificar la profundidad analítica; muestra de lo cual es el capítulo dedicado a la aplicación del Modelo TRIADA-EIA, donde se presentan ejemplos guiados y recomendaciones ético-pedagógicas para la integración de la inteligencia artificial en procesos evaluativos.

Los conceptos fundamentales que aborda de la obra- evaluación formativa, mediación docente, inteligencia artificial, pensamiento crítico y ético- aparecen de manera recurrente a lo largo del texto, buscando construir una red conceptual que otorga unidad al conjunto. Esta recurrencia no constituye una repetición innecesaria; por el contrario, fortalece la consistencia argumentativa y permite al lector comprender que cada uno de esos conceptos adquiere significado en relación con los demás. En conjunto, nos propusimos que la arquitectura intelectual del libro evitara una colección de capítulos independientes, para proponer un argumento pedagógico progresivo que culminara en una propuesta metodológica concreta.

3. De la evaluación a la mediación del aprendizaje: reconstrucción de un paradigma educativo

Como hemos señalado, en la obra *Evaluar en la era de la inteligencia artificial*, no nos planteamos proponer un nuevo modelo metodológico, sino replantear la naturaleza misma de la evaluación universitaria.

Tradicionalmente, la evaluación ha sido concebida como un procedimiento destinado a verificar el grado de logro de determinados objetivos de aprendizaje. Incluso las corrientes contemporáneas de evaluación formativa, aunque amplían considerablemente esta visión, continúan centrando buena parte de su atención en la obtención de evidencias que permitan valorar el progreso del estudiante. La irrupción de la inteligencia artificial modifica radicalmente este supuesto, pues la calidad de un producto académico deja de ser un indicador suficiente del aprendizaje realmente construido.

En tal sentido, los autores proponemos el desplazamiento epistemológico de la evaluación como verificación de resultados hacia su conceptualización como un proceso permanente de mediación pedagógica, transformación que constituye uno de los principales núcleos conceptuales de la obra.

La mediación docente ocupa un lugar central en todo el argumento desarrollado en el libro. El profesor no es concebido únicamente diseñador de instrumentos de evaluación o calificador de evidencias, sino como un profesional capaz de orientar el diálogo entre el estudiante, el conocimiento disciplinar y las herramientas de inteligencia artificial. En esta concepción, evaluar implica acompañar procesos de pensamiento, promover la reflexión crítica, identificar oportunidades de mejora y favorecer la autonomía intelectual de los estudiantes.

Esta perspectiva sitúa la obra en sintonía con las corrientes contemporáneas que conciben la evaluación como una práctica social de construcción del conocimiento, pero introduce un nuevo elemento: la presencia de la inteligencia artificial obliga a

fortalecer la función mediadora del docente. Cuanto más sofisticadas se vuelven las tecnologías de apoyo al aprendizaje, mayor importancia adquieren las capacidades humanas relacionadas con la interpretación, el juicio crítico, la deliberación ética y la contextualización pedagógica.

En este sentido, buscamos trascender la discusión instrumental sobre el uso de herramientas digitales para sustentar una reflexión de mayor alcance acerca del futuro de la profesión docente. La inteligencia artificial no se concibe como un recurso externo y sino como componente estratégico del ecosistema educativo. Precisamente por ello, el docente se convierte en la principal garantía de que dicha integración contribuya efectivamente al aprendizaje y no únicamente a la producción automatizada de respuestas.

4. El Modelo TRIADA-EIA: una propuesta para reconstruir la evaluación universitaria en escenarios de inteligencia híbrida

El **Modelo TRIADA-EIA**, presentado en el capítulo séptimo como una metodología orientada a integrar la inteligencia artificial dentro de procesos de evaluación formativa mediante principios pedagógicos, éticos y tecnológicos claramente definidos, representa el punto de convergencia donde los argumentos desarrollados a lo largo del texto adquieren una formulación integradora. Dedicamos a este modelo un desarrollo específico que comprende su definición, propósito, metodología, ejemplos de aplicación y recomendaciones para su implementación en la educación superior.

El modelo propone la combinación de tres elementos estratégicos: teoría pedagógica, evaluación formativa y uso crítico de la IA, mediante la articulación de tres ejes interdependientes: Evaluación, Interactividad y Adaptación tecnológica. Esta propuesta ayuda a usar la IA en las aulas de forma ética, asegurándonos de que el aprendizaje siga siendo humano, inclusivo y con sentido. No constituye una simple incorporación de herramientas digitales; su meta es aplicarlas de forma

planificada y estratégica con el fin de poder generar configuraciones de entornos de aprendizaje inclusivos y dinámicos, pero manteniendo al componente formativo como eje central (Blackmon & Moore, 2020). La representación gráfica de este modelo es la siguiente:

Figura 1

Representación Esquema del Modelo TRIADA-EIA



Representación de las tres fases principales: Diagnóstico, Implementación y Evaluación.

Fuente: Chafloque, et. al. (2025).

El modelo TRIADA-EIA no se reduce a una propuesta metodológica, sino que una lectura analítica del mismo permite interpretarlo como un intento de responder a una de las preguntas más complejas que enfrenta actualmente la teoría de la evaluación: ¿Cómo preservar el carácter formativo, ético y humanista de la evaluación cuando la producción intelectual se encuentra crecientemente mediada por sistemas de inteligencia artificial?

Esta pregunta trasciende la discusión sobre herramientas tecnológicas. Remite a un problema epistemológico relacionado con la legitimidad del conocimiento, la autenticidad del aprendizaje y la función del docente como garantía de procesos educativos orientados al desarrollo humano. En este sentido, el TRIADA-EIA constituye una propuesta de reorganización conceptual de la evaluación, más que un simple protocolo para incorporar aplicaciones de inteligencia artificial al aula.

Consideramos que uno de los aspectos más valiosos del modelo consiste en que no concibe la inteligencia artificial como el eje del proceso educativo, sino que la articula dentro de una relación más amplia donde convergen tres dimensiones inseparables: los fundamentos pedagógicos de la evaluación, la mediación profesional del docente y el uso estratégico de las tecnologías emergentes. Esta articulación evita el riesgo de convertir la innovación tecnológica en un fin en sí mismo y recuerda que toda herramienta adquiere significado únicamente cuando contribuye al aprendizaje y al desarrollo de capacidades intelectuales superiores.

Desde esta perspectiva, el TRIADA-EIA representa una respuesta a la tensión que actualmente atraviesa la educación superior. Por una parte, las instituciones universitarias reconocen el enorme potencial de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación inmediata, automatizar procesos rutinarios y ampliar el acceso al conocimiento. Por otro, enfrentan preocupaciones relacionadas con la autoridad intelectual, la integridad académica, la dependencia tecnológica y la posible sustitución del juicio docente por sistemas automatizados. El modelo no pretende eliminar dicha tensión; sino analizarla mediante una mediación pedagógica consciente, crítica y éticamente orientada.

Este énfasis resulta particularmente relevante en el contexto latinoamericano. Numerosos estudios internacionales responden a realidades institucionales caracterizadas por altos niveles de digitalización e infraestructura tecnológica; sin embargo, las universidades de América Latina continúan enfrentando desafíos asociados a la desigualdad en el acceso, las brechas digitales, la diversidad

sociocultural y las diferencias en la formación tecnológica del profesorado. En este escenario, un modelo excesivamente centrado en la tecnología correría el riesgo de resultar poco viable. El TRIADA-EIA evita esta limitación al colocar la mediación docente como el elemento articulador del proceso evaluativo, otorgando flexibilidad suficiente para adaptarse a distintos niveles de desarrollo institucional y tecnológico. Esta intención se hace explícita cuando el libro incorpora una reflexión sobre la flexibilidad del modelo y su adaptación a diferentes niveles de dominio docente y tecnológico.

Los autores nos propusimos una integración conceptual que permitiera comprender la evaluación como un sistema complejo donde convergen dimensiones cognitivas, tecnológicas, éticas y pedagógicas. A ello se suma un aspecto particularmente relevante: el modelo no permanece en el plano de la abstracción teórica, sino que brinda ejemplos guiados de aplicación y recomendaciones dirigidas al profesorado universitario (en el Contexto presencial y las Modalidades Virtual e Híbrida), mostrando que la propuesta posee potencial para orientar decisiones concretas en el diseño de actividades, instrumentos y estrategias de evaluación. Esta articulación entre teoría y práctica fortalece la utilidad del modelo y favorece su apropiación por parte de docentes e investigadores interesados en innovar sus procesos evaluativos.

Desde luego, como toda propuesta emergente, el TRIADA-EIA abre también nuevas preguntas de investigación. Será necesario explorar su implementación en distintos campos disciplinares, analizar su impacto sobre el aprendizaje autorregulado, estudiar su relación con sistemas de evaluación adaptativa y examinar su funcionamiento en contextos institucionales caracterizados por diferentes niveles de madurez digital. Estas líneas de investigación no disminuyen el valor del modelo; por el contrario, evidencian que constituye una propuesta abierta al desarrollo, susceptible de enriquecerse mediante futuras investigaciones empíricas.

En síntesis, el Modelo TRIADA-EIA representa mucho más que una estrategia para incorporar inteligencia artificial en la evaluación universitaria. Constituye una propuesta que intenta reconciliar innovación tecnológica y tradición pedagógica, mostrando que el futuro de la evaluación no depende exclusivamente de algoritmos cada vez más atractivo, sino de la capacidad de las instituciones y del profesorado para preservar el sentido formativo, ético y humanista de la educación superior. Desde esta perspectiva, el modelo se perfila como una de las contribuciones más originales del libro y como un referente potencial para el desarrollo de investigaciones posteriores en el ámbito iberoamericano.

Conclusiones

Uno de los principales elementos distintivos del libro consiste en recuperar la dimensión pedagógica de la evaluación en un contexto donde el discurso tecnológico tiende, con frecuencia, a desplazar las preguntas educativas hacia cuestiones exclusivamente instrumentales. Buena parte de la literatura internacional ha concentrado sus esfuerzos en desarrollar sistemas de evaluación adaptativa, analítica del *aprendizaje* o retroalimentación automatizada. Si bien estas propuestas poseen indudables ventajas desde el punto de vista técnico, con frecuencia conceden menor atención al papel que desempeña el docente como intérprete del contexto educativo y como último responsable de las decisiones pedagógicas. En contraste, el enfoque presentado en esta obra reafirma que la inteligencia artificial constituye un recurso complementario cuyo valor depende de la capacidad del profesorado para integrarla dentro de procesos formativos coherentes.

En este aspecto, el libro sostiene la postura de que la inteligencia artificial no es un problema que deba eliminarse ni una innovación que deba aceptarse acríticamente. Se adopta una posición de equilibrio que reconoce simultáneamente sus posibilidades y sus limitaciones; visión que trata de evitar tanto el determinismo tecnológico como el rechazo conservador, proponiendo un enfoque donde la tecnología adquiere significado únicamente cuando se integra de manera crítica, ética y responsable.

Las conclusiones del libro afirman que el criterio docente constituye el elemento que transforma la información producida por la inteligencia artificial en experiencias de aprendizaje significativas, reafirmando que la IA debe concebirse como apoyo y no como sustituto del profesorado.

Un segundo elemento reside en la articulación entre teoría y práctica. A diferencia de algunas publicaciones sobre innovación educativa que exhiben una brecha considerable entre los desarrollos conceptuales y las orientaciones metodológicas, en esta obra se buscó integrar ambos niveles mediante la formulación del Modelo TRIADA-EIA, los ejemplos de aplicación y las recomendaciones dirigidas al profesorado universitario.

Desde una mirada latinoamericana, la obra ofrece una propuesta que reconoce explícitamente las condiciones de diversidad, desigualdad y heterogeneidad que caracterizan a muchas instituciones de educación superior de la región. El énfasis puesto en la flexibilidad del Modelo TRIADA-EIA y en la adaptación de las estrategias de evaluación a distintos niveles de desarrollo tecnológico constituye una respuesta a estas realidades.

Otro aspecto que en el que insiste la obra es la necesidad de una alfabetización de carácter pedagógico y ético. No basta con aprender a utilizar herramientas de IA; resulta indispensable comprender sus implicaciones para la producción del conocimiento, la evaluación del aprendizaje y la formación de ciudadanos críticos. Con esta perspectiva se pretende ampliar el horizonte de la alfabetización digital, integrándola dentro de una concepción humanista de la educación superior.

Finalmente, el texto deja entrever la idea de que: La inteligencia artificial no transforma únicamente las prácticas de evaluación; obliga a reconstruir el fundamento epistemológico de la evaluación universitaria, desplazando el énfasis desde la comprobación del aprendizaje hacia la mediación de procesos de

construcción del conocimiento; elemento que puede dar pie a futuras investigaciones.

Quizás esa sea, finalmente, una de las mayores apuestas del libro. No solamente enseñar cómo evaluar con inteligencia artificial; sino invitar a reconsiderar por qué evaluamos, para quién evaluamos y bajo qué principios éticos y pedagógicos debe organizarse la evaluación en una universidad que busca formar personas capaces de pensar críticamente en un mundo donde la inteligencia ya no constituye un atributo exclusivamente humano.

Es probable que dentro de algunos años los sistemas de inteligencia artificial actualmente disponibles hayan sido sustituidos por herramientas más potentes, capaces de interactuar mediante múltiples modalidades, aprender de forma continua e integrarse de manera casi invisible en los procesos educativos. Sin embargo, las preguntas fundamentales como las que se plantea esta obra permanecerán abiertas: ¿qué significa aprender?, ¿qué significa evaluar?, ¿cuál es el papel del docente cuando parte del trabajo intelectual puede ser realizado por sistemas inteligentes?

Evaluar en la era de la inteligencia artificial se plantea un desplazamiento desde las herramientas hacia esas preguntas de fondo. En lugar de ofrecer respuestas circunstanciales sobre una tecnología específica, propone una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación como práctica humana, ética y pedagógica. En este sentido, la obra trasciende el momento tecnológico que la inspira y se incorpora una tradición de pensamiento preocupada por comprender el sentido de la educación en contextos de transformación.

Evaluar en la era de la inteligencia artificial se propone abrir una agenda de investigación que trasciende el análisis coyuntural de las tecnologías emergentes y se orienta hacia la reconstrucción de los fundamentos de la evaluación educativa en el siglo XXI. Más que ofrecer respuestas definitivas, nos interesa abrir una

conversación que apenas comienza. Esa es, quizás, la propuesta principal de la presente obra científica: no clausurar el debate, sino ampliar el horizonte desde el cual formulamos nuevas preguntas.

Referencias bibliográficas:

Blackmon, S. J., & Moore, R. L. (2020). Aframework to support interdisciplinary engagement with learning analytics (pp. 39–52). https://doi.org/10.1007/978-3-030-47392-1_3

Chafloque, J. E., Reyes, L. L., Vega, S., Reyes, C. X. y Vieyra, E. (2025). *Evaluar en la era de la inteligencia artificial: teoría, crítica y mediación docente en la educación superior*. Arco Editores. https://96abf9fb-a2b4-4f23-8e8b-68d6bbf54168.usrfiles.com/ugd/96abf9_88820049c96f4bd795ce8e8e19c6f6e3.pdf
<https://doi.org/10.48209/978-65-5417-527-2>

Nota metodológica:

Durante el proceso de elaboración de esta reseña crítica se utilizó inteligencia artificial generativa (ChatGPT 5.5, OpenAI) como herramienta de apoyo para facilitar la organización temática del manuscrito, sugerir alternativas de redacción y favorecer la revisión lingüística del texto. La inteligencia artificial no sustituyó el análisis académico ni la interpretación crítica de la obra reseñada. Todas las valoraciones, argumentos, interpretaciones y conclusiones fueron desarrolladas, revisadas y asumidas por los autores de la obra, quienes verificaron y validaron íntegramente el contenido antes de su presentación final.

From Wonder to Responsibility: What AI Has Taught Me

Lilia S. Bórquez Morales

lilia.borquez@colmich.edu.mx

Centro de Estudios de las Tradiciones, El Colegio de Michoacán

Recepción: 04 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Abstract

This reflective essay draws on the author's three years of experience using AI tools in academic and educational practice to explore what artificial intelligence reveals about learning itself. Rather than offering a technical account of AI, the essay uses concrete moments, an overlooked suggestion about font accessibility, the creation of pedagogical characters for a teacher training book, to examine three questions: what learners actually want to know, what remains invisible from within one's own frameworks, and who is doing the intellectual work when AI is involved. Written for university students, the essay argues that AI does not change what learning requires; it simply makes the difference between understanding and its appearance more consequential than ever.

Keywords: learning, agency, curiosity, artificial intelligence, higher education, intellectual responsibility

Del asombro a la responsabilidad: enseñanzas de la inteligencia artificial

Resumen

Este ensayo reflexivo parte de tres años de experiencia de la autora utilizando herramientas de inteligencia artificial en su práctica académica y educativa para explorar lo que la inteligencia artificial revela sobre el aprendizaje mismo. En lugar

de ofrecer un análisis técnico sobre la IA, el ensayo recurre a momentos concretos, una sugerencia no contemplada sobre accesibilidad tipográfica, la creación de personajes pedagógicos para un libro de formación docente, para examinar tres preguntas: qué quieren saber realmente quienes aprenden, qué permanece invisible desde los propios marcos de referencia, y quién realiza el trabajo intelectual cuando interviene la IA. Dirigido a estudiantes universitarios, el ensayo sostiene que la IA no modifica lo que el aprendizaje requiere; simplemente vuelve más relevante que nunca la diferencia entre comprender algo y aparentar haberlo comprendido.

Palabras clave: aprendizaje, agencia, curiosidad, inteligencia artificial, educación superior, responsabilidad intelectual

The beginning of it all.

It was not a dramatic moment. I was sitting at my desk, working through a course I had been awarded a scholarship to take, Successful Classrooms for English Learners with Special Needs, and I had asked an AI model to evaluate a lesson plan I had designed. By that point in my career, I had been teaching for nearly three decades. The lesson plan already included Universal Design for Learning principles, flipped learning sequences, metacognitive prompts, and activities mapped to different levels of Bloom's taxonomy. I was not asking for a rescue. I was asking for a second opinion.

The model worked through the plan systematically and then offered a suggestion I had not considered: using dyslexia-friendly fonts in the written materials I gave students.

I sat with that for a moment.

It was such a small thing. A font. And yet I had not thought of it, not because I did not care about my students, and not because I lacked knowledge about inclusive education. I had not thought of it because it existed just outside the boundary of what my existing knowledge made visible. My framework was solid. My blind spot was real.

I made the change. And then I did something that turned out to matter more than the font: I added a question to every prompt I gave the model from that point forward. Is there anything else you need to know to complete this task? Not because I expected the model to know more than me. But because I had learned something about the shape of what I did not know, and I wanted a way of reaching toward it.

That small shift, from give me an answer to what am I not seeing?, is what this essay is about. Not artificial intelligence. Not technology. Learning. Specifically, your learning: what it is, what it requires, and what quietly disappears when you let something else do it for you.

You are studying during a remarkable and genuinely strange moment. The tools available to you can summarise a novel, draft an argument, translate a text, and explain a concept in seconds. They are useful. I use them myself, every day, across thirty years of accumulated questions that I am still working through. But useful is not the same as sufficient, and fast is not the same as deep, and an answer that arrives before you have finished forming the question has a way of leaving you exactly where you started, only with less patience for the discomfort of not knowing.

Here is what three decades of teaching, researching, and learning alongside these tools has shown me: the students who develop most are not the ones who find the best answers. They are the ones who learn to ask better questions. And that skill, irreplaceable, transferable, entirely yours, is precisely what disappears when you outsource the thinking.

What do you actually want to know?

There is a difference between wanting an answer and wanting to understand something. It sounds obvious when stated directly. In practice, it is one of the most difficult distinctions to maintain, particularly when answers are available instantly and understanding takes considerably longer.

I noticed this in my own work long before AI made it urgent. When I began using these tools in my research and teaching, my first instinct was transactional. I needed

a text revised, a document summarised, a set of materials organised. The model was efficient. I was satisfied. And for a while, that felt like enough.

What changed was not the technology. What changed was the quality of my dissatisfaction.

At some point I began noticing that the most useful exchanges were not the ones where I received a clean, complete response. They were the ones where the response made me stop, reconsider what I had asked, and realise that my original question had been the wrong one. Not wrong in the sense of mistaken, but wrong in the sense of shallow. I had been asking for the surface when the interesting question was underneath.

I started asking differently. Instead of write me a summary of this, I began asking what assumptions does this argument rest on, and which of them are contestable? Instead of give me feedback on this lesson plan, I began asking what does this plan make possible for learners, and what does it foreclose? The responses changed, but more importantly, my thinking changed. The model was the same. I was not.

This matters for you because the temptation you face is not laziness, exactly. It is something more subtle: the temptation to accept the first available answer as a substitute for the question you have not yet learned to ask. And that question, the one still forming, the one that does not yet have words, is usually the one worth pursuing.

Think about the last time you were genuinely curious about something. Not curious because it appeared on a syllabus, but curious in the way that makes you forget what time it is. That feeling is not incidental to learning. It is learning, in its earliest and most honest form. What you do with it, whether you follow it or resolve it quickly and move on, determines a great deal about the kind of thinker you are becoming.

“How does your language say this? That comparison is the lesson.”

Suly is one of the characters that appear in the margins of my teaching book whenever an activity asks learners to reach into their own linguistic experience rather than toward a single correct form. She is there because one of the things thirty years

in classrooms has taught me is that the students who bring their full selves into a learning task, their languages, their doubts, their half-formed ideas, learn more than the students who wait to be told what to think. *Sus preguntas son distintas. Sus respuestas también.* And that difference is not a problem to be corrected. It is the lesson.

The question what do you actually want to know? is harder than it sounds, because answering it honestly requires you to acknowledge what you do not yet understand. That is uncomfortable. It is also the only honest starting point for any learning worth the name.

What can you not see from where you are standing?

I want to return to the dyslexia-friendly font, because there is more in that moment than I drew out earlier.

When the model made that suggestion, my first reaction was not resistance. It was something quieter and more uncomfortable: recognition. I had spent years studying inclusive education. I had read the research on Universal Design for Learning, worked through frameworks for neurodiversity, designed activities with accessibility in mind. And still, the font had not occurred to me. Not because the knowledge was absent from my field, but because it was absent from my attention at that particular moment, in that particular task.

That is how blind spots work. They are not gaps in intelligence or commitment. They are the natural consequence of having a framework. Every framework organises what you see, and in doing so, it also organises what you do not see. The more coherent your knowledge becomes, the more invisible its edges.

I have been thinking about this in relation to Suly ever since she appeared in my teaching book.

Suly is the character who turns up when an activity invites learners to bring their own linguistic experience into the room. She asks: how does your language say this? She assumes, as a starting point, that learners arrive with languages rather than without them. But when I created her, I realised something that stopped me mid-thought:

despite having read, discussed, and taught about multilingualism for years, I had been thinking about it in a particular way without noticing I was doing so.

