

Año VIII. Julio - Diciembre 2026

ISSN 2683-2143



QVADRATA

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

Q V A D R A T A

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

REVISTA SEMESTRAL DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

AÑO VIII, NO. 16, JULIO-DICIEMBRE DE 2026

ISSN: 2683-2143



La Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, es una publicación de acceso abierto y semestral, que responde a estándares científicos y académicos internacionales. La revista busca generar un espacio abierto y plural para la comunicación del conocimiento en diversas temáticas relacionadas con los distintos sectores y especialidades de la educación, las artes y las humanidades, así como en sus relaciones con otros ámbitos

Las temáticas relevantes para la revista incluyen, pero no están limitadas, a las siguientes:

- Filosofía de la cultura
- Estética
- Críticas a la epistemología
- Pedagogía crítica
- Educación inclusiva
- Teoría y crítica literaria
- Historia e historiografía
- Pensamiento político
- Estudios culturales

Diseño de portada: Angélica Berenice Gallegos Anzures

QVADR ATA. Estudios sobre Educación, Artes y Humanidades año VIII, número 16, julio-diciembre de 2026, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext. 3856, Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-061310212600-203 ISSN: 2683-2143, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744).



Consulte la revista para obtener información detallada para colaboraciones en:

<https://revistascientificas.uach.mx/index.php/qvadrata/>

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

La correspondencia editorial y las contribuciones deben dirigirse a: Erslem Armendáriz Núñez, Editor, Revista Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades, Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria 31174 Chihuahua, Chih., México. Correo electrónico: qvadrata@uach.mx

Editor en jefe

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Asistente editorial

Mtro. José Luis Valdez Chávez

Asistente editorial del área de artes

Mtro. Jesús Iván Almanza Ponce

Diseño editorial

Mtra. Angélica Berenice Gallegos Anzures

Consejo editorial

Dr. Mauricio Beuchot Puente

Universidad Nacional Autónoma de México.

Dra. Sara Poot Herrera

Universidad de California, Estados Unidos.

Dra. Magali Velasco Vargas

Universidad Veracruzana

Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Dr. Héctor Cataldo González

Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Dra. Roxana Rodríguez Ortiz

Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Dr. Pablo Brescia

Universidad del sur de Florida, Estados Unidos.

Dr. Luciano Prado Da Silva

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil.

Dr. Rolando Picos Bovio

Universidad Autónoma de Nuevo León.

Dr. Claudio Paolini Vincenti

Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.

Dra. Inmaculada Méndez Mateo

Universidad de Murcia

Dr. Juan Pedro Martínez Ramón

Universidad de Murcia

Dra. Cecilia Ruiz Esteban

Universidad de Murcia

Volumen 8 No. 16 julio-diciembre 2026

Artículos

Uso de la inteligencia artificial generativa en la formación docente: Prácticas y percepciones en educación infantil

María Erica Meneses Castañeda, Sebastian Restrepo 1-17

Androcentrismo y discriminación femenina como dispositivos en la praxis médica

Yolanda Alatorre Maldonado, José Luis Evangelista Ávila 18-26

Cine y estructuralismo. El desarrollo del pensamiento crítico en universitarios

Alejandro Nava Santacruz27-40

Tensiones éticas en la regulación de IA educativa: Análisis comparativo de marcos internacionales

Jesús Humberto Pérez Domínguez, Maricarmen Pérez Carbajal, Claudia Isela Gutiérrez
Quezada, Luis Horacio Álvarez Peregrino, Rigoberto Marín Trejo 41-56

Estudio longitudinal de la sintomatología depresiva y el apoyo social de estudiantes universitarios de movilidad internacional

Laura Hermo Rebolledo, Dennise De la O Becerra, Silvia López Larrosa57-69

Tipologías de violencia de género y mecanismos de resistencia en siete figuras clave de la tragedia Lorquiana