In a foreign language classroom in Mexico, multilingualism tends to be understood as the relationship between Spanish and the target language, most often English. That framing is not wrong, but it is incomplete. Mexico is a country of extraordinary linguistic richness, and many learners carry languages and linguistic histories that a foreign language curriculum rarely finds space for. Those learners, and the knowledge they bring with them, can become invisible not because anyone intends it, but because the framework does not have a place for them. Suly reminded me of that. Or rather, Suly made me see that I had not been seeing it, despite everything I thought I knew.

This is the more demanding version of the blind spot problem: it is not only that we miss details, like a font. It is that the categories we use to understand the world determine what we are capable of noticing in the first place. And those categories can be so familiar, so thoroughly internalised, that questioning them does not feel like an act of intellectual courage. It feels like questioning reality itself.

I am telling you this because the categories we use to understand learning are rarely neutral, and they are rarely designed with every learner in mind. Some will fit your experience closely. Others may describe someone quite different from you, a learner with a different history, a different language at home, a different relationship to the classroom. When a category does not quite fit, it is worth asking whether the problem belongs to the category rather than to you. That is not a comfortable question. It is, however, a useful one.

This is where AI becomes something more than a convenience or a shortcut. If the tools being built to support your education are trained on narrow descriptions of who learners are, they will reproduce those descriptions with greater speed and wider reach than any individual teacher could manage. The categories get harder. The invisible students stay invisible. The font still does not change.

But here is what I have also learned: the first move toward seeing your own blind spots is not to study harder within the framework you already have. It is to ask, genuinely and without already knowing the answer, what am I not seeing from where I am standing? That question is uncomfortable because it does not have a tidy answer. It is also the question that, in my experience, produces the most consequential learning.

Lexy another of my newly created characters for the book I describe ahead, would ask it without hesitation. She would look at this paragraph, at any argument presented with apparent confidence, and ask why that word, why that structure, why that assumption and not another one. She is occasionally exhausting. The students who learn to think like her rarely find it easy to stop.

Who is doing the thinking?

Recently, I made a decision that felt modest at the time and turned out to be one of the more significant things I have done professionally. I had accumulated thirty years of teaching materials, lesson designs, activity templates, recorded reflections, and pedagogical experiments. Most of it lived in folders that no one else could see, in a form that no one else could easily use. I decided to write a book, not an academic monograph, but something a novice teacher could open and find immediately useful, something that might spare them the decades of trial and error that had been, for me, the actual curriculum.

I asked AI to help me gather, organise, and structure that accumulated knowledge. It did so efficiently and well. But at a certain point in the process, I made a choice that had nothing to do with efficiency. I decided to add characters.

The statistics textbook that had accompanied me through my doctoral research had done something I had never forgotten: it had made me want to read about statistics. Not because the content was simplified, but because the book had a personality, and that personality had made the difficulty feel companionable rather than hostile. I wanted to give novice teachers something similar. Not a manual, but a conversation.

What I got back from the model, when I described what I was looking for, surprised me. The characters that emerged were not illustrations or mascots. Each one carried a pedagogical position, a distinct way of being in a classroom, and a message to the teacher reading the page. Flo, who believes that a sentence spoken imperfectly is worth ten sentences never said, and who has very little patience with silence. Lexy, who is never quite satisfied, who will always ask one more question about why the writer chose that word, why the essay structure works, why the poem uses that image. Patrick, who has never met a template he did not eventually want to throw out of the window, but who will admit, usually, that constraints sometimes produce the best creative work.

Each character named something I had learned across three decades but had never quite articulated in this form. The model helped me find the shape of knowledge I already had. That is a precise description of what AI does well, and it is worth holding onto: it can help you find the shape of what you already know. What it cannot do is know it for you, or care about it, or decide that it matters.

This brings me to the question I find most important, and most difficult to answer honestly: who is doing the thinking?

When you submit a prompt and receive a response, something has happened. But what exactly? If you read the response carefully, question it, compare it with what you already know, push back against the parts that do not seem right, and use it as a starting point for your own reasoning, then you have been thinking. The model was a tool in that process, the way a library is a tool, or a conversation with a knowledgeable friend. But if you read the response, accept it, and move on, then the thinking was done elsewhere, and what you have is not understanding. It resembles understanding closely enough to be mistaken for it, at least until the moment you are asked to do something with it that the model cannot do for you.

Flo knows this better than anyone. She does not care whether the sentence is correct. She cares whether you said it, whether you committed to the attempt, whether you moved through the discomfort of not quite knowing how to express something and came out the other side having expressed it anyway. The correction

can come later. The experience of having made something, however imperfectly, is what internalises the learning. It is what makes it yours.

You are studying at a moment when polished, ready-made answers are very easy to obtain. A well-formed paragraph, a coherent argument, a plausible response, all of it available in seconds, all of it looking exactly like the product of sustained thought. The question worth asking is not whether you can obtain it. The question is what you are left with once you have.

Patrick would say: learn the rules first. Understand why the structure exists, what it makes possible, what it costs. Then, when you know it thoroughly enough to feel its edges, break it beautifully. That sequence matters. The beauty is not in the breaking. It is in the knowing.

“Rules first. Then break them beautifully.”

There is no shortcut to that kind of knowledge. There is no prompt that produces it. It accumulates slowly, through reading and attempting and failing and revising and trying again, and one day you look back and realise you understand something in a way that is genuinely yours, in a way that no one can take from you, in a way that will still be there when the tool is unavailable, or the answer is wrong, or the moment requires something that cannot be generated on request.

That is what learning is. That is what is worth protecting.

Conclusion

I began with a font.

It was such a small thing. A suggestion I had not thought of, offered by a tool I had asked a simple question. I have spent this essay trying to explain why that moment mattered, and I want to end by telling you what I think it was actually about.

It was about the gap between what I knew and what I could see. Thirty years of teaching had given me a great deal of knowledge, and that knowledge had a shape,

and the shape had edges, and the edges were invisible to me precisely because they were edges. The model did not know more than I did. It simply stood somewhere I did not, and from there, the font was visible.

You are going to spend the next years of your life accumulating knowledge of your own. Some of it will come from classrooms, some from books, increasingly some from conversations with tools that did not exist when I started teaching and that will likely be unrecognisable by the time you finish university. All of that knowledge will have a shape. All of it will have edges. And you will not be able to see those edges from where you stand, because that is not how edges work.

What you can do is ask. Not once, but as a habit. Is there something I am not seeing? What would someone with a different history, a different language, a different set of questions notice here that I have missed? That question will not always have a comfortable answer. It rarely points somewhere convenient. But it is the question that keeps a framework from closing in on itself, and it is the question that, in my experience, opens the door to almost everything worth learning.

I think of Suly when I think about what gets left out of a lesson before anyone notices it is missing. I think of Lexy when I notice I have stopped asking why. I think of Flo when I catch myself waiting for a sentence to be perfect before I am willing to say it. And I think of Patrick when I remember that the rules I have spent so long learning are not the destination. They are what makes it possible to go somewhere new without losing the thread.

None of these characters came from outside my experience. They came from thirty years of watching students, including the parts of myself that were also, in some sense, still a student. AI helped me find the words for them. It did not create them, and it could not have.

You will use these tools. You should. They are capable in ways that would have seemed implausible when I began teaching, and pretending otherwise would not serve you. But capability is not the same as judgement, and speed is not the same as understanding, and an answer that arrives before you have finished forming the

question leaves you, in the end, exactly where you started, except with one fewer question you might have asked.

So here is what I would ask of you, if I could ask just one thing.

The next time you reach for an answer while “talking” to the AI, pause for a moment before you take it. Ask yourself what you were actually curious about. Ask what you might not be seeing from where you stand. Ask who, in the end, is doing the thinking.

The question is not whether to use AI.

The question is who you are becoming while you do.

Replicación de principios neurobiológicos en la inteligencia artificial: Aproximación al estado del arte

Aidee Alejandra Velázquez Favela

aavelazquezf@uaemex.mx

Paola Monserrath Velázquez Favela

pmvelazquezf@uaemex.mx

Oscar Salgado Flores

osalgadof773@profesor.uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 02 de junio de 2026

Aceptación: 30 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

El presente artículo desarrolla un análisis documental del estado del arte sobre los principios neurobiológicos que han servido de inspiración para el diseño y funcionamiento de las redes neuronales artificiales (RNA) empleadas en inteligencia artificial (IA). Mediante una revisión sistemática de literatura científica especializada en neurociencia, ciencias cognitivas e inteligencia artificial, se examinan procesos biológicos como la plasticidad sináptica, la poda neuronal, la codificación distribuida y la organización jerárquica de la información, así como su correspondencia con mecanismos computacionales utilizados en modelos contemporáneos de aprendizaje automático y aprendizaje profundo. Asimismo, se analizan las principales similitudes y diferencias entre las redes neuronales humanas y las RNA, considerando aspectos relacionados con el aprendizaje, la representación del conocimiento, la capacidad de generalización, la eficiencia energética y la adaptabilidad. Los resultados muestran que, aunque la IA ha logrado replicar de manera parcial algunos principios funcionales del cerebro humano, persisten diferencias sustanciales asociadas con la plasticidad estructural, el razonamiento contextual, la integración multimodal y la conciencia. Se concluye que las RNA

constituyen modelos inspirados en la neurobiología más que réplicas de los procesos cognitivos humanos. Finalmente, se destaca la importancia de promover una comprensión interdisciplinaria de la relación entre neurociencia e inteligencia artificial, particularmente en el ámbito educativo, con el propósito de favorecer una alfabetización digital crítica y fundamentada sobre el alcance y las limitaciones de estas tecnologías.

Palabras clave: inteligencia artificial, redes neuronales artificiales, neurociencia, plasticidad sináptica, aprendizaje profundo.

Replication of Neurobiological Principles in Artificial Intelligence: An Approach to the State of the Art

Abstract

This article presents a documentary state-of-the-art analysis of the neurobiological principles that have inspired the design and operation of artificial neural networks (ANNs) used in artificial intelligence (AI). Through a systematic review of specialized scientific literature in neuroscience, cognitive sciences, and artificial intelligence, biological processes such as synaptic plasticity, neuronal pruning, distributed coding, and hierarchical information organization are examined, together with their correspondence to computational mechanisms employed in contemporary machine learning and deep learning models. The study also analyzes the main similarities and differences between human neural networks and ANNs, considering aspects related to learning, knowledge representation, generalization capacity, energy efficiency, and adaptability. The findings indicate that, although AI has partially replicated certain functional principles of the human brain, substantial differences remain regarding structural plasticity, contextual reasoning, multimodal integration, and consciousness. It is concluded that ANNs should be understood as neurobiologically inspired models rather than replicas of human cognitive processes. Finally, the article highlights the importance of promoting an interdisciplinary understanding of the relationship between neuroscience and artificial intelligence,

particularly in educational settings, in order to foster critical digital literacy and a well-informed perspective on the scope and limitations of these technologies.

Keywords: artificial intelligence, artificial neural networks, neuroscience, synaptic plasticity, deep learning.

Introducción

Durante las últimas dos décadas, la inteligencia artificial (IA) ha experimentado un crecimiento acelerado que ha transformado significativamente la investigación científica, la industria tecnológica, los sistemas productivos y los procesos educativos. Dentro de este desarrollo, las redes neuronales artificiales (RNA) se han consolidado como uno de los principales fundamentos del aprendizaje automático, al demostrar una notable capacidad para resolver tareas relacionadas con el reconocimiento de patrones, la clasificación de información, la visión computacional, la traducción automática y el procesamiento del lenguaje natural. Estos avances han generado un interés creciente por comprender hasta qué punto los sistemas de IA reproducen mecanismos inspirados en el funcionamiento del cerebro humano.

Las RNA surgieron históricamente como modelos computacionales inspirados en principios generales de organización neuronal. Aunque las neuronas biológicas y los nodos artificiales difieren sustancialmente en su naturaleza y complejidad, ambos sistemas comparten ciertas características funcionales, como el procesamiento distribuido de información, la transmisión de señales mediante conexiones y la capacidad de modificar dichas conexiones a partir de la experiencia. Diversos autores han señalado que conceptos fundamentales de la neurociencia, como la plasticidad sináptica, la organización jerárquica del procesamiento y la representación distribuida del conocimiento, han servido como referencia para el diseño y evolución de las arquitecturas contemporáneas de aprendizaje profundo (Goodfellow et al., 2016; Kandel et al., 2021; Richards et al., 2019).

No obstante, la relación entre inteligencia artificial y neurociencia continúa siendo objeto de debate. Mientras algunos enfoques sostienen que las RNA constituyen únicamente aproximaciones matemáticas simplificadas del aprendizaje biológico, otros consideran que el estudio del cerebro humano sigue proporcionando información valiosa para el desarrollo de sistemas artificiales más eficientes, adaptativos y robustos. Esta discusión ha dado origen a campos emergentes como NeuroAI, orientados a integrar hallazgos neurocientíficos en el diseño de nuevas arquitecturas computacionales y, simultáneamente, utilizar modelos de IA para comprender mejor determinados procesos cognitivos.

En el ámbito educativo, particularmente en el Nivel Medio Superior, comprender la relación entre redes neuronales biológicas y artificiales adquiere una relevancia creciente. La incorporación de herramientas basadas en IA en actividades de enseñanza, aprendizaje, evaluación y producción de conocimiento exige que docentes y estudiantes desarrollen una comprensión crítica acerca de los fundamentos que sustentan estas tecnologías. Más allá de su uso instrumental, resulta necesario conocer los principios científicos que explican sus capacidades, alcances y limitaciones.

En este contexto, el presente artículo tiene como propósito analizar el estado del arte relacionado con los principios neurobiológicos que han servido de inspiración para el desarrollo de las redes neuronales artificiales. Mediante una investigación documental basada en literatura científica especializada en neurociencia, psicología cognitiva e inteligencia artificial, se examinan los mecanismos biológicos que han sido adaptados a modelos computacionales contemporáneos, así como las similitudes, diferencias y desafíos que persisten entre ambos sistemas.

Finalmente, se discuten las implicaciones educativas, científicas, tecnológicas y éticas de estas comparaciones, subrayando la necesidad de un enfoque interdisciplinario que vincule la neurociencia, la psicología, la computación y la

pedagogía para formar ciudadanos críticos y docentes actualizados frente a un mundo en el que la inteligencia artificial forma parte del quehacer cotidiano. En este sentido, diversos organismos internacionales han señalado que la alfabetización en inteligencia artificial constituye una competencia emergente indispensable para la educación contemporánea (UNESCO, 2021).

Desarrollo

Principios neurobiológicos incorporados a las redes neuronales artificiales

El cerebro humano procesa información mediante la interacción simultánea de miles de millones de neuronas organizadas en redes funcionales altamente complejas. Este procesamiento no ocurre de manera lineal, sino a través de la integración dinámica de señales excitatorias e inhibitorias que permiten la percepción, la memoria, el aprendizaje y la toma de decisiones (Purves et al., 2019). Desde mediados del siglo XX, diversos avances en neurociencia han contribuido a comprender cómo las neuronas modifican sus conexiones y generan comportamientos adaptativos, conocimientos que posteriormente sirvieron de inspiración para el desarrollo de las redes neuronales artificiales (RNA).

Entre los principios biológicos más relevantes se encuentran la plasticidad sináptica, la poda neuronal, la codificación distribuida, la organización jerárquica del procesamiento y los mecanismos de atención. Aunque las RNA no reproducen de manera exacta los procesos electroquímicos del sistema nervioso, sí incorporan representaciones matemáticas de varios de estos fenómenos, lo que explica el estrecho vínculo histórico entre neurociencia e inteligencia artificial.

Tabla 1. Principios neurobiológicos y su correspondencia en las redes neuronales artificiales

Principio neurobiológico	Descripción en el cerebro humano	
	humano	Correspondencia en IA
Plasticidad sináptica	Fortalecimiento o debilitamiento de conexiones neuronales a partir de la experiencia.	Ajuste de pesos mediante entrenamiento y retropropagación del error.
Poda sináptica	Eliminación de conexiones poco utilizadas para optimizar recursos neuronales.	Técnicas de pruning para reducir parámetros y mejorar eficiencia.
Codificación distribuida	La información se almacena en patrones de activación distribuidos entre múltiples neuronas.	Representaciones distribuidas en capas ocultas y espacios latentes.
Organización jerárquica	Procesamiento progresivo desde estímulos simples hasta representaciones complejas.	Arquitecturas profundas (Deep Learning) con múltiples capas.
Atención selectiva	Priorización de estímulos relevantes según contexto y objetivos.	Mecanismos Attention y arquitecturas Transformer.
Aprendizaje por experiencia	Adaptación continua mediante interacción con el entorno.	Aprendizaje supervisado, no supervisado y por refuerzo.

Fuente: Elaboración propia con base en Kandel et al. (2021), Purves et al. (2019), Goodfellow et al. (2016), Han et al. (2015) y Vaswani et al. (2017).

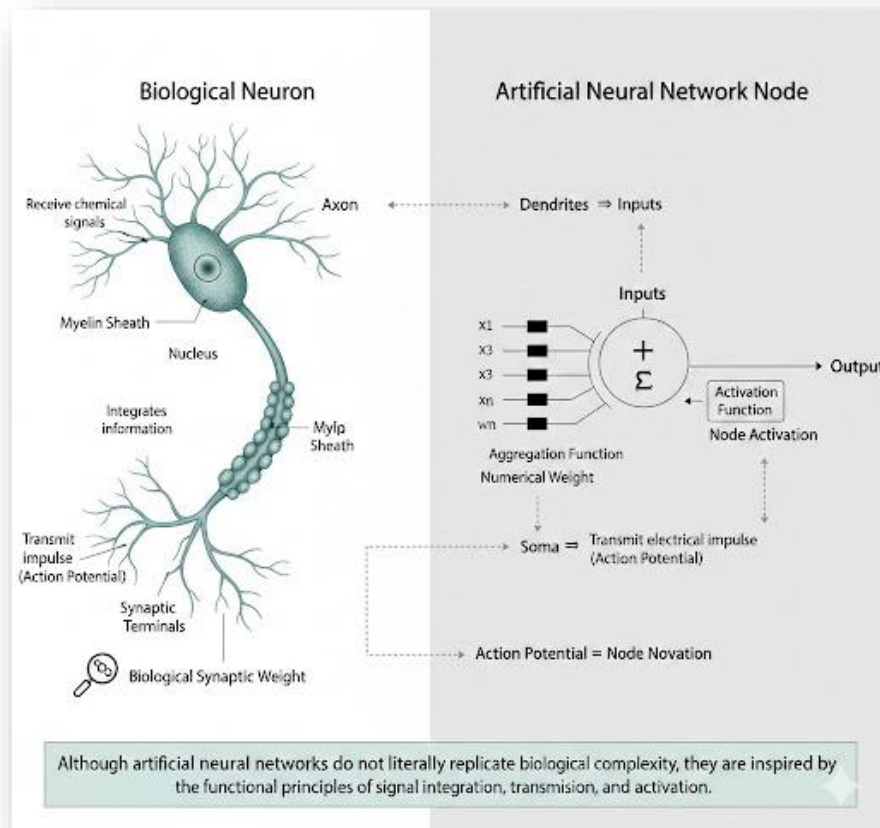
Como puede observarse, los principales avances de las redes neuronales artificiales se han sustentado en la adaptación computacional de mecanismos previamente identificados en el funcionamiento cerebral. Sin embargo, estas adaptaciones representan simplificaciones matemáticas de procesos biológicos considerablemente más complejos.

La plasticidad sináptica constituye uno de los mecanismos fundamentales del aprendizaje humano. Este fenómeno permite fortalecer o debilitar las conexiones neuronales en función de la experiencia acumulada, favoreciendo la adquisición de nuevas habilidades y la consolidación de la memoria. Desde los trabajos pioneros de Hebb (1949), numerosos estudios han demostrado que las modificaciones sinápticas representan la base biológica del aprendizaje y de la adaptación conductual.

Complementariamente, la poda sináptica contribuye a optimizar la eficiencia del sistema nervioso mediante la eliminación selectiva de conexiones poco utilizadas. Este proceso permite reorganizar los circuitos neuronales y conservar aquellas rutas funcionales que resultan más eficaces para responder a las demandas del entorno. Asimismo, la información cerebral no se almacena en neuronas aisladas, sino en patrones distribuidos de actividad que involucran múltiples regiones del sistema nervioso. Este principio, conocido como codificación distribuida, constituye una de las principales bases conceptuales de las redes neuronales artificiales contemporáneas.

Otro elemento relevante es la organización jerárquica del procesamiento cerebral. Diversas áreas corticales procesan la información en niveles progresivamente más complejos, permitiendo pasar de estímulos simples a representaciones abstractas. Esta característica inspiró el diseño de arquitecturas profundas capaces de identificar patrones cada vez más complejos conforme la información avanza a través de múltiples capas de procesamiento.

Figura 1. Estructura comparativa entre una neurona biológica y un nodo de red neuronal artificial



Nota. Figura elaborada mediante inteligencia artificial generativa (Gemini, Google, 2025), con fines ilustrativos.

La Figura 1 ilustra de manera esquemática la analogía funcional que existe entre una neurona biológica y una neurona artificial. Aunque ambos sistemas reciben información, la procesan y generan una respuesta, los mecanismos mediante los cuales realizan estas funciones difieren sustancialmente en términos biológicos y computacionales.

Redes neuronales artificiales y mecanismos de aprendizaje

Las redes neuronales artificiales surgieron como modelos matemáticos diseñados para representar de manera simplificada algunos principios observados en las redes neuronales biológicas. Una RNA está integrada por unidades de procesamiento denominadas neuronas artificiales, organizadas en capas de entrada, capas ocultas y capas de salida. Cada conexión posee un peso numérico que determina la influencia de una señal sobre otra, mientras que las funciones de activación regulan la respuesta producida por cada nodo durante el procesamiento de la información (Goodfellow et al., 2016).

El aprendizaje de una RNA se basa en la modificación iterativa de estos pesos mediante algoritmos de optimización. Entre ellos, la retropropagación del error (backpropagation) constituye uno de los mecanismos más utilizados. Este procedimiento ajusta gradualmente los parámetros internos del modelo con el propósito de minimizar las diferencias entre las respuestas generadas y los resultados esperados. Aunque este proceso difiere sustancialmente de los mecanismos neurobiológicos reales, mantiene una analogía funcional con la plasticidad sináptica observada en el cerebro humano.

El desarrollo del aprendizaje profundo (Deep Learning) permitió ampliar significativamente las capacidades de las RNA. Mediante múltiples capas de procesamiento, estos modelos pueden construir representaciones jerárquicas de los datos, identificar patrones complejos y resolver tareas relacionadas con visión computacional, procesamiento de lenguaje natural, reconocimiento de voz y generación automática de contenidos. Los avances alcanzados durante las últimas dos décadas han consolidado al aprendizaje profundo como uno de los pilares fundamentales de la inteligencia artificial contemporánea.

De manera similar a la poda neuronal observada en el cerebro humano, las RNA incorporan técnicas de optimización conocidas como pruning, cuyo propósito consiste en eliminar conexiones redundantes o poco relevantes sin afectar significativamente el desempeño del modelo. Diversas investigaciones han demostrado que estas estrategias permiten reducir la complejidad computacional y mejorar la eficiencia energética de los sistemas de aprendizaje automático.

A pesar de estas similitudes conceptuales, las diferencias entre ambos sistemas continúan siendo profundas. Las neuronas biológicas transmiten información mediante procesos electroquímicos complejos, mientras que las neuronas artificiales realizan operaciones matemáticas. Asimismo, el cerebro humano posee una capacidad extraordinaria para aprender a partir de pocos ejemplos, adaptarse a contextos cambiantes e integrar simultáneamente información sensorial, emocional y social. En contraste, la mayoría de las RNA requieren grandes volúmenes de datos y presentan limitaciones importantes para generalizar conocimientos fuera de los escenarios para los cuales fueron entrenadas.

Avances recientes en NeuroAI

Durante los últimos años ha emergido una línea de investigación interdisciplinaria conocida como NeuroAI, cuyo objetivo consiste en integrar descubrimientos neurocientíficos dentro del diseño de nuevas arquitecturas de inteligencia artificial. Este campo busca comprender de manera más profunda cómo aprende el cerebro humano para desarrollar sistemas artificiales más eficientes, adaptativos y robustos. Entre las principales áreas de trabajo destacan el estudio de arquitecturas inspiradas en columnas corticales, mecanismos de atención, aprendizaje continuo, plasticidad computacional y representación jerárquica de la información. Estas investigaciones pretenden superar algunas limitaciones actuales de las RNA,

especialmente aquellas relacionadas con la transferencia del aprendizaje, la eficiencia energética y la adaptación a entornos dinámicos.

Un avance particularmente relevante corresponde a los modelos Transformer, cuya arquitectura incorpora mecanismos de atención capaces de priorizar información relevante durante el procesamiento. Diversos autores han señalado que estos sistemas presentan analogías funcionales con ciertos procesos atencionales observados en la memoria de trabajo humana, aunque sin reproducir completamente su complejidad biológica.

En conjunto, los desarrollos recientes muestran que la relación entre neurociencia e inteligencia artificial continúa siendo bidireccional. Por una parte, los conocimientos sobre el cerebro inspiran nuevas tecnologías computacionales; por otra, las herramientas de inteligencia artificial contribuyen al análisis y modelado de procesos neuronales cada vez más complejos. Esta convergencia interdisciplinaria constituye uno de los campos de investigación más prometedores para comprender tanto la cognición humana como la evolución futura de los sistemas inteligentes.

Enfoque Metodológico

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante un estudio documental de carácter descriptivo, analítico y comparativo. Su propósito fue examinar el estado actual del conocimiento científico relacionado con los principios neurobiológicos que han servido de inspiración para el diseño y desarrollo de las redes neuronales artificiales empleadas en inteligencia artificial. Este tipo de investigación resulta pertinente cuando se busca comprender, interpretar y sintetizar información proveniente de diversas disciplinas, particularmente en campos donde convergen la neurociencia, la psicología cognitiva, la computación y la inteligencia artificial (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El estudio se enmarca en la modalidad de estado del arte, ya que identifica avances, tendencias, convergencias y divergencias presentes en la literatura científica especializada, al tiempo que

adopta una perspectiva comparativa para analizar las semejanzas y diferencias entre los mecanismos de aprendizaje de las redes neuronales humanas y los implementados en las redes neuronales artificiales.

La revisión documental se llevó a cabo mediante una búsqueda sistemática de literatura científica realizada entre enero y marzo de 2026, considerando publicaciones aparecidas principalmente entre 2008 y 2025, además de algunas obras clásicas cuya relevancia histórica y conceptual continúa siendo ampliamente reconocida. La búsqueda se efectuó en las bases de datos SciELO, RedALyC, Scopus, Web of Science, IEEE Xplore, SpringerLink y ScienceDirect, utilizando descriptores en español e inglés relacionados con redes neuronales artificiales, redes neuronales humanas, plasticidad sináptica, aprendizaje profundo, NeuroAI, aprendizaje continuo, mecanismos de atención y biological neural networks, combinados mediante operadores booleanos para ampliar y refinar la recuperación de información.

Como resultado de este proceso se identificó un conjunto inicial de publicaciones que posteriormente fue sometido a un proceso de depuración. Se eliminaron registros duplicados y documentos que no abordaban de manera directa la relación entre neurociencia e inteligencia artificial, conservándose únicamente artículos científicos arbitrados, libros académicos, revisiones sistemáticas y documentos especializados con información bibliográfica verificable y disponibilidad de consulta. Asimismo, se excluyeron publicaciones de divulgación sin respaldo académico, referencias cuya localización no pudo corroborarse y documentos cuyo contenido no guardaba relación directa con los objetivos del estudio. La versión final del corpus documental quedó integrada por las fuentes consideradas de mayor pertinencia, actualidad y solidez metodológica para sustentar el análisis desarrollado.

Una vez seleccionadas las referencias, se realizó un análisis temático orientado a identificar conceptos, procesos y categorías recurrentes relacionados con la plasticidad sináptica, la codificación distribuida, la poda neuronal, la representación

jerárquica de la información, los mecanismos de atención y las estrategias de aprendizaje presentes tanto en sistemas biológicos como artificiales. Posteriormente, estos elementos fueron organizados y contrastados para reconocer convergencias funcionales, diferencias estructurales y tendencias emergentes en el campo de la NeuroAI. La denominada revisión empírica consistió en el análisis crítico de investigaciones experimentales previamente publicadas; por ello, no se desarrollaron experimentos propios, sino que se examinaron evidencias generadas por otros investigadores acerca del funcionamiento del sistema nervioso, los mecanismos de aprendizaje y el desempeño de modelos computacionales inspirados en el cerebro humano. Este procedimiento permitió integrar resultados provenientes de distintas disciplinas y construir una síntesis interpretativa sustentada en evidencia científica verificable (Okoli, 2015).

Con el propósito de fortalecer la confiabilidad del estudio se privilegiaron fuentes publicadas por editoriales académicas, revistas científicas arbitradas e instituciones de reconocido prestigio, además de realizar una triangulación teórica entre investigaciones de neurociencia, psicología cognitiva e inteligencia artificial. Como apoyo complementario durante las etapas de organización de la información, revisión del estilo académico y elaboración de recursos gráficos se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa. Su participación se limitó exclusivamente a funciones de asistencia en la redacción y representación visual de información, mientras que la selección de las fuentes, el análisis crítico, la interpretación de los hallazgos y la elaboración de las conclusiones fueron realizados íntegramente por los autores. En particular, la Figura 1 fue elaborada con apoyo de Gemini (Google, 2025), utilizándose únicamente como herramienta para la representación gráfica de la comparación entre una neurona biológica y un nodo de red neuronal artificial; el contenido científico representado fue seleccionado, verificado e interpretado por los autores.

Finalmente, dado que la investigación se fundamentó exclusivamente en el análisis de documentos previamente publicados, no involucró participantes humanos ni

animales, por lo que no requirió consentimiento informado ni autorización de un comité de ética. No obstante, durante todo el proceso se observaron los principios de honestidad académica, integridad científica, transparencia en el uso de inteligencia artificial generativa y correcta citación de las fuentes consultadas. Si bien los resultados dependen de la disponibilidad y calidad de la literatura existente, el carácter sistemático de la búsqueda, la depuración de las referencias y el análisis comparativo realizado permiten ofrecer una visión actualizada y metodológicamente consistente sobre la incorporación de principios neurobiológicos en las redes neuronales artificiales.

Resultados

El análisis documental permitió identificar que la evolución de las redes neuronales artificiales (RNA) ha estado fuertemente influenciada por principios derivados del estudio del sistema nervioso humano. A partir de la revisión de la literatura especializada se reconocieron cinco ejes neurobiológicos que han servido como fundamento para el diseño de los modelos contemporáneos de inteligencia artificial: el procesamiento distribuido de la información, la plasticidad sináptica, la organización jerárquica del procesamiento, los mecanismos de atención y la optimización de conexiones mediante procesos análogos a la poda sináptica. Si bien estas correspondencias representan abstracciones computacionales y no reproducciones fisiológicas del cerebro, constituyen la base conceptual de los principales algoritmos de aprendizaje profundo (Goodfellow et al., 2016; LeCun et al., 2015).

En términos metodológicos, la revisión permitió observar que la mayoría de los estudios coinciden en señalar que las RNA replican únicamente funciones específicas del procesamiento neuronal, principalmente aquellas relacionadas con el reconocimiento de patrones, la clasificación de información y el aprendizaje basado en la modificación iterativa de parámetros (Rumelhart et al., 1986). En contraste, capacidades como la reorganización estructural permanente, la integración emocional, la conciencia y el razonamiento contextual continúan siendo

características exclusivas del cerebro humano (Kandel et al., 2021; Purves et al., 2019).

Los hallazgos obtenidos se sintetizan en la Tabla 2, donde se comparan doce procesos cognitivos humanos con sus equivalentes computacionales, y en la Figura 1, que ilustra la correspondencia conceptual entre una neurona biológica y un nodo de una red neuronal artificial. Ambos organizadores permiten apreciar que las semejanzas se concentran en la estructura funcional del procesamiento, mientras que las diferencias se relacionan con la naturaleza biológica, la eficiencia energética, la capacidad de adaptación y la complejidad cognitiva de ambos sistemas.

Tabla 2. Comparación entre procesos cognitivos humanos y mecanismos equivalentes en inteligencia artificial

Categoría	Procesos humanos	cognitivos	Procesamiento en sistemas de IA
Percepción	Integración multisensorial de información visual, auditiva, táctil y contextual.		Procesamiento de datos digitales mediante sensores o entradas estructuradas.
Atención	Selección dinámica de estímulos relevantes según objetivos y contexto.		Mecanismos de atención que asignan diferentes pesos a la información procesada.
Memoria de corto plazo	Retención temporal de información para tareas inmediatas.		Estados temporales o ventanas de contexto utilizadas durante el procesamiento.
Memoria de largo plazo	Almacenamiento de conocimientos, experiencias y significados.		Parámetros entrenados que representan patrones estadísticos aprendidos.
Aprendizaje	Modificación de conductas y conocimientos mediante experiencia.		Ajuste de parámetros mediante algoritmos de optimización.

Categoría	Procesos cognitivos humanos	Procesamiento en sistemas de IA
Generalización	Aplicación flexible de conocimientos a situaciones nuevas.	Inferencia estadística dependiente de datos previamente observados.
Razonamiento	Integración de lógica, experiencia y contexto.	Procesamiento algorítmico basado en reglas o patrones aprendidos.
Creatividad	Producción de ideas originales influida por experiencias y emociones.	Generación de nuevas combinaciones a partir de patrones estadísticos.
Emoción	Participación activa en la percepción, memoria y toma de decisiones.	Ausencia de emociones reales; simulación basada en patrones.
Lenguaje	Comunicación simbólica con intención, contexto y significado.	Predicción probabilística de secuencias lingüísticas.
Toma de decisiones	Influida por valores, experiencias y factores sociales.	Optimización de funciones objetivo previamente definidas.
Plasticidad	Reorganización estructural y funcional del sistema nervioso.	Actualización de parámetros dentro de arquitecturas predefinidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

Finalmente, el análisis evidenció una tendencia creciente hacia el desarrollo de modelos inspirados de manera más estrecha en la neurociencia, particularmente dentro del campo denominado NeuroAI (Richards et al., 2019). No obstante, la evidencia revisada coincide en que las arquitecturas actuales aún representan aproximaciones parciales al funcionamiento cerebral y mantienen importantes limitaciones para reproducir procesos cognitivos de alto nivel.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman que la relación entre las redes neuronales humanas y las redes neuronales artificiales debe entenderse como una inspiración conceptual más que como una equivalencia biológica. Aunque la literatura reconoce que numerosos avances en inteligencia artificial han surgido a partir de principios identificados por la neurociencia, el análisis realizado muestra que la mayor parte de las similitudes corresponden a mecanismos funcionales simplificados cuya implementación responde a modelos matemáticos y no a procesos fisiológicos reales (LeCun et al., 2015; Richards et al., 2019).

Asimismo, la revisión pone de manifiesto que la incorporación de conceptos como la plasticidad, la atención y el procesamiento jerárquico ha permitido desarrollar algoritmos cada vez más eficientes; sin embargo, persisten diferencias sustanciales relacionadas con la capacidad de aprendizaje autónomo, la adaptación estructural, el razonamiento contextual y la eficiencia energética del cerebro humano (Kandel et al., 2021; Strubell et al., 2019). Estos hallazgos coinciden con la postura de diversos autores que advierten que las RNA constituyen modelos inspirados en la biología, pero no representan una reproducción integral de la cognición humana.

Desde la perspectiva educativa, esta distinción resulta especialmente relevante para el Nivel Medio Superior, ya que favorece una comprensión crítica del funcionamiento de la inteligencia artificial y evita interpretaciones que atribuyen a estos sistemas capacidades propias de la inteligencia humana. En consecuencia, el estudio respalda la necesidad de promover una alfabetización digital interdisciplinaria que integre conocimientos de neurociencia, computación y ciencias cognitivas para interpretar con mayor precisión los alcances y limitaciones de la IA. Como ocurre en toda investigación documental, las conclusiones dependen de la calidad y disponibilidad de la literatura analizada. Aunque se privilegiaron fuentes arbitradas y de acceso verificable, el acelerado desarrollo del campo implica que

nuevos hallazgos puedan modificar las interpretaciones actuales. En este sentido, futuras investigaciones podrían complementar esta revisión mediante estudios empíricos que analicen la incorporación de principios neurobiológicos emergentes en nuevas arquitecturas de inteligencia artificial y evalúen sus implicaciones en contextos educativos.

Conclusiones

La revisión documental realizada permitió analizar de manera integral los principios neurobiológicos que han servido de inspiración para el desarrollo de las redes neuronales artificiales y, en consecuencia, para gran parte de los avances contemporáneos en inteligencia artificial. A partir de la evidencia científica examinada, se confirma que la relación entre neurociencia e inteligencia artificial ha sido determinante para la construcción de modelos computacionales capaces de aprender, reconocer patrones y procesar información de manera cada vez más sofisticada.

Los resultados muestran que diversos mecanismos presentes en el cerebro humano, tales como la plasticidad sináptica, la codificación distribuida, la organización jerárquica del procesamiento y la optimización mediante poda de conexiones, han influido directamente en el diseño de las redes neuronales artificiales. Estos principios han sido adaptados al ámbito computacional mediante algoritmos de aprendizaje, ajustes de pesos, arquitecturas profundas y mecanismos de atención que permiten a los sistemas artificiales mejorar su desempeño a partir de la experiencia acumulada.

Sin embargo, el análisis comparativo evidencia que las semejanzas entre ambos sistemas deben interpretarse como analogías funcionales y no como equivalencias estructurales o cognitivas. Mientras que las redes neuronales artificiales operan mediante procedimientos matemáticos definidos, el cerebro humano constituye un sistema biológico altamente dinámico, caracterizado por procesos electroquímicos,

plasticidad estructural continua, integración multisensorial y una estrecha interacción entre cognición, emoción, experiencia y contexto.

Asimismo, se identificó que algunas de las capacidades más distintivas de la inteligencia humana continúan sin ser replicadas por los sistemas de inteligencia artificial actuales. Entre ellas destacan la conciencia, la intencionalidad, la comprensión contextual profunda, la creatividad genuina, la toma de decisiones basada en valores y la capacidad de aprender eficazmente a partir de un número reducido de experiencias. Estas diferencias confirman que, pese a los avances alcanzados durante las últimas décadas, la inteligencia artificial sigue siendo una aproximación parcial y especializada frente a la complejidad de la cognición humana.

La literatura revisada también muestra que el campo emergente de la NeuroAI representa una de las líneas de investigación más prometedoras para el futuro desarrollo tecnológico. La integración de conocimientos provenientes de la neurociencia, la ciencia cognitiva y la inteligencia artificial podría contribuir al diseño de sistemas más eficientes, adaptativos y capaces de aproximarse de manera más realista a ciertos procesos observados en el cerebro humano. No obstante, la evidencia disponible sugiere que aún existe una brecha considerable entre las capacidades de los modelos artificiales y la riqueza funcional de los sistemas biológicos.

Desde la perspectiva educativa, comprender la relación entre redes neuronales humanas y artificiales adquiere una relevancia creciente. En un contexto donde las herramientas basadas en inteligencia artificial forman parte de las actividades académicas cotidianas, resulta indispensable que docentes y estudiantes comprendan tanto sus fundamentos como sus limitaciones. Esta comprensión favorece una alfabetización digital crítica, permite desmitificar ideas erróneas sobre el funcionamiento de la IA y promueve un uso más informado, ético y responsable de estas tecnologías.

Finalmente, el estudio pone de manifiesto la importancia de fortalecer enfoques interdisciplinarios que articulen conocimientos de neurociencia, computación, matemáticas, psicología cognitiva y filosofía de la mente. Solo mediante una comprensión integral de estas disciplinas será posible interpretar con mayor precisión el alcance actual de la inteligencia artificial, valorar críticamente sus aplicaciones y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de participar de manera reflexiva en una sociedad cada vez más influida por el desarrollo tecnológico.

Referencias

- Azevedo, F. A. C., Carvalho, L. R. B., Grinberg, L. T., Farfel, J. M., Ferretti, R. E. L., Leite, R. E. P., Jacob Filho, W., Lent, R., & Herculano-Houzel, S. (2009). Equal numbers of neuronal and nonneuronal cells make the human brain an isometrically scaled-up primate brain. *Journal of Comparative Neurology*, 513(5), 532–541. <https://doi.org/10.1002/cne.21974>
- Bliss, T. V. P., & Lømo, T. (1973). Long-lasting potentiation of synaptic transmission in the dentate area of the anaesthetized rabbit following stimulation of the perforant path. *Journal of Physiology*, 232(2), 331–356. <https://doi.org/10.1113/jphysiol.1973.sp010273>
- Citri, A., & Malenka, R. C. (2008). Synaptic plasticity: Multiple forms, functions, and mechanisms. *Neuropsychopharmacology*, 33(1), 18–41. <https://doi.org/10.1038/sj.npp.1301559>
- Frankle, J., & Carbin, M. (2019). The lottery ticket hypothesis: Finding sparse, trainable neural networks. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/1803.03635>
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep learning*. MIT Press. <https://www.deeplearningbook.org>
- Google. (2025). Gemini [Modelo de inteligencia artificial generativa]. <https://gemini.google.com>

- Han, S., Pool, J., Tran, J., & Dally, W. (2015). Learning both weights and connections for efficient neural networks. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1506.02626>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Huttenlocher, P. R., & Dabholkar, A. S. (1997). Regional differences in synaptogenesis in human cerebral cortex. *Journal of Comparative Neurology*, 387(2), 167–178. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1096-9861\(19971020\)387:2<167::AID-CNE1>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1096-9861(19971020)387:2<167::AID-CNE1>3.0.CO;2-Z)
- Kandel, E. R., Koester, J. D., Mack, S. H., & Siegelbaum, S. A. (2021). Principles of neural science (6th ed.). McGraw-Hill.
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436–444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Okoli, C. (2015). A guide to conducting a standalone systematic literature review. *Communications of the Association for Information Systems*, 37(43), 879–910. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.03743>
- Purves, D., Augustine, G. J., Fitzpatrick, D., Hall, W. C., LaMantia, A. S., Mooney, R. D., Platt, M. L., & White, L. E. (2019). Neuroscience (6th ed.). Oxford University Press.
- Richards, B. A., Lillicrap, T. P., Beaudoin, P., Bengio, Y., Bogacz, R., Christensen, A., Clopath, C., Costa, R. P., de Berker, A., Ganguli, S., Gillon, C. J., Hafner, D., Kepecs, A., Kriegeskorte, N., Lillicrap, T., Marblestone, A., Pehlevan, C., Roelfsema, P., Sacramento, J., ... Kording, K. (2019). A deep learning framework for neuroscience. *Nature Neuroscience*, 22(11), 1761–1770. <https://doi.org/10.1038/s41593-019-0520-2>
- Rumelhart, D. E., Hinton, G. E., & Williams, R. J. (1986). Learning representations by back-propagating errors. *Nature*, 323(6088), 533–536. <https://doi.org/10.1038/323533a0>
- Strubell, E., Ganesh, A., & McCallum, A. (2019). Energy and policy considerations for deep learning in NLP. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1906.02243>
- UNESCO. (2021). Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A. N., Kaiser, Ł., & Polosukhin, I. (2017). Attention is all you need. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1706.03762>

Flexibilidad curricular y formación profesional en Educación Especial: una aproximación al estado del arte y el conocimiento

Dania Sánchez Herrera

Sanchezdania_d@cybenp.edu.mx

Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores

Toluca, Estado de México, México

Ende Posgrado en Educación

ORCID

Instituto Universitario Internacional de Toluca

Recepción: 05 de junio de 2026

Aceptación: 03 de julio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

La implementación del Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales mexicanas ha impulsado transformaciones significativas en la formación inicial docente al incorporar principios como la flexibilidad curricular, el codiseño curricular, la contextualización de los aprendizajes y la inclusión educativa. Sin embargo, la producción académica relacionada con estos procesos se encuentra dispersa y presenta limitadas evidencias sobre su implementación y alcances en la formación de docentes de Educación Especial. En este contexto, el objetivo de este estudio fue analizar de manera crítica y sistemática la producción científica relacionada con la flexibilidad curricular, el codiseño curricular y la formación profesional docente, con la finalidad de identificar tendencias investigativas, aportaciones teóricas, desafíos y vacíos de conocimiento.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante una revisión documental integrativa. La búsqueda se realizó en bases de datos nacionales e internacionales, entre ellas Scopus, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y el buscador Google académico, complementándose con documentos normativos y literatura especializada publicada entre 2004 y 2026. El análisis se organizó en torno a tres categorías: flexibilidad curricular, codiseño curricular y formación profesional docente.

Los hallazgos evidencian una transición de modelos curriculares técnicos hacia enfoques reflexivos, inclusivos y participativos. Asimismo, muestran que la flexibilidad curricular se configura como un eje articulador de la transformación educativa al favorecer la inclusión, la personalización de los aprendizajes, la contextualización y la innovación pedagógica. No obstante, persisten desafíos relacionados con la implementación del Plan de Estudios 2022, la cultura institucional y la escasez de investigaciones empíricas. Se concluye que la flexibilidad curricular constituye un elemento estratégico para la transformación de la formación profesional docente en Educación Especial, siempre que se articule con procesos de codiseño curricular, práctica reflexiva y autonomía profesional.

Palabras clave: Flexibilidad curricular, formación profesional docente, Educación Especial, codiseño curricular, inclusión educativa y Escuelas Normales.