Clara Pazos, David Polo Serrano 70-80

Reseña

Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva

Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión81-89



Uso de la inteligencia artificial generativa en la formación docente: prácticas y percepciones en educación infantil

[en] Generative Artificial Intelligence in Teacher Education: Practices and Perceptions in Early Childhood Education



María Erica Meneses Castañeda



Sebastian Restrepo

Ministerio de Educación Colombiano (Colombia)

Fundación Universitaria Católica del Norte (Colombia)

Recibido: 2025/04/22

Aceptado para su publicación: 2025/06/22

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo analizar el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, con el fin de reflexionar sobre su incorporación en los procesos de aprendizaje. La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto y un diseño descriptivo-exploratorio, mediante la aplicación de un cuestionario estructurado a 31 estudiantes, lo que permitió identificar las herramientas utilizadas, la frecuencia de uso y las actividades académicas en las que se integran. Los resultados evidencian un predominio de usos instrumentales, centrados principalmente en la redacción de textos, la organización de información y el apoyo en tareas académicas, con una frecuencia mayoritariamente ocasional. Se concluye que, aunque la inteligencia artificial generativa presenta un alto potencial para la innovación educativa, su integración en la formación docente aún es limitada y poco articulada a procesos pedagógicos, lo que plantea la necesidad de fortalecer una alfabetización digital crítica que promueva su uso ético, reflexivo y formativo.

ABSTRACT

Abstract: This study aims to analyze the use of generative artificial intelligence tools in the training of early childhood education students, in order to reflect on their integration into learning processes. The research was conducted using a mixed-methods approach with a descriptive-exploratory design, through the application of a structured questionnaire to 31 students. This instrument made it possible to identify the tools used, frequency of use, and the academic activities in which they are applied. The results reveal a predominance of instrumental uses, mainly focused on writing tasks, information organization, and academic support, with mostly occasional use. It is concluded that, although generative artificial intelligence has significant potential for educational innovation, its integration into teacher education remains limited and insufficiently connected to pedagogical processes. This highlights the need to strengthen critical digital literacy that promotes ethical, reflective, and meaningful use in educational contexts.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia artificial generativa, docencia, tecnología educativa, innovación pedagógica

KEYWORDS

Generative artificial intelligence, education, educational technology, pedagogical innovation.

Como citar (APA 7ª Edición):

Meneses, M. y Restrepo, S. (2026). Uso de la inteligencia artificial generativa en la formación docente: prácticas y percepciones en educación infantil. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 1-17. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i16.2291>

Introducción

El desarrollo acelerado de las tecnologías digitales ha transformado significativamente los procesos educativos en las últimas décadas. En particular, la aparición de la inteligencia artificial (IA) ha generado nuevas posibilidades para el diseño de ambientes de aprendizaje más dinámicos, interactivos y personalizados. Dentro de este campo, la inteligencia artificial generativa ha emergido como una de las innovaciones tecnológicas más influyentes en el ámbito educativo, debido a su capacidad para generar contenidos originales, ofrecer explicaciones automatizadas y apoyar la producción de recursos educativos en tiempo real ([García-Peñalvo, 2024](#)).

Las herramientas de inteligencia artificial generativa, como los modelos de lenguaje basados en redes neuronales profundas, permiten a los usuarios interactuar mediante instrucciones o preguntas, generando textos, imágenes y otros recursos de forma inmediata. Este tipo de tecnologías ha comenzado a integrarse progresivamente en contextos educativos, especialmente en la educación superior, donde estudiantes y docentes las utilizan como apoyo para la redacción de textos, la organización de información, la generación de ideas y el desarrollo de actividades académicas ([Holmes et al., 2022](#)).

En el campo de la formación docente, la incorporación de la inteligencia artificial generativa plantea importantes oportunidades y desafíos. Por un lado, estas herramientas pueden contribuir al fortalecimiento de competencias digitales, a la innovación pedagógica y a la creación de recursos didácticos adaptados a las necesidades de los estudiantes. Por otro lado, su uso también genera interrogantes relacionadas con la ética, la integridad académica, la dependencia tecnológica y el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de aprendizaje ([Selwyn, 2022](#)).