Curricular Flexibility and Professional Training in Special Education: A State-of-the-Art and Knowledge Review

Abstract

The implementation of the 2022 Curriculum for Mexican Teacher Education Schools (Escuelas Normales) has led to significant transformations in initial teacher education by incorporating principles such as curricular flexibility, curricular co-design, contextualized learning, and inclusive education. However, the academic production related to these processes remains fragmented and provides limited evidence regarding their implementation and impact on the preparation of Special Education teachers. In this context, this study aimed to critically and systematically analyze the scientific literature on curricular flexibility, curricular co-design, and professional teacher education in order to identify research trends, theoretical contributions, challenges, and knowledge gaps.

This study was conducted using a qualitative approach through an integrative literature review. The search was carried out in national and international databases, including Scopus, ERIC,

SciELO, Redalyc, Dialnet, and Google Scholar, complemented by policy documents and specialized literature published between 2004 and 2026. The analysis was organized around three categories: curricular flexibility, curricular co-design, and professional teacher education.

The findings reveal a transition from technical curriculum models toward reflective, inclusive, and participatory approaches. They also show that curricular flexibility has emerged as a key driver of educational transformation by promoting inclusion, personalized learning, contextualization, and pedagogical innovation. Nevertheless, significant challenges remain regarding the implementation of the 2022 Curriculum, institutional culture, and the limited availability of empirical research. It is concluded that curricular flexibility constitutes a strategic element for transforming professional teacher education in Special Education, provided that it is articulated with processes of curricular co-design, reflective practice, and professional autonomy.

Keywords: Curricular Flexibility, Teacher Professional Education, Special Education, Curriculum Co-design, Educational Inclusion and Teacher Education Schools.

Introducción

La formación inicial de docentes en México atraviesa un proceso de transformación profunda derivado de las reformas curriculares impulsadas durante la última década. En particular, la implementación del Plan de Estudios 2022 para las Escuelas Normales “debe transitar de marcos estandarizados hacia un codiseño territorial, asegurando que los futuros educadores puedan contextualizar la inclusión basándose en las identidades regionales.” (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2024). Lo cual representa un cambio paradigmático en la formación inicial profesional docente, al incorporar principios como la flexibilidad curricular, el codiseño, la comunidad, la contextualización de los procesos formativos y la vinculación entre la investigación y la práctica profesional. Dicho de otro modo, estas transformaciones responden a la necesidad de formar profesionales capaces de enfrentar desafíos educativos contemporáneos desde perspectivas inclusivas, interculturales, críticas y situadas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En el ámbito de la Educación Especial, “destinada a la atención de personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes” (SEP, 2019, art. 64),

dichas transformaciones adquieren una relevancia particular debido a que la diversidad e inclusión constituyen el núcleo de su intervención profesional. Es así, que los futuros docentes requieren desarrollar competencias para identificar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), diseñar estrategias de apoyo contextualizadas a partir del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y promover prácticas inclusivas en distintos escenarios educativos. En este sentido, la flexibilidad curricular se configura como una estrategia pedagógica para acompañar los procesos de formación profesional, pues permite articular las necesidades del contexto con las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes normalistas.

Las reformas curriculares previas, particularmente las de 2012 y 2018, introdujeron cambios significativos en la organización de la formación docente; sin embargo, mantuvieron estructuras curriculares prescriptivas. El Plan de Estudios 2022 plantea una ruptura parcial al reconocer la autonomía profesional de las instituciones formadoras y promover procesos de codiseño curricular que permitan contextualizar los programas de estudio, planes de clase y proyectos de aula a partir de las características sociales, culturales y educativas de cada región identificadas por los docentes de las escuelas Normales (SEP, 2022).

Desde esta perspectiva curricular, la flexibilidad implica superar concepciones homogéneas de la enseñanza para avanzar hacia modelos que reconozcan la diversidad de trayectorias, ritmos, intereses y formas de aprendizaje, como señala el Plan de Estudios 2022, al definir la flexibilidad curricular como “respuesta a una crítica histórica al currículo normalista (gerencial) y transmisivo, proponiendo una formación integral, contextualizada y glocal” (p. 6). Esto implica: reconocer la diversidad de contextos (local, regional, nacional, global), superar la rigidez de planes homogéneos e incorporar nuevos escenarios.

Asimismo, organizaciones señalan que la flexibilidad curricular constituye una condición necesaria para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, al permitir la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características, necesidades y contextos de los estudiantes (UNESCO, 2020). Destacando que los currículos flexibles favorecen la personalización de los aprendizajes, la adaptación a contextos diversos y la construcción de experiencias educativas más significativas. No obstante, también evidencian

tensiones relacionadas con su implementación, particularmente cuando persisten culturas institucionales tradicionales centradas en modelos estandarizados de enseñanza.

En el contexto mexicano, las investigaciones sobre flexibilidad curricular en Educación Normal aún son incipientes. Los trabajos se han concentrado principalmente en el análisis de documentos normativos, experiencias institucionales de codiseño curricular y estudios exploratorios sobre implementación. Entre ellos destacan los aportes de Luviano y Romero (2023), quienes identifican que la flexibilidad curricular en la formación docente se orienta hacia la atención al contexto, la transformación de la práctica y el desarrollo de perspectivas críticas e inclusivas; sin embargo, también advierten la existencia de resistencias institucionales, limitaciones tecnológicas y dificultades para traducir los principios curriculares en prácticas concretas.

A pesar de estos avances, persisten vacíos importantes de conocimiento. La evidencia disponible muestra escasez de investigaciones empíricas que analicen los efectos de la flexibilidad curricular en la formación de estudiantes normalistas de Educación Especial, así como también limitados estudios que documenten los procesos reales de implementación del Plan de Estudios 2022 en las Escuelas Normales mexicanas. En consecuencia, resulta necesario construir un estado del arte que permita identificar tendencias investigativas, aportaciones teóricas, enfoques metodológicos y vacíos de conocimiento relacionados con la flexibilidad curricular y la formación profesional en Educación Especial.

El objetivo de este trabajo fue analizar de manera crítica y sistemática la producción académica relacionada con la flexibilidad curricular, el codiseño curricular y la formación profesional en Educación Especial, particularmente en el contexto del Plan de Estudios 2022 de las Escuelas Normales, con el propósito de identificar tendencias, desafíos, aportaciones y vacíos de conocimiento que orienten futuras investigaciones.

Desarrollo

Aproximación teórico-conceptual

La flexibilidad curricular entre la contextualización, la inclusión y los procesos formativos

La flexibilidad curricular constituye uno de los principios fundamentales de las reformas educativas contemporáneas debido a su capacidad para responder a las necesidades cambiantes de los contextos sociales, culturales, educativos y comunitarios. Desde esta perspectiva, el currículo deja de concebirse como una estructura rígida y homogénea para transformarse en una propuesta dinámica susceptible de adecuarse a las características de los sujetos, las instituciones y los territorios donde se desarrolla la acción educativa.

Para Duart (2026), la flexibilidad curricular representa una estrategia de innovación que favorece la construcción de trayectorias formativas diversificadas, permitiendo a los estudiantes participar activamente en la configuración de sus procesos de aprendizaje. Desde esta visión, la flexibilidad no se limita a la modificación de contenidos o estructuras administrativas, sino que implica la posibilidad de generar experiencias educativas pertinentes, relevantes y significativas para los estudiantes.

En consonancia con esta postura, Camuendo, et. al. (2026) sostienen que la flexibilidad curricular constituye una condición necesaria para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, al reconocer la diversidad de formas de aprender, participar y construir conocimiento. Los autores destacan que los currículos flexibles posibilitan la incorporación de estrategias diferenciadas que favorecen la atención a la diversidad y reducen las BAP.

Por su parte, Luviano y Romero (2023) enfatizan que la flexibilidad curricular adquiere sentido cuando se articula con los procesos de contextualización educativa. Desde esta perspectiva, los contenidos, metodologías y experiencias formativas deben construirse a partir de las

necesidades reales de las comunidades donde se implementan, permitiendo que la educación responda a problemáticas específicas y contribuya a la transformación social de los contextos.

Bajo este enfoque, la flexibilidad curricular puede comprenderse como un proceso integrador que articula tres dimensiones fundamentales: la personalización de los aprendizajes, al reconocer las características individuales de los estudiantes; la inclusión educativa, al promover condiciones de equidad y participación para todos los sujetos; y la contextualización, al vincular los procesos formativos con las necesidades y demandas de la comunidad. Estas dimensiones adquieren especial relevancia en la formación de docentes de Educación Especial, quienes requieren desarrollar competencias para responder a la diversidad presente en los distintos escenarios educativos.

El codiseño curricular desde la participación docente y currículo situado

El codiseño curricular emerge como una de las principales innovaciones incorporadas en las recientes transformaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la educación superior y de la formación docente en México. Esta perspectiva cuestiona los modelos tradicionales de diseño curricular caracterizados por la centralización de las decisiones y propone mecanismos de construcción colectiva que permitan a los actores educativos participar en la definición de los procesos formativos.

De acuerdo con González-Isidro (2024), el codiseño curricular puede entenderse como una estrategia de construcción colaborativa del currículo en la que docentes, directivos y comunidades educativas intervienen activamente en la contextualización de los contenidos y experiencias de aprendizaje. Esta propuesta reconoce la experiencia profesional de los docentes y les otorga un papel protagónico en la toma de decisiones curriculares.

En esta misma línea, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2023) señala que las transformaciones curriculares contemporáneas requieren superar esquemas verticales de planeación educativa para avanzar hacia procesos democráticos que recuperen las voces de quienes participan cotidianamente en los escenarios escolares. Desde esta perspectiva, la democratización curricular implica reconocer a los docentes como productores de conocimiento pedagógico y no únicamente como ejecutores de políticas educativas.

Las aportaciones de Díaz Barriga (2003) permiten profundizar esta discusión al señalar que los currículos adquieren sentido cuando logran vincularse con las realidades sociales y culturales de los contextos donde se implementan. Para este autor, la construcción de un currículo situado exige comprender las problemáticas locales y reconocer que los procesos educativos se desarrollan en escenarios diversos que demandan respuestas diferenciadas.

A partir de estas contribuciones, el codiseño curricular puede conceptualizarse como un proceso participativo y democrático mediante el cual los docentes diseñan y contextualizan planes y programas curriculares nacionales, estatales y escolares que respondan a las necesidades de sus comunidades. En el marco del Plan de Estudios 2022 para la formación docente, esta perspectiva representó un cambio paradigmático al reconocer la autonomía profesional de las Escuelas Normales y la capacidad de los docentes para construir propuestas formativas contextualizadas.

Formación profesional docente desde la práctica reflexiva, autonomía profesional e inclusión educativa

La formación profesional docente constituye un proceso permanente mediante el cual los y las docentes construyen conocimientos, habilidades, valores y disposiciones que les permiten responder críticamente a los desafíos de la práctica educativa. En este sentido, la formación profesional trasciende la adquisición de saberes técnicos para convertirse en un proceso de reflexión y transformación constante.

Uno de los referentes fundamentales para comprender esta perspectiva es Schön (1992), quien refiere que "los profesionales competentes no resuelven los problemas únicamente aplicando teorías y técnicas derivadas de la investigación, sino mediante procesos de reflexión sobre situaciones complejas e inciertas" (p. 41). Desde este enfoque la noción de práctica reflexiva es concebida como la capacidad de los profesionales para analizar críticamente sus acciones y generar conocimiento a partir de la experiencia.

Complementariamente, Freire (2004) sostiene “nadie nace educador o marcado para ser educador. La gente se hace educadora, se forma como educadora permanentemente, en la práctica y en la reflexión sobre la práctica” (p. 58). Para este autor, la educación también constituye un acto político que exige la participación consciente de los docentes en la construcción de prácticas pedagógicas emancipadoras y comprometidas con la justicia social.

Las investigaciones de Bazán & González (2007) destacan que la autonomía profesional representa una condición indispensable para el ejercicio de una práctica docente reflexiva y contextualizada. Los autores argumentan que “la autonomía profesional supone la capacidad del docente para construir criterios propios de actuación pedagógica sustentados en procesos permanentes de reflexión y análisis crítico” (p. 81).

Por su parte, Gordillo & Prado (2024) enfatizan la necesidad de que la formación profesional incorpore una perspectiva inclusiva que permita a los futuros docentes reconocer y atender la diversidad presente en los contextos escolares. Desde esta visión, la inclusión educativa no constituye únicamente un principio normativo, sino una práctica que demanda conocimientos especializados, sensibilidad pedagógica y compromiso ético con el derecho a la educación.

En conjunto, estas aportaciones permiten comprender la formación profesional docente como un proceso complejo que articula la reflexión sobre la práctica; en este sentido, “la formación reflexiva no consiste en añadir contenidos, cursos ni competencias nuevas a programas ya sobrecargados, sino en la asunción de la dimensión reflexiva como estructuradora del conjunto de capacidades profesionales” (Ruffinelli, citado en Barrera-Reyes, 2026, p. 6). Para lograr el desarrollo de la autonomía profesional y el compromiso con la inclusión educativa es necesario apostar por la construcción de un perfil profesional integral capaz de responder a las demandas de los sistemas educativos inclusivos y a los desafíos derivados de la diversidad humana.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo mediante una revisión documental integrativa, entendida como un procedimiento sistemático que permite identificar, analizar, comparar y sintetizar la producción científica existente sobre un campo de conocimiento

determinado. Este tipo de revisión resulta pertinente cuando se busca construir estados del arte y reconocer tendencias emergentes, convergencias teóricas y vacíos investigativos.

El estudio se caracterizó como una investigación documental y analítica con alcance descriptivo e interpretativo, orientada a examinar la producción académica relacionada con la flexibilidad curricular, el codiseño curricular y la formación profesional docente en Educación Especial.

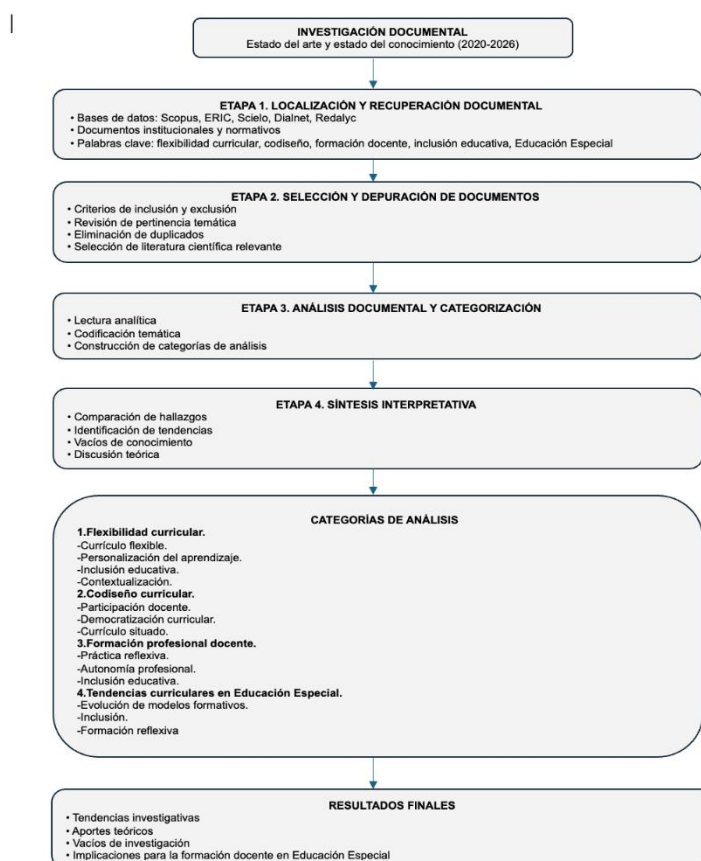
Para garantizar la rigurosidad metodológica, la revisión se desarrolló en cuatro etapas: identificación de estudios potencialmente relevantes, aplicación de criterios de inclusión y exclusión, lectura analítica y extracción de información, sistematización de hallazgos mediante matrices comparativas y categorías de análisis.

La búsqueda documental se realizó entre enero y junio de 2026 en bases de datos nacionales e internacionales, entre las que destacan Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y el buscador Google Académico, complementándose con repositorios universitarios, documentos normativos de la SEP y memorias académicas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Consejo Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). La estrategia de búsqueda de información se basó en las palabras clave referidas, utilizándose operadores booleanos que permitirán la precisión en la recuperación de información relevante.

Los criterios de inclusión consideraron artículos arbitrados, tesis de posgrado, libros académicos, capítulos de libros y documentos normativos publicados entre 2004 y 2026, vinculados con formación docente, currículo, inclusión educativa y Educación Especial. Se excluyeron documentos sin arbitraje académico, publicaciones duplicadas y estudios que no guardaran relación directa con las categorías de análisis. Con el propósito de sistematizar el proceso de revisión documental y construcción del estado del arte y del conocimiento, la Figura 1 presenta las etapas metodológicas desarrolladas durante la investigación.

Figura 1

Proceso metodológico para la construcción del estado del arte y estado del conocimiento sobre la flexibilidad curricular



Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada para el estudio (2026).

Criterios de selección

El primero fue el criterio de inclusión con la búsqueda de artículos científicos arbitrados, análisis de tesis de maestría y doctorado, lectura de libros y capítulos de libros con respaldo académico, revisión de documentos normativos oficiales relacionados con el Plan de Estudios 2022, investigaciones publicadas entre 2005 y 2026 y estudios vinculados con educación superior, formación docente, Educación Especial, inclusión educativa y currículo. El segundo fue el criterio de exclusión relacionado con los documentos sin arbitraje académico, publicaciones duplicadas, estudios sin relación directa con las categorías analizadas y trabajos con insuficiente información metodológica.

Unidades de análisis

Las unidades de análisis estuvieron constituidas por artículos científicos nacionales e internacionales, tesis de posgrado, documentos curriculares oficiales, informes institucionales y libros especializados en currículo y formación docente. En total se analizaron 35 documentos organizados en tres conjuntos: estudios sobre flexibilidad curricular, codiseño curricular y formación profesional docente e inclusión educativa.

Categorías de análisis

El proceso de codificación y análisis documental se organizó en tres categorías centrales y nueve subcategorías derivadas del marco teórico. La primera categoría denominada Flexibilidad Curricular fue definida por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2004) como el grado en que los sistemas educativos permiten adaptar contenidos, organización del aprendizaje, tiempos y trayectorias formativas para responder a necesidades locales y de los estudiantes. Integrada por las subcategorías: currículo flexible, personalización del aprendizaje, inclusión educativa y contextualización curricular; a partir de los autores de referencia como Duart (2026), Camuendo et al. (2026) y Luviano & Romero (2023).

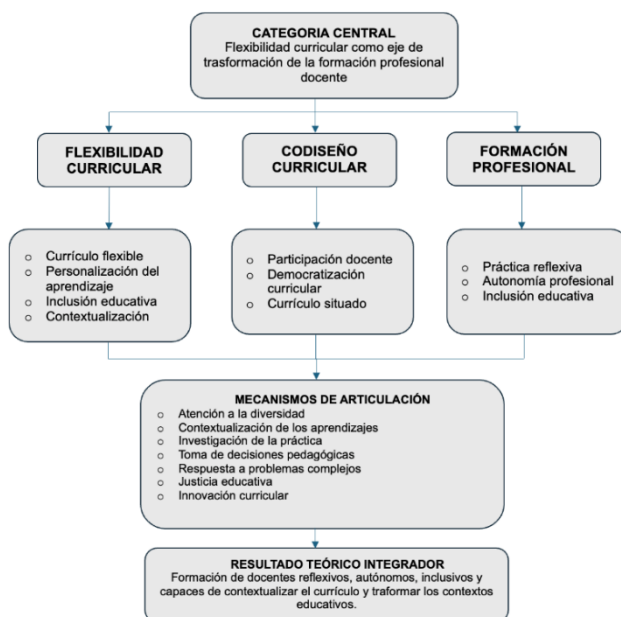
La segunda categoría, Codiseño curricular, es definida por González-Isidro (2024) como proceso de construcción colectiva en el que los docentes participan activamente en la contextualización y adaptación de los programas de estudios, atendiendo las características de

los contextos institucionales y comunitarios. También desde las discusiones académicas promovidas por el COMIE (2023) son una estrategia de democratización educativa que busca incorporar a los docentes en los procesos de construcción curricular, superando modelos verticales y centralizados de toma de decisiones. Quedó integrada por las subcategorías: participación docente, democratización curricular y currículo situado.

Para la categoría de Formación profesional docente, se considera que: “los profesionales competentes no solo resuelven problemas aplicando conocimientos científicos, sino que reflexionan en la acción y sobre la acción para enfrentar situaciones complejas e inciertas” (Schön, 1992, p. 40); donde las subcategorías fueron: práctica reflexiva, autonomía profesional e inclusión educativa. La Figura 2 sintetiza la red conceptual construida a partir del proceso de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin), mostrando las relaciones entre las categorías y la explicación teórica integradora derivada del estudio.

Figura 2

Red conceptual de categorías de análisis: codificación axial y selectiva



Nota. Elaboración propia a partir de la revisión documental realizada para el estudio (2026).

Estrategia de análisis

La información obtenida fue organizada mediante matrices de análisis documental y cuadros comparativos que permitieron identificar definiciones conceptuales, enfoques teóricos predominantes, niveles de análisis, relación teoría-práctica, hallazgos principales y vacíos de conocimiento. Posteriormente se realizó un proceso de triangulación teórica entre autores, enfoques y resultados de investigación.

Consideraciones de rigor científico

Para garantizar la calidad metodológica del estudio se consideraron los criterios de: credibilidad, mediante la revisión de fuentes académicas especializadas; dependencia, a través de la selección documental; confirmabilidad, sustentada en matrices de análisis y evidencias documentales de las categorías analizadas.

De esta manera, la metodología permitió construir un marco analítico sólido para comprender la relación entre flexibilidad curricular, codiseño curricular y formación profesional docente en el contexto del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Especial.

Análisis de resultados

Tendencias en los planes de estudio de Educación Especial

El análisis de la producción académica relacionada con los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Especial permitió identificar una evolución significativa en los enfoques que han orientado la formación inicial docente durante las últimas décadas. Los estudios revisados muestran una transición progresiva desde modelos centrados en la transmisión de conocimientos técnicos y especializados hacia propuestas curriculares que privilegian la reflexión pedagógica, la inclusión educativa y la participación de los actores escolares.

Los trabajos de Hernández Segura et al. (2012) documentan que los planes de estudio previos se encontraban organizados bajo una lógica de especialización disciplinaria que privilegiaba la adquisición de competencias técnicas para la atención de estudiantes con discapacidad. Desde

esta perspectiva, la formación docente se sustentaba principalmente en la aplicación de conocimientos especializados y en la intervención individualizada.

Por su parte, Hernández-Durán (2024) señala que las reformas curriculares recientes han incorporado principios relacionados con la educación inclusiva y la formación situada, promoviendo una visión más amplia de la diversidad y de las responsabilidades profesionales de los futuros docentes. La autora sostiene que la formación actual busca fortalecer la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente los contextos educativos y responder a las necesidades de las comunidades escolares.

En el mismo sentido, Barrera-Reyes (2026) identifica que los procesos de transformación curricular desarrollados en las Escuelas Normales mexicanas han favorecido una mayor articulación entre teoría y práctica, fortaleciendo la construcción de competencias reflexivas y la participación activa de los estudiantes en la generación de propuestas pedagógicas contextualizadas.

Los hallazgos reportados por Gómez (2025) muestran que la incorporación de principios de inclusión y flexibilidad curricular ha contribuido a replantear los perfiles profesionales de egreso, orientándolos hacia el desarrollo de capacidades para el trabajo colaborativo, la atención a la diversidad y la construcción de ambientes inclusivos de aprendizaje.

Asimismo, Giraldo et. al. (2019) argumentan que los currículos contemporáneos demandan una formación docente basada en la reflexión crítica y la comprensión de los contextos socioculturales. En palabras de los autores, la formación profesional requiere superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión de conocimientos para favorecer procesos de construcción colectiva del aprendizaje.

Tabla 1

Tendencias identificadas en los planes de estudio de Educación Especial

Autor	Objeto de análisis	Principales aportaciones
Hernández Segura et. al. (2012)	Formación inicial en Educación Especial	Predominio de modelos técnicos y especializados.
Hernández-Durán (2024)	Reformas curriculares recientes	Incorporación de inclusión y formación situada.
Barrera-Reyes (2026)	Transformaciones curriculares en Escuelas Normales	Articulación teoría-práctica y fortalecimiento de la reflexión profesional.
Gómez Molina (2025)	Perfil profesional docente	Orientación hacia la inclusión y el trabajo colaborativo.
Giraldo et. al. (2019)	Formación docente contemporánea	Desarrollo de competencias críticas y contextualizadas.

Nota. Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2026) para la organización y síntesis de la información; el análisis e interpretación corresponden a la autora.

Hallazgo central

La evidencia analizada permite identificar una transición gradual de modelos curriculares fundamentados en la racionalidad técnica hacia enfoques orientados a la formación reflexiva, inclusiva y participativa. Esta transformación supone reconocer a los futuros docentes como profesionales capaces de interpretar críticamente la realidad educativa y construir respuestas pedagógicas contextualizadas ante la diversidad de los escenarios escolares.

La flexibilidad curricular como eje de transformación educativa

La revisión de la literatura evidencia que la flexibilidad curricular se ha consolidado como una de las categorías centrales en los procesos contemporáneos de innovación educativa y reforma curricular. Los estudios analizados coinciden en señalar que la flexibilidad constituye una condición necesaria para responder a la diversidad de trayectorias formativas, contextos institucionales y necesidades sociales que caracterizan a los sistemas educativos actuales. Duart (2026) sostiene que la flexibilidad curricular favorece la construcción de experiencias formativas más pertinentes y significativas para los estudiantes al permitir la adaptación de

contenidos, metodologías y trayectorias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el currículo flexible promueve mayores niveles de autonomía y participación estudiantil en los procesos formativos.

De manera complementaria, Camuendo et al. (2026) argumentan que la flexibilidad curricular constituye una estrategia fundamental para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Los autores afirman que la diversidad de necesidades, capacidades e intereses presentes en las aulas exige estructuras curriculares capaces de ajustarse a las características de los estudiantes. En este sentido, señalan que "es un medio para responder a la heterogeneidad del estudiantado para con ello promover la personalización de la enseñanza sin el abandono de los objetivos comunes" (p. 5). Por su parte, Luviano & Romero (2023) destacan que la flexibilidad adquiere relevancia cuando se vincula con los procesos de contextualización educativa. Los autores sostienen que la adaptación curricular debe responder a las características culturales, sociales y territoriales de las comunidades donde se implementa la formación profesional, favoreciendo una mayor pertinencia social de los programas educativos.

Los hallazgos muestran que la flexibilidad curricular se encuentra estrechamente asociada con cuatro dimensiones fundamentales: inclusión educativa, personalización de los aprendizajes, pertinencia social e innovación pedagógica. Estas dimensiones convergen en la necesidad de construir propuestas formativas capaces de responder a contextos complejos y cambiantes.

Tabla 2

Aportes de la literatura sobre flexibilidad curricular

Autor	Categoría principal	Aporte central
Duart (2026)	Currículo flexible	Adaptación de trayectorias y experiencias formativas.
Camuendo et al. (2026)	Inclusión educativa	Atención a la diversidad y eliminación de barreras para el aprendizaje.
Luviano y Romero (2023)	Contextualización curricular	Vinculación del currículo con necesidades sociales y territoriales.

Nota. Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2026) para la organización y síntesis de la información; el análisis e interpretación corresponden a la autora.

Hallazgo central

La flexibilidad curricular emerge como un eje articulador de las transformaciones educativas contemporáneas al favorecer la inclusión, la personalización de los aprendizajes, la pertinencia social y la innovación pedagógica. Sin embargo, la literatura revisada también evidencia la persistencia de una brecha entre los principios declarados en las reformas curriculares y las condiciones reales de implementación en las instituciones formadoras de docentes. Esta situación sugiere que la consolidación de currículos flexibles requiere no sólo modificaciones normativas, sino también cambios organizacionales, pedagógicos y culturales que posibiliten su materialización en la práctica educativa.

Práctica docente, inclusión y profesionalización

La revisión de la literatura permitió identificar una convergencia teórica entre los trabajos de Bazán & González, Gordillo & Prado, y Macías et. al., quienes coinciden en señalar que la inclusión educativa no depende exclusivamente de disposiciones normativas o de la incorporación de estrategias metodológicas aisladas, sino de la capacidad profesional del docente para interpretar críticamente los contextos educativos y actuar de manera autónoma frente a la diversidad. Desde esta perspectiva, la práctica docente se configura como un proceso reflexivo y ético que trasciende la aplicación técnica de conocimientos pedagógicos. Bazán & González (2007) sostienen que la inclusión implica una transformación de las concepciones docentes sobre la diferencia, la diversidad y la justicia educativa, lo que exige procesos formativos capaces de promover análisis crítico, compromiso social y construcción permanente de saber pedagógico.

La formación inicial, por tanto, no puede limitarse al dominio de contenidos disciplinares, sino que debe favorecer el desarrollo de competencias para la toma de decisiones contextualizadas. En la misma línea, Gordillo & Prado (2024) identifican que una de las principales barreras para la inclusión radica en la persistencia de modelos de formación caracterizados por racionalidades instrumentales, donde el docente actúa como ejecutor de programas previamente diseñados. Sus hallazgos muestran que la inclusión efectiva requiere profesionales capaces de

problematizar la realidad escolar, reconocer las BAP, y generar respuestas pedagógicas situadas.

Por su parte, Macías et. al. (2025) destacan que la profesionalización docente adquiere sentido cuando se articula con procesos sistemáticos de reflexión sobre la práctica. Desde esta perspectiva, la experiencia educativa se convierte en fuente legítima de conocimiento profesional y en un espacio para la construcción de saber pedagógico. Los autores argumentan que la autonomía profesional constituye una condición indispensable para el desarrollo de prácticas inclusivas, dado que permite al docente adaptar, contextualizar y reconstruir las propuestas curriculares en función de las necesidades reales de los estudiantes.

Los resultados del estado del conocimiento muestran que existe una relación estrecha entre inclusión educativa, autonomía profesional y pensamiento reflexivo. La evidencia revisada indica que las dificultades para concretar procesos inclusivos encuentran explicación en la limitada capacidad institucional para promover procesos formativos orientados a la reflexión crítica y a la construcción autónoma del conocimiento profesional. En consecuencia, la inclusión aparece como un fenómeno multidimensional que depende tanto de las políticas educativas como de las capacidades profesionales desarrolladas durante la formación docente, perdiendo de vista que "la inclusión y la interculturalidad son pilares obligatorios en la educación pública de México, lo que significa que las escuelas normales deben preparar a los maestros para manejar aulas plurilingües y proteger el patrimonio histórico" (Subsecretaría de Educación Básica, 2025, párr. 9).

Tabla 3

Hallazgo central: La inclusión depende de la formación docente, la reflexión crítica y la autonomía profesional

Autor	Categoría de análisis	Principales aportaciones	Relación con el hallazgo
Bazán & González (2007)	Inclusión educativa	La inclusión requiere transformar concepciones pedagógicas y desarrollar capacidades para atender la diversidad.	La formación docente es condición para construir prácticas inclusivas.
Gordillo & Prado (2024)	Profesionalización docente	Critican modelos instrumentales de formación y promueven una práctica reflexiva.	La reflexión crítica permite responder a contextos diversos.

Macías et al.
(2025)

Autonomía
profesional

Reconocen al docente como
productor de conocimiento
pedagógico.

La autonomía fortalece la
toma de decisiones
inclusivas.

Nota. Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2026) para la organización y síntesis de la información; el análisis e interpretación corresponden a la autora.

Estado del conocimiento sobre el Plan de Estudios 2022

La revisión documental evidencia que el Plan de Estudios 2022 representa una de las transformaciones curriculares más significativas en la formación inicial docente de las últimas décadas. Su principal innovación radica en la incorporación del codiseño curricular, entendido como un mecanismo para fortalecer la participación docente en la construcción del currículo y favorecer procesos de contextualización educativa.

1.Codiseño curricular

González-Isidro (2024) señala que el codiseño curricular constituye una alternativa frente a los modelos tradicionales de currículo prescriptivo, al reconocer al profesorado como sujeto activo de determinación curricular y no únicamente como ejecutor técnico de programas oficiales. Esta perspectiva adquiere relevancia en el contexto de las Escuelas Normales debido a que promueve mayores niveles de autonomía profesional y contextualización pedagógica.

No obstante, los trabajos analizados muestran que la implementación del codiseño enfrenta desafíos importantes. El COMIE (2023) advierte que, aunque el discurso oficial promueve la participación docente, persisten mecanismos verticales de validación curricular que limitan los márgenes reales de intervención del profesorado. Asimismo, González-Isidro (2024) identifica escasa producción empírica sobre los procesos de construcción colectiva del currículo y sus efectos en la formación docente. Como plantea Díaz Barriga (2005), toda reforma curricular genera tensiones entre la propuesta normativa y las condiciones concretas de implementación. En consecuencia, el éxito del codiseño dependerá de la capacidad institucional para consolidar comunidades académicas capaces de construir propuestas curriculares contextualizadas y pedagógicamente pertinentes.

2. Flexibilidad curricular y análisis del Plan 2022

El análisis del Plan 2022 muestra una estructura curricular organizada alrededor de principios de inclusión, interculturalidad crítica, derechos humanos, atención a la diversidad y flexibilidad curricular. La coherencia entre fundamentos filosóficos, perfiles de egreso, trayectos formativos y práctica profesional constituye uno de sus principales aportes.

Una innovación relevante consiste en la contextualización territorial del currículo, orientada a vincular la formación profesional con las necesidades específicas de las comunidades. Esta perspectiva rompe con modelos homogéneos de formación y favorece una mayor articulación entre currículo, territorio y problemáticas sociales.

Asimismo, la práctica profesional adquiere un carácter articulador y dinamizador del currículo. El Plan de estudios 2022 reconoce que la práctica profesional constituye un eje estructurante y el núcleo articulador del Plan 2022; el propio plan de estudios afirma que “el trayecto de práctica profesional y saber pedagógico es articulador y dinamizador” (p. 18), donde la práctica deja de entenderse únicamente como aplicación de teoría y pasa a concebirse como un espacio de investigación, de producción de conocimiento y de construcción de identidad docente.

3. Impacto formativo

La literatura reciente identifica cuatro dimensiones principales de impacto formativo en estudiantes normalistas, la primera: competencias didácticas, donde el currículo promueve metodologías activas, contextualizadas e interdisciplinarias que fortalecen la capacidad de diseñar ambientes inclusivos y responder a la diversidad educativa. La segunda, competencias investigativas, debido a que la investigación-acción, la narración pedagógica y la sistematización se incorporan como estrategias para la construcción de saber pedagógico y la consolidación de una práctica reflexiva. La tercera, inclusión educativa, que se posiciona como eje transversal de la formación profesional mediante el (DUA), la eliminación de BAP, y la atención a la diversidad. La cuarta, práctica profesional, que se desarrolla en contextos escolares, comunitarios y territoriales, favoreciendo procesos de intervención social, participación comunitaria y gestión institucional.

Hallazgo central

Los resultados permiten concluir que el Plan de Estudios 2022 representa un cambio paradigmático en la formación inicial docente al incorporar flexibilidad curricular, inclusión educativa, codiseño curricular y práctica reflexiva como principios estructurantes. Sin embargo, persisten desafíos asociados a la ambigüedad conceptual de algunos componentes, la implementación heterogénea entre instituciones y la escasa evidencia empírica disponible sobre sus efectos formativos de largo plazo. Los hallazgos presentados en las distintas categorías de análisis muestran tendencias convergentes relacionadas con la transformación de la formación docente, la flexibilidad curricular y el codiseño curricular. La Figura 3 integra y sintetiza los principales resultados identificados en la literatura revisada.

Figura 3

Síntesis de hallazgos y tendencias identificadas en la literatura sobre flexibilidad curricular y formación profesional en Educación Especial



Nota: Elaboración propia a partir de la síntesis de hallazgos identificados en la revisión documental (2026).

Discusión

Los hallazgos permiten afirmar que la flexibilidad curricular se ha convertido en una categoría estratégica para comprender las transformaciones contemporáneas de la formación docente. La literatura analizada coincide en reconocer que los modelos curriculares rígidos resultan insuficientes para responder a la diversidad de contextos y sujetos que caracterizan los sistemas educativos actuales, donde lo rígido es estático y anquilosa el pensamiento.

Desde una perspectiva conceptual, se observa una evolución desde enfoques centrados en la organización administrativa del currículo hacia concepciones que enfatizan la inclusión, la contextualización y la participación de los actores educativos. Como señala Zygmunt Bauman (2007), las sociedades contemporáneas se caracterizan por la movilidad, la incertidumbre y el cambio constante, condiciones que exigen procesos educativos más abiertos y adaptables. En consecuencia, los currículos flexibles ofrecen mayores posibilidades para responder a contextos dinámicos y a trayectorias estudiantiles heterogéneas.

En este sentido, la flexibilidad curricular no debe entenderse únicamente como una estrategia orientada a la atención de la diversidad o a la personalización del aprendizaje, sino como una condición indispensable para garantizar la continuidad de los procesos educativos en contextos caracterizados por la incertidumbre y el cambio permanente. Las sociedades contemporáneas enfrentan escenarios complejos derivados de fenómenos globales y locales tales como pandemias, emergencias sanitarias, conflictos sociales, movimientos magisteriales, crisis económicas, migraciones, desastres naturales y transformaciones tecnológicas aceleradas que impactan directamente en el funcionamiento de las instituciones educativas.

En este contexto, los currículos rígidos, prescriptivos y altamente estructurados muestran limitaciones para responder oportunamente a las exigencias de realidades cambiantes. Por el contrario, la flexibilidad curricular ofrece la posibilidad de adaptar contenidos, metodologías, recursos, tiempos y espacios de aprendizaje a circunstancias emergentes sin perder de vista los propósitos formativos esenciales. Esta capacidad de adaptación permite trasladar los procesos educativos hacia modalidades híbridas, virtuales, comunitarias o domiciliarias cuando

las condiciones lo requieren, garantizando el derecho a la educación y la continuidad de las trayectorias formativas de los estudiantes.

La experiencia internacional derivada de la pandemia por COVID-19 evidenció que los sistemas educativos con mayores niveles de flexibilidad curricular mostraron mejores condiciones para reorganizar sus procesos de enseñanza y aprendizaje frente a escenarios de cierre temporal de escuelas. En consecuencia, la flexibilidad curricular debe concebirse como un principio estructural de los sistemas educativos contemporáneos y no únicamente como una estrategia complementaria. Su relevancia radica en la capacidad de construir currículos dinámicos, contextualizados y resilientes, capaces de responder a las necesidades de estudiantes y docentes en escenarios de complejidad e incertidumbre.

Desde esta perspectiva, el desafío para las instituciones formadoras de docentes y para las políticas educativas consiste en transitar de modelos curriculares centrados en la prescripción y el control hacia propuestas más abiertas, adaptativas y contextualizadas, que permitan responder de manera pertinente a las transformaciones sociales y educativas del siglo XXI. La flexibilidad curricular emerge así no sólo como una condición para la inclusión educativa, sino también como una garantía para la sostenibilidad y continuidad de los procesos formativos en un mundo marcado por el cambio permanente.

Asimismo, los estudios revisados evidencian una estrecha relación entre flexibilidad curricular e inclusión educativa; como señala Kumari et. al. (2026) "la educación inclusiva exige flexibilidad curricular tanto en el contenido como en la impartición para adaptarse a los estudiantes con diferentes ritmos, capacidades y orígenes culturales" (p. 11). Los resultados muestran que la implementación de enfoques como el DUA favorece la construcción de ambientes educativos más accesibles y participativos. Sin embargo, también se identifica una brecha persistente entre el currículo prescrito y el currículo vivido, situación que actualmente limita el alcance de las reformas educativas.

En el caso específico de la Educación Normal en México, el Plan de Estudios 2022 representa una oportunidad para fortalecer procesos de formación profesional contextualizados mediante el codiseño curricular, como lo expresa Frontiers in Earth Science (2025) "el codiseño y la co-

enseñanza de un curso se alinean con las declaraciones internacionales y pueden fomentar el respeto mutuo y la comprensión entre diferentes sistemas de conocimiento, empoderar a los estudiantes y fortalecer las conexiones comunitarias."(p. 2). No obstante, la evidencia muestra que la materialización de estos principios enfrenta obstáculos relacionados con la cultura institucional, las condiciones organizativas y la preparación de los actores responsables de su implementación. Para lograr que el codiseño sea una "práctica central de liderazgo, creando espacios donde el liderazgo surja a través de múltiples niveles en lugar de ser impuesto jerárquicamente... y la facilitación relacional fomente la autonomía y la adaptación del personal" (Tubino et. al., 2006, p.8).

Por otra parte, el análisis revela que la práctica profesional constituye el espacio privilegiado para articular los principios de flexibilidad curricular con la construcción de saberes pedagógicos situados. La formación de docentes de Educación Especial exige procesos permanentes de reflexión sobre la práctica que permitan responder a escenarios educativos complejos y diversos.

Finalmente, la revisión confirma la existencia de un vacío significativo de investigaciones empíricas sobre la implementación del Plan de Estudios 2022 en las Escuelas Normales, particularmente en programas de Educación Especial, lo que abre una agenda de investigación relevante para los próximos años.

Conclusiones

El estudio realizado evidencia la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica, así como una disonancia estructural entre el discurso inclusivo y la práctica educativa. Estudios empíricos muestran la persistencia de currículos rígidos, prácticas homogeneizadoras y barreras institucionales que limitan la inclusión efectiva, afectando negativamente la experiencia estudiantil.

En cuanto al impacto en los estudiantes, el análisis revela una conclusión dual: existe un potencial positivo del currículo flexible e inclusivo para mejorar el rendimiento académico, la permanencia escolar y la equidad, sin embargo, estos efectos dependen críticamente de la

calidad de la implementación; cuando esta es superficial o inexistente, el currículo puede convertirse en un mecanismo de exclusión.

A partir del análisis realizado, se confirma que la flexibilidad curricular no constituye un atributo aislado ni una característica aplicable únicamente al nivel del aula, sino un concepto complejo y multidimensional que atraviesa los distintos niveles del currículo y sus formas de concreción; a nivel macrocurricular, la flexibilidad se expresa en los marcos normativos, planes y programas de estudio, así como en las orientaciones nacionales y estatales que regulan la formación; en el nivel mesocurricular, se materializa en las decisiones institucionales vinculadas con la organización escolar, los Planes Escolares de Mejora Continua (PEMC), el Plan Anual de Trabajo (PAT) y otras estrategias de gestión educativa. Finalmente, en el nivel microcurricular, se concreta en las prácticas de aula mediante planes de clase, proyectos didácticos, adaptaciones curriculares y planes de intervención pedagógica sustentados, por ejemplo, en el DUA.

Esta perspectiva evidencia que la flexibilidad curricular no puede reducirse a la simple adaptación de actividades o contenidos, ya que implica procesos de articulación entre políticas educativas, decisiones institucionales y prácticas pedagógicas. Su alcance abarca dimensiones normativas, organizativas, didácticas y evaluativas, las cuales interactúan en escenarios educativos diversos y condicionados por contextos específicos.

En consecuencia, comprender la flexibilidad curricular exige una visión sistémica del currículo que reconozca la interdependencia entre sus niveles y la necesidad de generar coherencia entre las orientaciones generales y las acciones concretas de enseñanza. Solo desde esta comprensión integral es posible valorar su potencial para responder a la diversidad de los estudiantes, fortalecer la pertinencia de la formación y favorecer procesos educativos más inclusivos y contextualizados.

La literatura analizada evidencia una transición progresiva desde modelos curriculares prescriptivos hacia enfoques del Plan de Estudios 2022, ya que representa una innovación significativa para las Escuelas Normales mexicanas al incorporar principios de codiseño curricular, flexibilidad curricular, autonomía contextual y articulación entre práctica profesional

e investigación; sin embargo las escuelas normales requieren una transformación más profunda, ligada a reafirmar su identidad institucional sin anquilosarse, fortalecer la investigación educativa debido a que es una de sus principales debilidades históricas, profesionalizar a sus docentes, incorporar tecnologías y cultura digital, fortalecer la autonomía académica para convertirse en comunidades de aprendizaje e investigación; frente a estos retos el elemento más decisivo para la transformación de las escuelas normales mexicanas no es la flexibilidad curricular en sí misma, sino su capacidad para transformar su cultura institucional y las prácticas pedagógicas. Muchas reformas fracasan no porque cambian los planes de estudio, si no porque permanecen intactas las prácticas, las creencias y las formas tradicionales de organización. Desde esta lectura la “reforma de las Escuelas Normales implica abordar la fricción sistémica entre la formación pedagógica tradicional y el enfoque transformador de base comunitaria propuesto por las políticas educativas actuales” (Martínez, 2025, párr. 11).

Asimismo, se identifica una estrecha relación entre flexibilidad curricular e inclusión educativa. Los estudios revisados coinciden en señalar que los currículos flexibles favorecen la participación, la equidad y la atención a la diversidad; sin embargo, estos beneficios dependen de procesos de implementación consistentes y sostenidos.

Otro hallazgo relevante es que la práctica profesional emerge como el principal espacio de integración entre teoría, investigación y acción pedagógica. En la formación de docentes de Educación Especial, esta articulación resulta indispensable para construir respuestas contextualizadas frente a las necesidades de los estudiantes y las comunidades educativas. No obstante, persisten desafíos importantes. Entre ellos destacan las resistencias institucionales al cambio, las limitaciones tecnológicas, la insuficiente formación para el codiseño curricular y la permanencia de culturas escolares orientadas hacia modelos homogéneos de enseñanza. Estas condiciones generan tensiones entre los principios establecidos en los documentos curriculares y las prácticas desarrolladas en los espacios formativos.