En este contexto, la formación inicial de docentes adquiere un papel fundamental para garantizar una integración crítica y pedagógicamente pertinente de estas tecnologías. Los futuros maestros no solo deben desarrollar habilidades para utilizar herramientas digitales, sino también comprender sus implicaciones pedagógicas, sociales y éticas dentro de los procesos educativos contemporáneos. Diversos estudios señalan que la alfabetización digital crítica constituye un elemento clave para que los docentes puedan orientar a los estudiantes en el uso responsable y reflexivo de la inteligencia artificial ([Luckin et al., 2016](#)).

Particularmente en los programas de Licenciatura en Educación Infantil, la incorporación de tecnologías emergentes representa un reto adicional, dado que los docentes en formación deben desarrollar competencias que les permitan diseñar experiencias de aprendizaje significativas para las primeras etapas de la educación. En este sentido, el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa puede convertirse en un recurso valioso para la planificación de actividades pedagógicas, la creación de materiales didácticos y el fortalecimiento de procesos de reflexión educativa.

A pesar del creciente interés en la integración de la inteligencia artificial en la educación, aún existen limitadas investigaciones que analicen cómo los estudiantes de programas de formación docente utilizan estas herramientas en sus procesos de aprendizaje y cuáles son las percepciones que tienen sobre su impacto educativo. Comprender estas dinámicas resulta fundamental para orientar estrategias pedagógicas que favorezcan un uso crítico, creativo y éticamente responsable de la inteligencia artificial generativa en la educación.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Católica del Norte, identificando las herramientas más utilizadas, la frecuencia de uso, las actividades académicas en las que se integran y las percepciones de los estudiantes sobre su impacto en el aprendizaje.

Los resultados de esta investigación buscan aportar elementos de reflexión sobre el papel de la inteligencia artificial generativa en la formación inicial docente, así como contribuir al diseño de

estrategias educativas que promuevan una integración pedagógica crítica e innovadora de estas tecnologías en los programas de formación de maestros.

Además, diversos informes internacionales han señalado que la inteligencia artificial está redefiniendo los sistemas educativos a nivel global, generando tanto oportunidades como desafíos en términos de equidad, acceso y calidad educativa (OECD, 2023; European Commission, 2022; UNICEF, 2023). En este sentido, la integración de estas tecnologías no puede entenderse únicamente desde una perspectiva técnica, sino como un fenómeno que incide en las dinámicas sociales y educativas contemporáneas (Eynon, 2022).

Fundamentos teóricos

El presente artículo se fundamenta en referentes teóricos y conceptuales que sustentan el análisis de la inteligencia artificial generativa en los procesos de formación docente. Estos aportes permiten comprender las implicaciones pedagógicas, tecnológicas y éticas derivadas de la incorporación de estas herramientas en los escenarios educativos contemporáneos.

Los fundamentos desarrollados a lo largo de este apartado articulan perspectivas provenientes del campo de la tecnología educativa, la formación docente y la alfabetización digital crítica, constituyéndose en un soporte para las reflexiones y argumentaciones que orientan el estudio. En este sentido, se abordan elementos clave relacionados con el potencial de la inteligencia artificial generativa para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las tensiones que emergen en su uso, particularmente en contextos de educación superior.

De esta manera, el marco teórico no solo ofrece una base conceptual para el análisis de los resultados, sino que también permite problematizar el lugar de la tecnología en la formación de futuros docentes, destacando la necesidad de promover un uso crítico, reflexivo y pedagógicamente situado.