Finalmente, el estado del arte pone de manifiesto la necesidad de ampliar las investigaciones empíricas sobre la implementación de la flexibilidad curricular en Educación Especial. Se requieren estudios de caso, investigaciones longitudinales y análisis comparativos que permitan comprender cómo los principios del Plan de Estudios 2022 se traducen en experiencias

concretas de formación profesional dentro de las Escuelas Normales. Tales investigaciones contribuirán a fortalecer los procesos de innovación curricular y a consolidar una formación docente comprometida con la inclusión y la justicia educativa.

Referencias bibliográficas

- Barrera-Reyes, M. (2026). Promoción de la reflexión en programas curriculares de práctica de una carrera de Educación Especial. *Revista Enfoques Educativos*, número especial, 1–25. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/83460>
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión docente: Una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 6 (11), 69–90. <https://rexe.cl/index.php/rexe/article/view/193>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Camuendo, L. M., Cadena, C. J., Guerra, N. M., Zamora, M. I., & Lapo, Y. L. (2026). Currículo flexible e inclusivo: Evidencias sobre su impacto en estudiantes en el Ecuador. *Revista Neosapiencia*, 4 (1), 326–343. <https://neosapiencia.com/index.php/neosapiencia>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2024). *Revista de las Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal CONISEN* (Núm. 2). Tecnológico Nacional de México. <https://shorturl.at/yGuJG>
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2), 1–13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147>
- Duart, J. M. (2026). Aprendizajes con calidad y flexibilidad en la educación superior. *Rastros Rostros*, 28 (1), 1–24. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2026.01.03>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Giraldo, C., Martínez, P., & Gómez, L. (2019). Formación docente y prácticas reflexivas en contextos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13 (1), 89–105. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10572517.pdf>

- Gómez, V. (2025). Perfil profesional y ocupacional del Licenciado en Educación Especial. Una lectura en el marco de las políticas públicas en discapacidad, familia y primera infancia [*Trabajo de grado profesional, Universidad de Antioquia*]. *Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia*. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>
- González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 7 (19), 187–206. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/22046>
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8 (2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Hernández-Durán, R. (2023). El co-diseño de la Reforma Curricular 2022 en Educación Normal. *En XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/>
- Hernández, R. (2023). El codiseño de la Reforma Curricular 2022 en Educación Normal. *Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1049.pdf>
- Hernández, A. M., Ruiz, L. S., Herrera, A. I., Segura, S., León, H. y Chaves, A. L. (2012). El plan de estudios de la carrera de Educación Especial con énfasis en Integración: Una mirada desde los egresados. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12 (2), 1-25. <https://ru.dgb.unam.mx/items/662cc5eb-f5ae-4ba9-b9f9-76560cacb544>
- Jones, T.J., Williams-Jones, G. & Nyce, H. (2025). Braiding Indigenous knowledge systems and Western science: Co-designing and co-delivering curricula. *Front. Earth Sci.* 13:1587092. <https://www.frontiersin.org/journals/earth-science/articles/10.3389/feart.2025.1587092/full>
- Luviano, I., & Romero, L. E. (2023). *La flexibilidad curricular en la BENM: El camino hacia la inclusión educativa*. Congreso Internacional de Educación y Currículo. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2025/E133.pdf>
- Macías, F. A., Robles, A. J., Zunino, D. D. E., & Mendía, J. E. (2025). Educación inclusiva: Prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en

entornos virtuales y presenciales. *Multidisciplinary Journal of Sciences, Discoveries, and Society*, 2 (4), e-333. <https://doi.org/10.71068/9kgznq66>

Martínez, G. (2025). Forming to transform: Challenges of the New Mexican School. *Voces Normalistas. Diálogos con la Educación*. <https://vocesnormalistas.org/2025/11/20/formar-para-transformar-desafios-de-la-nem/>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Schooling for tomorrow: Personalising education*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2006/02/personalising-education_g1gh6823/9789264036604-en.pdf

Secretaría de Educación Pública (2022). *Planes y programas de estudio para la formación de maestras y maestros de educación básica*. SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/acuerdo160822>

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Subsecretaría de Educación Básica (2025). *Challenges in intercultural and inclusive education*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/retos-en-la-educacion-intercultural-e-inclusiva-de-la-nueva-escuela-mexicana/>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Tubino, L., Doherty, I., & Cain, A. (2026). Enacting distributed leadership for educational transformation. *International Journal for Academic Development*. Advance online publication. tandfonline.com <https://doi.org/10.1080/1360144X.2026.2658423>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report 2020*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Formación docente en la posmodernidad: reflexiones desde la EPJA

MSc. Analorena Cisneros Vázquez
analorenacisneros21@gmail.com
ISEU Online

Recepción: 04 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

El objetivo general de este trabajo fue analizar las necesidades de formación de las y los docentes en la posmodernidad para la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), a partir de la experiencia propia de una docente con siete años de servicio en alfabetización, educación primaria y educación secundaria. El método de investigación fue cualitativo de tipo reflexivo-interpretativo, sustentado en la sistematización de experiencias a partir de la articulación del análisis de la práctica docente con la revisión de literatura del ámbito de la formación docente, andragogía, permanencia escolar, vínculo pedagógico y educación popular. El marco teórico está conformado por contribuciones sobre: EPJA, formación situada, identidad profesional, inclusión, motivación y dimensión socioemocional del trabajo educativo.

Los resultados permitieron identificar que la práctica docente en la EPJA enfrenta exigencias específicas relacionadas con la atención de trayectorias educativas interrumpidas, la fragmentación del tiempo y del espacio escolar, la necesidad de contextualizar los contenidos a la vida cotidiana de las personas alumnas y la contención emocional del grupo. En la misma dirección se evidenció que la formación docente actual tiene limitaciones para responder de forma suficiente y efectiva a las demandas andragógicas, tecnológicas, administrativas y comunitarias propias de esta modalidad educativa.

Se concluye que la formación docente en la posmodernidad debe recuperar la crítica, la flexibilidad y la contextualización, además de contar con condiciones institucionales, materiales y pedagógicas que permitan fortalecer la permanencia, el aprendizaje significativo y la dignificación de las trayectorias educativas de jóvenes y adultos.

Palabras clave: formación docente, posmodernidad, EPJA, andragogía, práctica docente.

Teacher training in postmodernity: reflections from youth and adult education

Abstract

The purpose of this study was to investigate the requirements for teacher education in postmodern times, from the perspective of Youth and Adult Education (YAE), through the lens of a teacher's professional experience in literacy, primary and secondary education over seven years. The methodology used was qualitative; and interpretative/reflective, supported by the practice of teaching and an overview of the most recent literature on teacher education, andragogy, school retention, pedagogical relationships and popular education. The theoretical base encompasses contributions concerning YAE, situated teacher education, professional identity, inclusion, motivation, and the social/emotional dimension of educational work.

The results allowed us to establish that there are special demands in relation to youth and adult teaching practices as follows: teaching interrupted educational paths; fragmented school time and space; the need to contextualize content to students' everyday life experiences; and the emotional support needed to maintain a group. Similarly, we were able to find that contemporary teacher education has limits when providing adequate responses to the andragogical, technological, administrative and community-based expectations of the youth and adult education field. In conclusion,

it appears that the training of teachers in postmodernity will require critically thinking, adaptable, and context-specific training and improved institutional, physical and instructional conditions so as to provide support to improve school retention, meaningful student learning and the dignity of their educational paths.

Keywords: teacher education, postmodernity, youth and adult education, andragogy, teaching practice.

Introducción

La formación docente en la posmodernidad es cada vez más un ámbito de reflexión, dado que las transformaciones sociales, tecnológicas, culturales y educativas han alterado de forma radical las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, donde la labor docente ya no puede ser entendida como transmisión de contenidos sino como una práctica situada que exige capacidad crítica, adaptación contextual, compromiso ético y actualización permanente. En el ámbito de la posmodernidad la formación del profesorado debería ser considerada desde una perspectiva crítica, ética y políticamente comprometida con la realidad de las comunidades educativas, donde toman especial importancia los escenarios en que la desigualdad, la exclusión y la precariedad institucional dificultan aún más la tarea educativa (Mondini, Martins y Filho, 2025).

Uno de esos espacios es la educación para jóvenes y adultos, un ámbito hasta hace poco sujeto a la subvaloración por parte de los sistemas educativos, pero indispensable para poder garantizar el ejercicio del derecho a la educación de forma sostenida. Hernández-Flores (2024) apunta que la EPJA en América Latina todavía está atravesada por límites estructurales condicionados por la escasísima asignación de recursos, la existencia de prácticas gubernamentales insuficientes y por aquellas desigualdades que marcan la condición de acceso, permanencia y continuidad de la educación.

También se debe añadir que, en el contexto de la pandemia y una vez concluida la misma, las brechas digitales, económicas y territoriales se han hecho aún más

profundas, acentuando su impacto en la forma en que las poblaciones jóvenes y adultas se reincorporan o se mantienen en los procesos escolares. De esta forma, la EPJA se puede expresar como un espacio que articula no solo necesidades educativas, sino también tensiones sociales, laborales, familiares y comunitarias que demandan respuestas pedagógicas especiales.

En ese sentido, pruebas empíricas relativamente recientes apuntan que los profesionales de la educación para personas adultas tienden a desarrollarse en condiciones formativas/institucionales muy limitadas. Por ejemplo, Pascual, Fombona, García y Sánchez (2023), alertan sobre el hecho de que los profesionales docentes de dicho ámbito suelen sentir que carecen de capacitación, de las oportunidades de formación continua y de su propia base profesional para dar respuesta a la complejidad de su propia práctica.

En la misma línea, Flores y Evangelista (2024) subrayan que la pertinencia (eficacia) de los programas de jóvenes y adultos enfrenta dificultades como: barreras socioeconómicas, escasez de recursos didácticos, insuficiente acceso a la tecnología y sobrecarga del alumnado con respecto a sus obligaciones familiares y laborales. De acuerdo con lo anterior, las investigaciones más recientes sobre la práctica docente de la educación para la persona joven y adulta (EPJA) muestran que gran parte de la formación docente en este ámbito es discursiva pues se construye a partir de la experiencia, del autoestudio, del intercambio entre pares y de la adaptación a distintos contextos, lo que pone en evidencia el compromiso del profesorado, así como la necesidad de mayor acompañamiento por parte de la institución educativa (Hernández, Campero y Méndez, 2025).

En este contexto, no se puede soslayar el análisis de las necesidades de la formación docente en la posmodernidad en el marco del campo específico de la educación de personas jóvenes y adultas, dado que en este se expresan de forma clara problemáticas como la falta de recursos, la escasa atención institucional, la permanencia de los y las estudiantes o la necesidad de prácticas pedagógicas más flexibles, inclusivas y contextualizadas. La formación docente, entonces, no puede limitarse a la actualización de conocimientos técnicos, sino que debe ser asumida

como un proceso en continuo desarrollo, de construcción pedagógica, humana y social, capaz de dar respuesta a las exigencias de determinados sujetos con diferentes trayectorias de vida y contextos marcados por la desigualdad.

Así pues, el presente artículo tiene por objeto analizar, desde una mirada académica y situada, las principales necesidades de la formación docente en educación para personas jóvenes y adultas en el marco de la posmodernidad, poniendo de relieve tanto los retos que plantea al profesorado como la necesidad de fortalecer su preparación para dar respuesta a la realidad actual.

Desarrollo

Breve aproximación conceptual

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) representa una alternativa dentro del sistema educativo con el objetivo de realizar el derecho a la educación de aquellas personas que, por motivos sociales, económicos, laborales o familiares, no tuvieron oportunidad de concluir su trayectoria escolar en la temporalidad convencional. A lo largo de la historia de América Latina, esta alternativa ha sido desarrollada en condiciones de marginalidad institucional, con escasos recursos e insuficiente consideración en las agendas educativas de los distintos Estados (Hernández-Flores, 2024). No se trata, por tanto, de un nivel educativo menor, sino que articula las necesidades formativas de las clases trabajadoras, así como las tensiones sociales, laborales y comunitarias que exigen en su respuesta pedagogías concretas, situadas y de ser posible sensibles a las trayectorias de vida del alumnado.

El marco conceptual de este estudio se fundamenta, en primer lugar, en la Andragogía, entendida como el conjunto de principios que regulan el aprendizaje del adulto. A diferencia de la pedagogía, la andragogía acepta que el aprendizaje adulto se caracteriza por la autodirección, por un interés personal en la utilidad inmediata, donde la carga de la experiencia interactúa con el proceso de aprendizaje y por la necesidad de relaciones horizontales ineludibles en el proceso de educación

(Guzmán-Enriquez y Gallardo, 2022; Rochin et al., 2026). El sentido de estos principios es fundamental para la formación del profesorado, pues exige de este contar con competencias que, en la mayor parte de los programas tradicionales de formación, no son contempladas.

En segundo lugar, el concepto de la formación del profesorado situada es un proceso de desarrollo profesional que se asienta en el propio contexto del trabajo y en la práctica, en una práctica que trasciende la mera actualización de contenidos de las disciplinas, y que se articula con dimensiones reflexivas, éticas, relacionales e institucionales (Mondini, Martins y Filho, 2025). En la EPJA, cobra especial importancia esta formación del profesorado, pues se plantea ante condiciones de trabajo para las que la formación inicial no prepara de forma suficiente.

Finalmente, la posmodernidad como marco de lectura permite comprender los cambios en el contexto en el que se desarrolla la enseñanza contemporánea: la fragmentación de las certezas, la aceleración tecnológica, la diversificación de las trayectorias de vida y la exigencia de prácticas educativas más flexibles, críticas y contextualizadas. La práctica docente en la posmodernidad no puede limitarse a una racionalidad técnica, sino que debe asumir una dimensión humana, social y pedagógica más profunda, capaz de dar respuesta a los sujetos que transitan por la EPJA.

Metodología

El presente trabajo se ubica en el paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, orientado a comprender las necesidades de formación docente en la Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) a partir de la reflexión crítica sobre una experiencia profesional situada. Para ello se recurre a la Sistematización de experiencias, entendida como una forma de recuperar, organizar e interpretar la práctica educativa con el fin de producir conocimiento desde lo vivido (Jara, 2018). Este enfoque resulta pertinente en la EPJA, ya que se trata de un campo atravesado

por condiciones complejas, altamente contextualizadas y, en muchos casos, poco atendidas por la investigación educativa tradicional.

El sujeto de estudio es la propia docente-investigadora, quien cuenta con siete años de experiencia en alfabetización, educación primaria y educación secundaria dentro de la EPJA. Este lugar de enunciación permite analizar la práctica desde una doble posición: como participante directa de la experiencia y como observadora crítica de los procesos que en ella se desarrollan. En este sentido, la reflexividad constituye un eje central del análisis, pues hace posible reconocer tensiones, decisiones pedagógicas, dificultades recurrentes y aprendizajes construidos a lo largo del ejercicio profesional.

De acuerdo con Jara (2008), las experiencias constituyen procesos sociohistóricos dinámicos y complejos que integran dimensiones tanto individuales como colectivas. Más que eventos aislados o hechos circunstanciales, representan procesos en constante transformación en los que convergen aspectos objetivos y subjetivos en un entramado complejo, multidimensional y pluridireccional. “Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata” (Jara, 2008, p.54).

La reconstrucción de la experiencia se apoyó en la narrativa autobiográfica profesional, en el análisis de situaciones significativas de la práctica cotidiana y en la revisión de literatura especializada sobre formación docente, andragogía, permanencia escolar, dimensión socioemocional y educación popular.

Desde la perspectiva analítica mencionada, la experiencia individual no se concibe como un caso anecdótico, sino como una expresión situada de procesos educativos más amplios. La experiencia profesional constituye una unidad de análisis válida en tanto permite comprender las formas concretas mediante las cuales se configuran las prácticas docentes en contextos específicos de la EPJA y responder a preguntas como ¿Qué tensiones pedagógicas, institucionales y socioeducativas emergen de la sistematización de la experiencia profesional de una docente de la Educación

para Personas Jóvenes y Adultas, para contribuir a comprender sus necesidades de formación en los escenarios educativos contemporáneos?

En cuanto a las técnicas de registro de la experiencia estas fueron diversas: diario de campo analítico, registros de clase, planeaciones, informes institucionales, documentos escolares y materiales didácticos, proyectos y planes de trabajo, diseños de actividades, actas de reuniones y memorias de eventos, entre otras. Los registros documentales permiten reconstruir de manera sistemática los diversos momentos que integraron la experiencia, al ofrecer evidencias sobre cómo ocurrieron los acontecimientos, más allá de la forma en que estos puedan ser recordados o reinterpretados con el paso del tiempo.

El procedimiento de sistematización siguió las fases propuestas por Jara (2018): la experiencia vivida como punto de partida, formulación de preguntas orientadoras, recuperación del proceso, reflexión de fondo e interpretación crítica. A partir de este proceso, se identificaron categorías de análisis mediante codificación temática inductiva: se registraron situaciones recurrentes y tensiones significativas de la práctica docente, se agruparon por afinidad conceptual y se contrastaron con la literatura especializada hasta alcanzar saturación temática.

Los cuatro ejes que emergieron fueron: la precariedad institucional y material, la carga administrativa y la autoformación docente, las exigencias andragógicas vinculadas con la permanencia escolar, y el vínculo pedagógico junto con la dimensión socioemocional y comunitaria. Para garantizar el rigor metodológico, se aplicaron criterios de credibilidad (anclaje de los hallazgos en situaciones concretas de la práctica), reflexividad (posicionamiento explícito de la docente-investigadora como sujeto y objeto del análisis) y triangulación de fuentes (narrativa autobiográfica, análisis situacional y revisión bibliográfica), siguiendo los estándares de la investigación cualitativa interpretativa.

Análisis de resultados. Reconstrucción interpretativa de la experiencia

Invisibilidad institucional, financiamiento, recursos y materiales

Desde la experiencia personal de la autora como docente en la práctica de Educación para Personas Jóvenes y Adultas, una constante a lo largo de los años ha sido el trabajo en entornos de carencia material, donde los recursos educativos disponibles suelen ser insuficientes para atender las necesidades, aspecto que ha formado parte de la cotidianidad escolar. En numerosas ocasiones el aula no cuenta con los mínimos recursos para hacer posible una enseñanza pertinente con el alumnado, de forma tal que la impresión de actividades, la adecuación de ejercicios, la búsqueda de materiales y la conexión a internet son resueltas utilizando recursos personales. De esta manera, la práctica diaria pasa a ser un esfuerzo docente ampliado en el que enseñar implica conseguir materiales, rediseñar contenidos y sostener el proceso de enseñanza-aprendizaje con medios escasos.

Esta experiencia cuenta con el sustento de estudios recientes sobre la EPJA en América Latina y en México; por ejemplo, Hernández-Flores (2024) sostiene que esta modalidad continúa posicionándose en la periferia de las prioridades estatales y educativas, posición que se traduce en acciones insuficientes y bajos niveles de financiamiento. En el caso mexicano, los avances en EJA son acompañados por un rezago en la escolaridad básica, para lo cual dicho contexto responde a una inadecuada distribución de los recursos públicos (Rodríguez, Couturier y Jiménez, 2020). De esta forma, la evolución histórica del financiamiento de la EJA revela la persistencia de exclusiones normativas y presupuestarias que han condicionado su institucionalización y consolidación, ubicándola de manera recurrente en un plano secundario dentro de las agendas de política educativa.

La precariedad institucional también se deja sentir en la pertinencia de los materiales de trabajo. En el desarrollo de mi práctica docente he podido comprobar que muchos de los recursos oficiales utilizan ejemplos muy alejados de la realidad de las personas jóvenes y adultas, lo que hace que la clase exija una traducción constante hacia situaciones relacionadas con el trabajo, la familia, el presupuesto de los hogares o los trámites propios de la vida diaria. Esta necesidad de dar contexto coincide con los planteamientos de Dos Santos y Das Neves (2021),

quienes develan una escasa relación entre el contenido del libro didáctico de matemáticas destinado a la EJA y las prácticas de numeración, el lenguaje y la realidad social del alumnado. De igual modo, Flores y Evangelista (2024) también hacen referencia a la falta de recursos didácticos y de condiciones institucionales que faciliten la efectividad de los programas de educación dirigidos a las personas jóvenes y adultas.

Un segundo aspecto de la precariedad aparece en el ámbito de la tecnología. En los años recientes, el trabajo del docente se relaciona cada vez más con plataformas, evidencias digitales, mensajería digital y recursos virtuales; de tal manera que la conectividad, los dispositivos y la alfabetización digital han pasado a tener un peso importante en la práctica educativa. En la clase, esta realidad se manifiesta cuando el docente trabaja con sus propios datos de telefonía móvil, comparte materiales por WhatsApp o repite la actividad de un aprendiz que tiene celulares difíciles o acceso discontinuo a la red. Almeida y Souza (2022) registran que el acceso a tecnologías de información, la competencia digital y la necesidad del acompañamiento del docente fueron desafíos claves en la EJA durante la pandemia. A la vez, Hernández-Flores (2024) argumenta la idea de que la postpandemia amplió la visibilidad de las brechas digitales ya existentes en escenarios en los que se padecen situaciones de desigualdad territorial, económica y generacional.

Estas faltas en las condiciones materiales tienen consecuencias directas en la organización del trabajo pedagógico. Una gran parte del tiempo y de la energía de trabajo del profesorado se malgasta en conseguir fotocopias, adaptar contenidos, improvisar apoyos visuales, hacer circular materiales y responder a formatos administrativos, todo ello como parte del trabajo educativo en contextos limitados de la infraestructura antes mencionada. Por estas razones, la labor de enseñar incorpora funciones de gestión material y digital que, por lo general, quedan completamente invisibilizadas y no aparecen reflejadas en los registros institucionales. Hernández-Flores (2024) sitúa esta tensión en el marco de una EPJA atravesada por prácticas verticalistas y por recursos insuficientes; de forma

similar, Flores y Evangelista (2024) refieren un contexto en el que las barreras socioeconómicas y tecnológicas afectan la accesibilidad y la calidad de los procesos educativos.

Entonces, la precariedad institucional y material de la EPJA se presenta como una condición de carácter estructural que afecta tanto el trabajo pedagógico del profesorado como el derecho efectivo a la educación del alumnado. Cuando los profesores asumen costes, adaptan materiales o resuelven las limitaciones operativas con recursos de su propiedad, la desigualdad educativa se materializa tal como acontece en el aula, evidenciándose que la EJA ha mantenido en el tiempo una lectura contradictoria y reducida (Castro y Cruz, 2024) y que el rezago educativo de la población adulta está relacionado con la deficiencia en la respuesta pública (Rodríguez et al., 2020). De este modo, la formación docente en la posmodernidad requiere condiciones materiales dignas, recursos contextualizados y las condiciones institucionales necesarias para que la práctica educativa pueda desplegarse en términos de pertinencia, continuidad y sentido social.

Carga administrativa, condiciones laborales y autoformación docente

Desde nuestra experiencia en la Educación para Personas Jóvenes y Adultos, una de las realidades que mayor desgaste produce en la práctica docente es la creciente acumulación de responsabilidades externas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales exigen tiempo, esfuerzo y recursos adicionales. La jornada no culmina en la hora de clase, ya que las inscripciones, los reportes, las evidencias, la adaptación de materiales, la búsqueda de actividades que sean fructíferas para el contexto del alumnado, la captura de información en formatos que raras veces tienen que ver con la lógica de la educación de adultos; todo ello va sucediendo. También es necesario mantener el grupo, motivar a los que faltan por el trabajo o la vergüenza, mantener una práctica pedagógica eficaz en un contexto en el que los recursos son limitados. Con ello, nos damos cuenta de que la labor docente abarca aquellas funciones administrativas, tecnológicas y socioemocionales que se incorporan a la

rutina docente, aunque casi nunca sean reconocidas como el eje central de lo que esta labor profesional de educar conlleva.

La presente experiencia presenta conexiones evidentes con investigaciones recientes sobre el tema de la EPJA mexicana. En este sentido, Hernández-Flores (2024) sitúa esta área en un lugar periférico entre las prioridades educativas y de gobierno, lo cual se traduce en acciones escasas, punto de partida de un débil apoyo institucional y de unas condiciones de vida que no permiten asegurar que se cumpla el derecho a la educación de los jóvenes y de los adultos. En esta misma línea, se incluye la explicación ofrecida por Rodríguez et al. (2020) cuando indican que el rezago educativo entre la población adulta mexicana está vinculado estrechamente con la vulnerabilidad social, las restricciones de la oferta educativa y un frágil uso de las partidas de presupuesto.

Gracias a estos aportes, la sobrecarga docente cobra un significado más amplio, ya que se introduce en un tejido estructural donde la EPJA se articula con apoyos exigüos y con una capacidad institucional deficitaria que no puede atender las necesidades reales del alumnado y del profesorado. La investigación de Hernández et al. (2025) ahonda aún más en la interpretación al poner de manifiesto que la práctica educativa en los programas mexicanos de EPJA se produce en condiciones de marginalidad institucional, bajos financiamientos y escasa formación sistemática de educadoras y educadores. En el estudio se muestra que gran parte de la formación se produce entre pares, por autoformación y en la propia práctica y que, por otra parte, las tareas que el profesorado asume están muy asociadas a tareas de gestión, de difusión del programa, de inscripción de estudiantes, de planeación y de seguimiento de trayectorias educativas. De tal manera que la experiencia de Lorena pasa a dejar de ser interpretada solo como una experiencia individual y se reconoce como parte de una lógica de trabajo en donde el profesorado, a partir de esfuerzo y creatividad, recupera, entre otros, los múltiples vacíos que contiene el sistema educativo.

Los hallazgos de Pascual et al. (2023) muestran que el profesorado de educación de personas adultas reconoce importantes carencias en su formación profesional,

expresadas en una escasa preparación, insuficiente base y poco acceso a la formación a lo largo de la vida. Además, las autoras hacen hincapié en que la observación del propio contexto formativo, la reflexión sobre la práctica, el uso adecuado de recursos tecnológicos y las competencias personales y sociales son aspectos valiosos de la formación profesional. Se trata de una lectura muy adecuada para entender lo que Lorena nos transmite cuando expresa que gran parte de su formación es solitaria, con búsquedas personales, recursos informales y aprendizaje que se va construyendo durante el propio desarrollo del trabajo.

La carga del trabajo de los docentes de educación de adultos también ha aumentado con el uso de herramientas tecnológicas en los últimos años. Almeida y Souza (2022) exponen que, en el campo de la EJA, el acceso a tecnologías de información, el letramento (alfabetización) digital y la lógica del trabajo educativo signaron uno de los desafíos principales durante la enseñanza remota. En un sentido más amplio, Fialho y Neves (2022) apuntan que la exclusión digital del alumnado, la mayor exigencia del trabajo docente y la necesidad de respuestas pedagógicas nuevas profundizaron la precarización del trabajo educativo y afectaron incluso a la salud de las/os profesor/a/es. Esta serie de aportaciones coloca en nuestra mente la posibilidad de que la introducción de herramientas digitales no sea una tarea aislada, sino que se extraiga de una cadena de exigencias que extiende el tiempo de preparación, multiplica los compromisos y exige del profesorado el desarrollo de competencias para las que muchas veces no ha recibido formación.

Otro aspecto que destacar es la escasa producción académica especializada sobre la práctica pedagógica en la EJA. Leal y Pereide de Lima (2022) advierten que el número de trabajos dedicados a la comprensión de la praxis en esta modalidad continúa siendo escaso, condición que vuelve a evidenciar la necesidad de un más profundo estudio de sus especificidades. El presente señalamiento se enmarca en el testimonio de Lorena, porque una parte significativa de sus problemáticas puede localizarse en la falta de modelos formativos, en recursos e instrumental didáctico orientado a adultos con trayectorias laborales, familiares y escolares complejas. En

este sentido, la no formación especializada no queda acotada a la mera limitación de herramientas del profesorado, sino que también se convierte en una vulneración del reconocimiento profesional de una práctica educativa con su singularidad y con demandas tan diferenciadas de otros niveles escolares.

Partiendo de todo lo expuesto, la carga administrativa, la autoformación continua y el déficit de condiciones laborales que dan forma a la EPJA configuran pautas de expresión de una estructura educativa en la que una parte importante de la responsabilidad institucional se traslada al y la docente. En la práctica, los y las docentes enseñan, capacitan contenidos, gestionan recursos, acompañan trayectorias discontinuas y aprenden por sus propios recursos, atentos a las situaciones de continuo cambio. Los estudios mexicanos revisados y parte de la investigación complementaria coinciden en que se requieren mejoras en las condiciones de trabajo: formación continua situada, espacios de intercambio entre pares y reconocimiento institucional de la complejidad que la caracteriza; entre otros (Hernández et al., 2025; Pascual et al., 2023). Desde este punto de vista, robustecer la formación de los y las docentes de la posmodernidad conlleva dejar claro que la propia vocación no es suficiente para atender las exigencias de un campo que requiere tiempo, materiales y recursos, acompañamiento y dignidad educacional para mantener una práctica educativa pertinente y transformadora.

Andragogía, asistencia irregular, metodologías útiles y permanencia

En esta categoría he entendido que ser docente en este nivel implica la consideración del alumno como persona con historia, trabajo, responsabilidades e incluso con saberes previos. Hay, de hecho, bastantes alumnos que llegan a clase después de una larga jornada laboral y terminando su día suele ocasionar ideas o pensamientos sobre su propia capacidad para aprender.

Esta forma de trabajo se relaciona directamente con los principios de la Andragogía. Rochin, Aréchiga y Capetillo (2026) señalan que el aprendizaje adulto se caracteriza por la autodirección, la búsqueda de utilidad inmediata, el reconocimiento personal

y las relaciones educativas horizontales mediadas por el facilitador. Igualmente, Guzman-Enriquez y Gallardo Córdova (2022) retoman la idea de que el estudiante o el aprendiz adultos aprenden en función de su propia experiencia, unido a problemas muy concretos y el aprendizaje tiene mayor significado cuando lo que aprende puede utilizarse de inmediato en sus papeles como padre, madre o trabajador o en sus relaciones sociales. Estos planteamientos resaltan la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente, de modo que el profesorado cuente con las herramientas para diseñar actividades situadas y pertinentes.

En la vida cotidiana, esta exigencia se vuelve evidente cuando los materiales oficiales muestran ejemplos alejados de la realidad del alumnado. Una actividad sobre fracciones puede llegar a tener significado cuando se relaciona con una quincena, el reparto de un sueldo o días trabajados; una actividad sobre redacción puede tener significado cuando permite escribir un mensaje claro para el trabajo. Dicha adecuación corresponde a lo que Otaño y Cuesta (2025) definen como pertinencia curricular, una de las dimensiones imprescindibles para que la educación permanezca en la EPJA. Desde este punto de vista, se debe de decir que el aprendizaje surgirá en la medida en que las condiciones pedagógicas, institucionales y sociales vayan de la mano con la vida de los que estudian.

La asistencia a clases de manera irregular representa otra dimensión central de este trabajo. En la EPJA, los alumnos pueden faltar por cambio de turno, por embarazo, enfermedad, cuidado familiar, cansancio, vergüenza, necesidades económicas... eso nos obliga a pensar en formas de una organización educativa flexible, con módulos independientes, recuperación de los contenidos y acompañamiento permanente. Silva, Krause y Garcia (2025) revelan que la permanencia y la evasión en la EJA parecen depender de trayectorias, de experiencias, de sentido de pertenencia y de condiciones sociales.

Por su parte Contreras-Villalobos y Baleriola (2021) evidencian que la asistencia, la edad y el rendimiento hacen lo propio con los jóvenes y adultos y sus trayectorias educativas. La permanencia educativa requiere, por tanto, algo más que voluntad individual. Contreras-Villalobos, López, Baleriola y González (2023), a partir de un

análisis multivel de educación de jóvenes-adultos en Chile, sostienen que el abandono está vinculado a factores individuales, el rendimiento académico, la edad, recursos escolares, la calidad de la gestión institucional. Sus resultados corroboran esta idea, pero también subrayan la necesidad de construir factores protectores desde la escuela, fortalecer el vínculo con el alumno y fomentar el compromiso educativo. Este hallazgo implica que sostener a los alumnos en la EPJA es una acción pedagógica e institucional continua.

Contextualizando en México, esta realidad se relaciona con el rezago educativo y desigualdades históricas. Santa Cruz-Vargas (2023) indica que, entre las personas mayores de 15 años, existen cerca de 28 millones en rezago educativo en México, una situación que coexiste con condiciones de vida (in)adecuadas, con el abandono escolar y con la exclusión social. Nava, Bañuelos y Bustos (2020) apuntan que la EPJA supone un derecho esencial, sobre todo frente a la desigualdad, a la pandemia, a las brechas digitales y a la precarización social. Estas reflexiones nos llevan a la experiencia de Lorena situada dentro de un problema nacional que precisa de unas convicciones educativas afines a la vida de los estudiantes.

A partir de dicha realidad el profesorado de educación de personas jóvenes y adultas debe de ir desarrollando competencias andragógicas. Precisamente el profesorado necesita herramientas para diagnosticar saberes previos, para crear actividades relacionadas con el trabajo y la vida cotidiana, para acompañar trayectorias intermitentes, para dar sentido y motivar a estudiantes con una autobiografía escolar negativa, para adecuar el contenido manteniendo un grado de calidad académica. Guzman-Enriquez y Gallardo Córdova (2022) entienden el compromiso de aprendizaje adulto como una unión de dimensiones agenciales, cognitivas, conductuales y emocionales. Desde aquí se comprende que la permanencia depende del sentido, la confianza, la participación, la utilidad real del aprendizaje.

La complejidad pedagógica de la EPJA expresa así una necesidad formativa concreta formar docentes capacitados para enseñar desde la experiencia adulta, para sustentar la continuidad educativa y para construir situaciones de aprendizaje

flexibles. Las investigaciones analizadas muestran que la permanencia se relaciona con la relación curricular, la motivación, el acompañamiento, los recursos institucionales, la relación pedagógica y el reconocimiento de trayectorias (Contreras-Villalobos et al., 2023; Lacerda et al., 2025, Otaño y Cuesta, 2025). Por tanto, formar docentes para la EPJA postmoderna implica ofrecer herramientas reales para pasar de la teoría andragógica a una práctica útil, humana y situada.

Vínculo pedagógico, sostén emocional, comunidad e impacto social

El ejercicio de la docencia en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas permite advertir que el aula pone en juego recorridos diversos, tiempos fragmentados, necesidades formativas íntimamente vinculadas con la vida cotidiana. En mi caso concreto trabajo con adultos que laboran en la industria y necesitan el certificado de estudios para poder sostener su puesto de trabajo o mejorar sus condiciones de trabajo o también con jóvenes que quieren continuar su trayectoria formativa en la educación media. La práctica pedagógica adquiere sentido de esta manera porque arranca desde la realidad de los alumnos, de sus responsabilidades y de sus expectativas, de la forma en que la enseñanza se va tejiendo a partir de la escucha, de la cercanía y del reconocimiento de los saberes que cada persona fue acumulando en su recorrido a través de la vida.

Un ejemplo es mi alumna Doña Lupita que por lo general llega a mis clases con 20 minutos de demora porque se retrasó el camión. Ella llega con su cuaderno en la mano y con la pena de siempre me dice: “maestra, es que yo no le entiendo las fracciones, ya estoy vieja para esto”. En el grupo estaba también Brandon, un chico de diecinueve años que trabaja de repartidor y solo puede acudir ese día. En la actividad que teníamos prevista en el formato oficial iniciamos con el libro, que tenía un ejemplo sobre una pizza dividida en partes, pero ese ejemplo no era para Doña Lupita y, a partir de esa situación, el contenido empezó a tener sentidos y la comprensión avanzó con mayor claridad.

Este posicionamiento tiene un respaldo claro en la investigación de Cavallo-Bertelet (2024), que considera que en la EPJA las acciones educativas para la reinserción escolar tienen que ir acompañadas de convivencia, inclusión, respuesta a las necesidades de aprendizaje, maneras de motivar al alumnado en un clima acogedor, amable y empático con las experiencias de vida de nuestro alumnado. El análisis que presentan corrobora que la permanencia educativa se fortalece en la medida en que la escuela da cuenta del territorio, de la historia y de las necesidades afectivas que los estudiantes presentan. En esta misma línea, la experiencia de Lorena demuestra que el vínculo pedagógico se establece cuando el estudiante siente que la escuela entiende su realidad y le entrega un lugar digno en ella.

La dimensión vocacional y relacional de la enseñanza en la educación de personas jóvenes y adultas también afloró en la investigación de Madero e Ilabaca (2024), quienes describen al profesorado chileno de esta modalidad a partir de la identidad profesional que la caracteriza, sus motivos para ingresar a este tipo de enseñanza y seguir haciéndolo, sus creencias sobre el aprendizaje y la satisfacción que siente en el ejercicio de la enseñanza. Los autores sostienen que la EPJA se articula en torno a la flexibilidad, la adaptabilidad, la inclusividad y el reconocimiento de saberes previos, características que se corresponden con una práctica docente que escucha, media y acompaña trayectorias interrumpidas. De este modo, la proximidad con el estudiantado y la implicación con su proyecto de vida integran la base del profesional del docente de jóvenes y adultos.

En este sentido, Suárez-López, Méndez-Puga, y Vargas-Garduño (2024), defienden que la solidaridad entre el alumnado y la constitución comunitaria son ejes de una propuesta educativa que se aleja de la educación tradicional. Su estudio pone de manifiesto cómo la participación en el aula, la inclusión de personas en situación de exclusión y la constitución de un sujeto colectivo son importantes para abrir alternativas de aprendizaje. En esta línea también se sitúa la propuesta de Ramírez (2024), quien estudia una metodología pedagógica que trata de incorporar la dimensión emocional y la dimensión afectiva del alumnado en su historia de vida, el contexto local y la reflexión de la propia realidad. Ambas investigaciones permiten

saber que el acompañamiento socioemocional y el sentido de comunidad son componentes pedagógicos con una función formativa profunda.

Díez-Palomar, Ocampo, Munté y Oliver (2021) documentan que para los estudiantes el contar con un clima escolar con interacciones continuas y una alta comunicación con el grupo de adultos generan cambios educativos, sociales y personales, así como un mayor sentimiento de inclusión y bienestar. Esto lo corroboran Smythe, Wilbur y Hunter (2021) a través de describir las prácticas educativas comunitarias como prácticas educativas centradas en la solidaridad social y con el acompañamiento a personas que están en condiciones de vulnerabilidad. Sus aportes permiten saber que, en contextos como el de la EPJA, el apoyo emocional, el acompañamiento pedagógico y el sentido de comunidad favorecen la permanencia del alumnado y refuerzan el valor humano del aprendizaje.

Conclusiones

Los hallazgos de este trabajo aportan evidencia situada sobre las condiciones reales en que se ejerce la docencia en la EPJA y sus implicaciones para la formación docente en la posmodernidad. A diferencia de estudios que abordan la formación desde una perspectiva normativa o exclusivamente teórica, este artículo contribuye con una reconstrucción interpretativa de la práctica que permite identificar brechas concretas entre la formación inicial recibida y las demandas andragógicas, administrativas, tecnológicas y socioemocionales del campo.

Esta perspectiva coincide con Hernández et al. (2025) y Pascual et al. (2023) en que la autoformación docente es una respuesta adaptativa ante la ausencia de programas de formación continua específicos para la EPJA, y discrepa de visiones que atribuyen las limitaciones pedagógicas exclusivamente a la voluntad o vocación individual, al señalar que se trata de condiciones estructurales que requieren respuestas institucionales. Un vacío identificado en la literatura revisada es la escasez de modelos formativos que integren simultáneamente las dimensiones

andragógica, socioemocional y comunitaria de la práctica docente en esta modalidad, lo que representa una línea prioritaria para investigaciones futuras.

En síntesis, la experiencia analizada confirma que la formación docente para la EPJA en la posmodernidad no puede reducirse a la actualización de contenidos disciplinarios: requiere competencias andragógicas para el diseño de materiales situados, herramientas para acompañar trayectorias educativas irregulares, alfabetización digital crítica y capacidades para la gestión socioemocional del grupo. Estas necesidades formativas son el principal aporte empírico de este trabajo, derivado de una sistematización reflexiva que vincula la experiencia profesional con la literatura científica especializada. Para futuras investigaciones, se recomienda explorar modelos de formación continua in situ para docentes de la EPJA, analizar el impacto de la carga administrativa sobre la calidad pedagógica, y desarrollar estudios comparativos entre distintos contextos latinoamericanos que permitan generalizar estos hallazgos.

Así, la práctica del docente en la EPJA debe pensarse como una práctica humana y socialmente compleja y significativa, cuyo valor va más allá del concepto de la transmisión del conocimiento. El saber pedagógico, tal como muestran los estudios revisados, ha demostrado que enseñar a jóvenes y adultos es acompañar procesos de permanencia, reconstruir la confianza en el aprendizaje y poder sostener vínculos que dignifican la trayectoria educativa de personas históricamente excluidas como pueden ser los jóvenes adultos que asisten a la EPJA. Así las cosas, reivindicar la posibilidad de fortalecer la formación docente como vía para promover la educación en la posmodernidad y la calidad de la EPJA es tanto como entender que la calidad educativa en la EPJA depende de la preparación profesional de los docentes como de las condiciones materiales, institucionales y comunitarias en las cuales también se desarrolla la práctica docente

Recomendaciones

Los hallazgos y reflexiones presentados a lo largo de este trabajo permiten formular un conjunto de recomendaciones orientadas a fortalecer la formación docente en la EPJA, atendiendo no solo a las exigencias pedagógicas del campo, sino también a las condiciones institucionales, materiales y relacionales que hacen posible una práctica educativa pertinente y digna.

En primer lugar, resulta indispensable diseñar programas de formación docente actualizados y específicos en andragogía, que respondan a las características reales del aprendizaje adulto: la autodirección, la experiencia acumulada, la búsqueda de utilidad inmediata y la necesidad de reconocimiento. Una formación docente que desconozca estos principios difícilmente podrá acompañar con eficacia las trayectorias del alumnado de la EPJA.

En estrecha relación con lo anterior, se propone la construcción de bancos de materiales situados, editables y funcionales, diseñados a partir de situaciones reales de trabajo, vida familiar y cotidianidad. Como se ha mostrado en este artículo, la distancia entre los materiales oficiales y la realidad del alumnado obliga al profesorado a realizar una labor constante de adaptación que, aunque valiosa, no debería recaer únicamente en el esfuerzo individual.

Asimismo, es necesario adecuar los formatos de planificación, seguimiento y registro de evidencias a la lógica propia de la EPJA. Los instrumentos administrativos vigentes responden en su mayoría a una racionalidad escolar que no contempla la asistencia irregular, los ritmos diversos ni las trayectorias discontinuas que caracterizan a este nivel educativo.

Referencias

- Almeida, L. F. L. de, y Souza, J. B. A. de. (2022). As dificuldades na educação de jovens e adultos (EJA) durante a pandemia de covid-19: Adversidades do ensino remoto. *EJA em Debate*, 11 (20), 47-75.
<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3393>
- Bearzotti, L. A. (2024). Imaginarios tecnológicos y apropiación de tecnologías digitales en Educación de Jóvenes y Adultos en pandemia. *De Prácticas y Discursos*, 13 (22).
<https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/7825>
- Cavallo-Bertelet, L. (2024). Acciones educativas para la reinserción escolar de jóvenes y adultos: Una tarea desafiante. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18 (2), 119-135.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000200119
- Contreras-Villalobos, T., López, V., Baleriola, E., y González, L. (2023). Dropout in youth and adult education: A multilevel analysis of students and schools in Chile. *Frontiers in Psychology*, 14, 1163088.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1163088/full>
- Contreras-Villalobos, T., y Baleriola, E. (2021). Educación para jóvenes y adultos: Visibilizando diversas trayectorias educativas. *Revista de Psicología*, 40 (1), 73-96. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/24613>
- Díez-Palomar, J., Ocampo, M. del S., Munté, A., y Oliver, E. (2021). Adults with special educational needs participating in interactive learning environments in adult education: Educational, social, and personal improvements. A case study. *Frontiers in Psychology*, 12, 662867. doi:
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.662867/full>
- Dos Santos, C., y Das Neves, N. (2021). O estudo de grandezas e medidas num livro didático da EJA: Reflexões acerca das práticas de numeramento. *EJA*

Volumen: 6 Número: 1 Periodo: julio 2026–diciembre 2026 ISSN: 2954-4564
em Debate, 10 (17), 110-127.

<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3059>

Fialho, L. M. F., y Neves, V.N.S. (2022). Professores em meio ao ensino remoto emergencial: Repercussões do isolamento social na educação formal.

Educação e Pesquisa, 48. <https://revistas.usp.br/ep/en/article/view/204835>

Flores, F. S., y Evangelista, R. (2024). O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): Elemento contraditório do direito à educação. *Educar em Revista*, 40, e89940.

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/89940>

Guzman-Enriquez, S., y Gallardo, K. E. (2022). Compromiso del aprendizaje adulto y andragogía: Una revisión sistemática de literatura. *Innovación Educativa*,

22 (90), 105-124. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732022000300105&script=sci_arttext

Hernández-Flores, G.E. (2024). La educación con personas jóvenes y adultas: Aportes de la educación popular. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*,

(63). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2024000200305

Hernández, G. E., Campero, C., y Méndez, A. M. (2025). La práctica de educación con personas jóvenes y adultas: Formación, estrategias y comunidad.

Cuestiones Pedagógicas, 1 (34), 105-122. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/27403>

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.

<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>

Leal, G., y Pereide de Lima, M. P. (2022). As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos: Uma revisão de literatura. *EJA em Debate*, 11 (20), 13-29.

DOI:10.35700/2317-1839.2022.v11n20.3404

- López-Ibáñez, K. L. (2024). Sujetos, prácticas y saberes en una experiencia de educación con personas jóvenes y adultas institucionalizada. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2024000200204
- Madero, C., e Ilabaca, T. (2024). Identidad profesional del profesorado de la modalidad de educación para personas jóvenes y adultas en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18 (2), 81-101.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000200081
- Otaño, T., y Cuesta, J.D. (2025). Modelo de análisis multidimensional para el estudio de la permanencia educativa en la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) en el siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9 (5), 14149-14165.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/20571>
- Ramírez, M.A. (2024). La metodología 55, contribuciones al análisis de la educación popular contemporánea. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/en/article/view/1646>
- Rochin, F. L., Aréchiga, C. F., y Capetillo, C. B. (2026). Andragogía y experiencia del aprendizaje adulto en comunidades rurales: Un estudio fenomenológico. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (66).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2026000100401
- Rodríguez, A., Couturier, D. P., y Jiménez, R. G. (2020). Escolaridad básica en personas adultas en México. Derechos humanos y presupuesto público. *Perfiles educativos*, 42 (170), 40-59. Epub 04 de febrero de 2021.
Perfiles Educativos, 42 (170).
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400004

- Santa Cruz-Vargas, M. (2023). El rezago educativo en México: Apuntes y reflexiones. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6 (S1), 153-157.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/542>
- Silva, C., Krause, C.D., y Garcia, V. (2025). Evasão na educação de jovens e adultos. *Debates em Educação*, 17 (39), e17655.
<https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/17655>
- Suárez-López, A., Méndez-Puga, A.M., y Vargas-Garduño, M. de L. (2024). Secundaria Popular “Carrillo Puerto”: Una experiencia de educación popular. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (63).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/en/article/view/1658>
- Smythe, S., Wilbur, A., y Hunter, E. (2021). Inventive pedagogies and social solidarity: The work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education*, (67), 9-29.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-021-09882-1.pdf>
- Zagir, T., y Dorner, H. (2021). Adult learning facilitators’ professional identity: An exploratory review based on a selection of empirical studies. *Journal of Adult Learning Knowledge and Innovation*, 4 (2), 44-51. doi: 10.1556/2059.2021.00045

Estoicismo para potenciar la inteligencia emocional en Educación Media Superior

Ma. Del Socorro Escobar Mercado

mdsescobarm@uaemex.mx

Rosalinda Valle Galindo

rvalleg@uaemex.mx

Karla Elizabeth Valle Galindo

kevalleg@uaemex.mx

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 06 de junio de 2026

Aceptación: 29 de junio de 2026

Publicación: 15 de julio de 2026

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar los aportes del estoicismo como estrategia para fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de educación media superior, identificando distintas contribuciones que aporten a la formación de jóvenes emocionalmente competentes y resilientes.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, tipo descriptivo, mediante la revisión documental de literatura especializada sobre inteligencia emocional, desarrollo del adolescente y filosofía estoica.

Se concluye en que la filosofía estoica sigue vigente y puede utilizarse para mostrar un camino diferente a los alumnos de educación media superior, hacia una vida plena, donde se practique la disciplina, sabiduría, autocontrol, la aceptación racional de las circunstancias, distinción entre lo que está bajo control y lo que no se encuentra bajo control de la persona, así como el fortalecimiento del carácter pueden contribuir significativamente al desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes, que les abran oportunidades de desarrollo y crecimiento.

Palabras clave: estoicismo, inteligencia emocional, educación emocional, educación media superior, carácter.

Stoicism to enhance emotional intelligence in Upper Secondary Education

Abstract

The purpose of this article is to analyze the contributions of Stoicism as a strategy for strengthening emotional intelligence in high school students, identifying various ways in which it contributes to the development of emotionally competent and resilient young people.

The research was conducted using a descriptive qualitative approach, through a review of specialized literature on emotional intelligence, adolescent development, and Stoic philosophy.

It is concluded that Stoic philosophy remains relevant today and can be used to show Upper Secondary Education students a different path toward a fulfilling life, one in which discipline, wisdom, self-control, rational acceptance of circumstances, the distinction between what is within one's control and what is not, and the strengthening of character all of which can significantly contribute to the development of emotional competencies in students, opening up opportunities for their development and growth.

Key words: Stoicism, emotional intelligence, emotional education, Upper Secondary education, character.

Introducción

La educación media superior enfrenta actualmente importantes desafíos relacionados con el bienestar emocional de los estudiantes. La presión académica, los cambios propios de la adolescencia, problemas familiares, la incertidumbre

respecto al futuro y el uso intensivo de las tecnologías digitales han contribuido al incremento de problemas asociados con la ansiedad, el estrés, la baja tolerancia a la frustración, ausencia de carácter y falta de resiliencia. Ante este panorama, la educación emocional se ha convertido en una necesidad prioritaria para las instituciones educativas.

La educación contemporánea enfrenta el reto de formar estudiantes autónomos capaces de desenvolverse exitosamente en diferentes campos caracterizados por la incertidumbre, la complejidad y el cambio constante. Tradicionalmente, las instituciones educativas han privilegiado el desarrollo cognitivo sobre otras dimensiones del ser humano; sin embargo, en las últimas décadas ha surgido una necesidad y creciente interés por la educación emocional como parte fundamental de la formación integral.

Por otro lado, la adolescencia representa una etapa de profundos cambios físicos, psicológicos y sociales que influyen directamente en la manera en que los jóvenes experimentan y gestionan sus emociones. Durante este tiempo, los estudiantes enfrentan diferentes retos relacionados con la construcción de su identidad, las relaciones intrapersonales e interpersonales, las exigencias académicas y la toma de decisiones sobre su futuro (Papalia y Martorell, 2021). Estos sucesos generan estrés, ansiedad, frustración e incertidumbre.

Diversos estudios han demostrado que las competencias emocionales favorecen el bienestar psicológico, mejoran las relaciones sociales y contribuyen al éxito académico (Bisquerra, 2020). En este ámbito, resulta oportuno explorar alternativas pedagógicas que permitan fortalecer la educación emocional desde enfoques innovadores y humanistas.

Una de estas alternativas se encuentra en la filosofía estoica, corriente filosófica desarrollada en la antigua Grecia y consolidada posteriormente en Roma a través

de pensadores como Séneca, Epicteto y Marco Aurelio. Aunque surgió hace más de dos mil años, sus principios continúan siendo relevantes debido a su relevancia en el autocontrol, la racionalidad y la capacidad de enfrentar la adversidad con serenidad (Pigliucci, 2018).

Para iniciar este aporte, en primer momento se aborda el tema de la inteligencia emocional, como una necesidad en la educación media superior, enseguida el estoicismo una filosofía de vida, continuando con el pensamiento de Séneca, Epicteto y Marco Aurelio y finalmente, la formación del carácter según la filosofía estoica.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), los estudios descriptivos buscan identificar, analizar y caracterizar fenómenos sociales o educativos sin manipular variables, permitiendo una comprensión profunda de la realidad estudiada.

Se utilizó la técnica de revisión documental, mediante el análisis de fuentes bibliográficas relacionadas con la inteligencia emocional y filosofía estoica. Las fuentes consultadas incluyeron libros académicos, artículos científicos y documentos especializados publicados en los últimos años.

El análisis se centró en identificar principios estoicos aplicables a la educación emocional y su aportación viable al desarrollo integral de los estudiantes de educación media superior.

Desarrollo

La inteligencia emocional como una necesidad en la educación media superior

Trabajar la inteligencia emocional en el aula, se ha vuelto una necesidad, ante “Manifestaciones del analfabetismo emocional entre jóvenes en edad escolar como la depresión, ansiedad, estrés, desórdenes en la comida (bulimia, anorexia), suicidios, violencia, delincuencia, drogas, alcoholismo” (Bisquerra, 2020). La inteligencia emocional aborda la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como reconocer, comprender e influir en las emociones de los demás, debido a que el éxito personal, académico y profesional no depende únicamente del coeficiente intelectual (CI), sino también de habilidades emocionales que permiten relacionarse eficazmente con otras personas y afrontar los desafíos de la vida real (Goleman, 2018).

En este sentido Mora (2020) señala que las emociones constituyen el motor del aprendizaje, ya que todo proceso cognitivo significativo se encuentra acompañado por una experiencia emocional. Desde esta perspectiva, educar las emociones implica también mejorar las condiciones para aprender. Ante este panorama y comprendiendo que las emociones son inherentes al ser humano y necesarias para su adaptación y desarrollo, se requiere aprender a gestionar las emociones a su favor, sin causarse daño, así mismo ni a las demás personas de su contexto inmediato.

La adolescencia representa un periodo especialmente complejo debido a las transformaciones biológicas y psicológicas que experimentan los jóvenes e influyen en su estabilidad emocional y en la forma en que afrontan los retos cotidianos. Durante esta etapa, el desarrollo cerebral aún se encuentra en proceso de maduración, particularmente en las áreas relacionadas con el autocontrol y la toma

de decisiones, lo que explica la tendencia a realizar constantemente conductas impulsivas y respuestas emocionales intensas (Papalia y Martorell, 2021).

Aunado a lo antes mencionado también intervienen factores que incrementan la vulnerabilidad emocional de los estudiantes, como la presión académica, problemas familiares, comparación constante en redes sociales, incertidumbre económica y las expectativas familiares que pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad (Goleman, 2018).

Otro grave problema emocional que se vive diariamente en el aula, es la baja tolerancia a la frustración. El estoicismo enseña que los obstáculos forman parte natural de la vida y pueden convertirse en oportunidades de crecimiento personal (Robertson, 2020).

Mediante este enfoque, los estudiantes aprenden a interpretar los errores y fracasos como experiencias de aprendizaje en lugar de considerarlos amenazas a su autoestima.

Cabe mencionar que se cuenta con una habilidad extraordinaria, esta es la resiliencia y si los alumnos la practican y desarrollan, obtienen grandes beneficios que se ven reflejados en la gestión adecuada de las emociones. La resiliencia se refiere a la capacidad de adaptarse positivamente ante situaciones adversas. Diversas investigaciones han demostrado que las personas resilientes presentan mayores niveles de bienestar psicológico y mejores habilidades para afrontar el estrés y la ansiedad (Masten, 2021).

Los principios estoicos contribuyen al desarrollo de esta capacidad al promover el autocontrol, la reflexión racional y la aceptación constructiva de las dificultades. Por ello, la escuela no debe limitarse a la transmisión de conocimientos o a solo enseñar contenidos, sino a crear y promover espacios o escenarios educativos que

favorezcan el desarrollo y potencialización de la inteligencia emocional, contribuyendo al desarrollo integral del alumno.

El estoicismo, una filosofía de vida

El estoicismo surgió alrededor del siglo III a. C. con Zenón de Citio y posteriormente fue desarrollado por filósofos como Séneca, Epicteto y Marco Aurelio. Su propósito principal consiste en enseñar a las personas a vivir de acuerdo con la razón y alcanzar la tranquilidad interior mediante el dominio de sus juicios y emociones (Sellars, 2019).

El estoicismo propone aprender a gestionar las emociones mediante la reflexión racional y el autoconocimiento. Desde esta perspectiva divide a las emociones en disruptivas que son las que causan molestia e incomodidad o daño como la ira y las positivas o constructivas aquellas que elevan a la persona, como la alegría, por lo tanto, los estoicos, evitaban experimentar las emociones disruptivas antes de que generaran control sobre ellos, al tener claro que éstas no son consecuencia directa de los acontecimientos, sino de la interpretación que cada persona hace de ellas (Pigliucci, 2020).

La filosofía estoica se distingue por ofrecer una serie de principios orientados al desarrollo del autocontrol, la serenidad y la virtud como medios para alcanzar una vida plena. El estoico no cambia sus valores para encajar, ya que quien sacrifica sus principios para pertenecer se pierde a sí mismo y pierde su libertad (Sellars, 2019).

Pensamiento de Séneca, Epicteto y Marco Aurelio

Séneca (2018) consideraba que las emociones descontroladas podían alterar el juicio racional y conducir a conductas perjudiciales para el individuo. El mencionaba que la ira constituye una de las pasiones más destructivas y que debe ser

gestionada mediante la reflexión y la razón. El filósofo sostenía que las personas pueden aprender a reconocer sus emociones antes de actuar impulsivamente, al hacer una pausa para reflexionar sobre las posibles consecuencias y mantener la calma incluso en la adversidad, favoreciendo una toma de decisiones consciente y responsable.

En la misma línea Marco Aurelio (1977) al respecto refería que “el hombre sumergido en colera tiende a experimentar pena y angustia en el corazón al desviarse de la razón” motivo por el cual cada individuo debe preguntarse en cada acción que realice, si la está efectuando de forma correcta, si está actuando como un ser inteligente o tendrá que arrepentirse en algún momento, he aquí la importancia de cuidarse para que nadie les impida hablar y comportarse siempre conforme a la naturaleza de quienes son (Marco Aurelio, 1977).

Por lo antes expuesto, este pensamiento puede ser considerado una herramienta educativa para fortalecer el autocontrol y la reflexión crítica en los adolescentes.

Esta propuesta coincide con los planteamientos de Bisquerra (2020), quien señala que la regulación emocional implica la capacidad de manejar adecuadamente las emociones para favorecer el bienestar personal y social.

Desde una perspectiva educativa, las enseñanzas de Séneca promueven el desarrollo de la autorregulación emocional, una competencia esencial para los estudiantes de educación media superior, ya que al reprimir las emociones o no saber gestionirlas, implica que los alumnos descarguen esa presión en ellos mismos, al pasar de una tristeza a una depresión, de un miedo a una fobia, de una preocupación a una ansiedad y más tarde a dañarse físicamente realizándose cortes en su cuerpo o llegando al suicidio.

Por otro lado, entre las contribuciones más relevantes de Epicteto destaca la denominada "dicotomía del control", principio según el cual existen acontecimientos que dependen de cada persona y otros que escapan completamente a su voluntad, por ejemplo, si se ata la felicidad a cosas que no se controlan, como las relaciones o posesiones, se sufre decepción e incluso hay que mencionar que en situaciones controladas los resultados no siempre resultan como lo esperado y es aquí cuando se debe fortalecer la excelencia personal y no enfocarse en resultados para no sufrir decepciones (Epicteto, 2019).

Para este filósofo, gran parte del sufrimiento humano surge cuando las personas intentan controlar situaciones externas sobre las cuales no poseen influencia. En contraste, la serenidad se alcanza cuando el individuo concentra sus esfuerzos en aquello que sí puede controlar: sus pensamientos, decisiones y acciones. Aceptar serenamente aquellas circunstancias que no pueden modificarse es de sabios, esta actitud no implica resignación pasiva, sino la capacidad de enfocar la energía en aquello que sí puede transformarse (Pigliucci, 2018).

El aceptar que los individuos no pueden controlar las emociones del otro, da pauta a centrarse en la propia reacción, ya que es su juicio sobre la ira del hombre, lo que ha causado su propio malestar. La aceptación favorece la reducción de la ansiedad y estrés, permitiendo que los estudiantes desarrollen una actitud más resiliente frente a las dificultades académicas y personales.

Esta enseñanza posee una notable relevancia educativa en contextos donde los adolescentes enfrentan situaciones de incertidumbre, presión social o dificultades familiares, sociales y educativas. Al comprender que no todos los acontecimientos pueden modificarse ni están bajo su control y que se debe soltar la necesidad de controlar el resultado, centrándose en su reacción, que finalmente es su juicio.

En la misma línea, Marco Aurelio representa uno de los máximos exponentes de la práctica reflexiva dentro del estoicismo. En sus *Meditaciones*, propone el examen constante de los pensamientos, emociones y acciones como medio para alcanzar la sabiduría y el equilibrio emocional (Marco Aurelio, 2017).

El ejercicio de la reflexión cotidiana favorece el autoconocimiento, competencia considerada fundamental dentro de la inteligencia emocional, que permite identificar y comprender los propios estados afectivos (Goleman, 2018).

La práctica reflexiva promovida por Marco Aurelio puede incorporarse al ámbito educativo mediante diarios de aprendizaje, bitácoras emocionales y actividades de metacognición que permitan a los estudiantes analizar sus experiencias y fortalecer su capacidad de autorregulación.

En este mismo sentido Séneca (1986) enfatiza en que uno de los grandes problemas en la sociedad es la preocupación, debido a que las personas imaginan situaciones que aún no suceden e inclusive existen muchas posibilidades de que no ocurran nunca, sufriendo en demasía por lo que piensa y no por lo que ocurre, por eso refiere que un estoico se enfrenta a las situaciones adversas y las retoma como posibilidades de bien, además de que modera el miedo con la esperanza.

La formación del carácter según la filosofía estoica

La filosofía estoica plantea que la formación del carácter depende de practicar de manera consciente las virtudes y del uso de la razón para orientar la conducta humana (Marco Aurelio, 1977). Para los estoicos, la sabiduría, la justicia, la fortaleza y la templanza constituyen las bases de una vida moralmente correcta. Desde esta perspectiva, el carácter no está determinado por situaciones externas, sino por la capacidad de cada individuo para responder de manera racional a los acontecimientos que enfrenta en diferentes momentos de la vida y en las diferentes

áreas en las que participa. Epicteto, (2019) afirmaba que los individuos deben concentrarse en aquello que está bajo su control, mientras que Marco Aurelio destacaba la importancia de la reflexión constante y el deber moral como medios para alcanzar la excelencia humana (Marco Aurelio, s/f).

En los estudiantes de nivel medio superior, la formación del carácter representa un proceso vital debido a las características de esta etapa en la que sobresalen los cambios físicos y emocionales, así como presiones sociales que influyen en la construcción de la identidad personal. La filosofía estoica ofrece principios que favorecen el desarrollo de la autodisciplina, la responsabilidad y el autocontrol emocional, competencias necesarias para afrontar los desafíos académicos y personales. Desde este enfoque, los estudiantes aprenden a distinguir entre los factores externos de los que no tienen control o no dependen de ellos y las decisiones personales que sí dependen de ellos y que por ende son responsables de sus respuestas, fortaleciendo así su autonomía y capacidad de juicio (Epicteto, 2019; Séneca, 2018).

Uno de los aportes más significativos del estoicismo a la educación es la búsqueda de la virtud como finalidad de la vida humana. Séneca (2018) consideraba que la felicidad auténtica surge de una conducta guiada por principios éticos y no por vivir aferrado a personas, situaciones, cosas o reconocimientos, ya que se volverá una cadena pesada que le impedirá avanzar hacia el logro de sus objetivos, motivo por el cual esta idea promueve el fortalecimiento de valores como la libertad, honestidad, la perseverancia, el respeto y la justicia, los cuales contribuyen al desarrollo de un carácter inquebrantable.

Cuando los estudiantes orientan sus acciones hacia la práctica de estas virtudes, fortalecen su capacidad para tomar decisiones responsables y actuar de manera congruente con sus principios morales (Séneca, 2018). El alumno necesita enfocarse en su persona y concentrarse en lo que depende de él, como el ejercitar la disciplina para que cuando no se encuentre motivado se levante las veces

necesarias e insista y siga sin cargar con el ayer, considerando que su valor no depende del otro, sino de su carácter cuando nadie lo observa, ya que, si le da importancia a la aprobación de los demás, pierde su libertad.

Asimismo, la filosofía estoica favorece el desarrollo de la resiliencia, entendida como la capacidad de afrontar situaciones adversas sin perder el equilibrio emocional. Los estoicos sostenían que las dificultades forman parte natural de la existencia y que la manera en que las personas interpretan los acontecimientos determina su bienestar emocional. En consecuencia, los estudiantes pueden aprender a enfrentar los retos inherentes a la vida como el fracaso académico, los conflictos interpersonales o la presión social como oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal. Esta postura fortalece la confianza en sí mismos (Epicteto, 2019).

Conclusión

No es suficiente que en el aula se enseñe a respirar de forma diafragmática cuando surge estrés o ansiedad, que, si bien es una estrategia de mucho valor, resulta insuficiente si el alumno, mantiene la costumbre de seguir percibiendo cualquier dificultad como una amenaza para su autoestima, desarrollo personal y académico, por ende, hay que tener en cuenta que educar emocionalmente implica enseñar nuevas formas de darle sentido a la realidad.

El estoicismo constituye una aportación indispensable para la formación integral en la educación media superior. Los desafíos emocionales que enfrentan los adolescentes requieren realizar una práctica constante que reformule la forma en que se responde ante las diferentes circunstancias de la vida, donde el objetivo sea formar estudiantes capaces de ejercer la disciplina, sabiduría, autocontrol, aceptación de lo que está bajo su control y lo que no se encuentra bajo el control de

la persona, la aceptación racional de las circunstancias, el fortalecimiento de carácter a pesar de las adversidades que se presenten.

Por tanto, se recomienda que las instituciones educativas exploren la integración de enfoques filosóficos y humanistas dentro de los programas de educación socioemocional, favoreciendo una formación que no solo prepare para el éxito académico, sino también para una vida plena y significativa.

Referencias

Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional y bienestar* (3.ª ed.). Wolters Kluwer.

<https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>

Calle, R. (2025, 13 de febrero) 10 principios del estoicismo antigua. [Video]

YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=cr3Shcc1yOU>

Epicteto. (2022). *Enchiridion* o Máximas (Enésima ed., L. F. Arriano, comp.; A. Brum, trad.). Ponent. (Obra original escrita ca. 135 d. C.; traducción original publicada en 1669).

<https://denippaz.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/04/epicteto-enquiridion.pdf>

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill Education.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/archivos/materiales_de_consulta/drogas_de_abuso/articulos/sampierilasrutas.pdf

López, R. (2024, 26 de abril) claves del estoicismo para alcanzar el bienestar [Video]

YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=p2e-FHt8ioc>

Marco Aurelio. (1977). *Meditaciones*. Madrid: Gredos.

<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Marco%20Aurelio-Meditaciones.pdf>

Marco Aurelio. (s/f). *Meditaciones*. Fundación Calrlos Slim

<https://cdn.pruebat.org/recursos/recursos/Meditaciones-Marco-Aurelio.pdf>

Mora, F. (2020). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama* (3.^a ed.). Alianza Editorial.

Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico: Utilizar la filosofía antigua para vivir una vida moderna*. Editorial Ariel.

https://pdlibrosarg.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxius/53/52229_TPCW_Como%20ser%20un%20estoico.pdf

Papalia, D. E., y Martorell, G. (2021). *Experiencia humana: Desarrollo humano* (14.^a ed.). McGraw-Hill Education.

<https://psicologoseducativosgeneracion20172021.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/papalia-feldman-desarrollo-humano-12a-ed2.pdf>

Pigliucci, M.(2020, 15 de enero). *La filosofía para vivir con menos ansiedad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/>

Robertson, D. (2020). *Piensa como un emperador romano: La filosofía estoica de Marco Aurelio*. Editorial Planeta.

Sellars, J. (2019). *Lecciones de estoicismo*. Editorial Taurus.

<https://cdn.bookey.app/files/pdf/book/es/lessons-in-stoicism.pdf>

Séneca, L.A. (1986). *Epistolas morales a Lucilio I*. Gredos

Séneca, L. A. (2018). *De la ira*. Alianza Editorial.

<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/1%20De%20La%20Ira.pdf>