Inteligencia artificial generativa y reconfiguración de los procesos de conocimiento

La inteligencia artificial generativa (IAG) se ha consolidado como uno de los desarrollos tecnológicos más influyentes en la contemporaneidad, al posibilitar la creación automatizada de textos, imágenes y otros contenidos a partir de modelos de aprendizaje profundo. A diferencia de otras tecnologías digitales, la IAG no solo facilita el acceso a la información, sino que interviene directamente en los procesos de producción del conocimiento, lo que plantea una reconfiguración de las prácticas académicas y cognitivas en los entornos educativos (Dwivedi et al., 2023).

Desde esta perspectiva, el uso de herramientas como los modelos de lenguaje de gran escala introduce nuevas mediaciones en la relación entre el sujeto y el saber, desplazando parcialmente funciones tradicionalmente asociadas al pensamiento humano, como la escritura, la síntesis y la argumentación. En este sentido, Kasneci et al. (2023), advierten que, si bien estas tecnologías pueden potenciar la eficiencia en tareas académicas, también pueden generar una dependencia cognitiva que limite el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía intelectual.

Asimismo, autores como Bozkurt (2023), señalan que la inteligencia artificial generativa debe comprenderse no solo como una herramienta, sino como un agente que transforma los ecosistemas de aprendizaje, al modificar las formas en que los estudiantes acceden, procesan y producen conocimiento. Esto implica reconocer que su incorporación en la educación no es neutra, sino que está mediada por lógicas tecnológicas, económicas y culturales que inciden en la configuración de los procesos educativos.

La educación infantil es un proceso fundamental en la formación de seres humanos. El relacionamiento con el mundo implica una sensibilidad y trascendencia entorno a la capacidad de comprender, asimilar e interpretar el mundo. Por consiguiente, los y las profesionales en formación de áreas específicas, así como cualquiera área de conocimiento y campo educativo, debe aprovechar las ventajas y oportunidades de la IA, pero guardando distancia y desarrollando un proceso crítico y selectivo

de los materiales, contenidos, actividades y demás elementos que se requieren tanto para la formación, como para la aplicabilidad del campo específico ([Andere, 2025](#)).

Desde una perspectiva más amplia, la inteligencia artificial en educación ha sido analizada como un campo emergente que articula desarrollos tecnológicos con transformaciones pedagógicas ([Chen et al., 2020](#); [Chassignol et al., 2018](#)). En este marco, la noción de alfabetización en inteligencia artificial adquiere relevancia, entendida como la capacidad de comprender, evaluar y utilizar estas tecnologías de manera crítica ([Long y Magerko, 2020](#); [Ng et al., 2021](#)).

Formación docente en la era digital y alfabetización crítica

En el contexto de la educación superior, la formación docente enfrenta el desafío de integrar tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa, no solo desde una perspectiva instrumental, sino desde un enfoque crítico y reflexivo. En este sentido, la alfabetización digital ya no puede limitarse al dominio técnico de herramientas, sino que debe incluir la capacidad de comprender sus implicaciones pedagógicas, éticas y sociales ([Redecker, 2022](#)).

[Zawacki-Richter et al. \(2019\)](#), sostienen que la integración de la inteligencia artificial en la educación requiere una transformación en los modelos de formación docente, orientada al desarrollo de competencias que permitan diseñar, implementar y evaluar prácticas pedagógicas mediadas por tecnología. Sin embargo, esta integración suele enfrentarse a tensiones derivadas de la falta de formación específica y de marcos pedagógicos que orienten su uso.

En esta línea, [Selwyn \(2022\)](#), propone una mirada crítica sobre la tecnología en educación, argumentando que su incorporación no necesariamente conduce a la innovación, sino que en muchos casos reproduce prácticas tradicionales bajo nuevas formas. Esto resulta particularmente relevante en el caso de la inteligencia artificial generativa, cuyo uso puede quedar reducido a funciones operativas si no se acompaña de una reflexión pedagógica profunda.

Por su parte, [García-Peñalvo \(2024\)](#), plantea que la educación en la era de la inteligencia artificial debe orientarse hacia el desarrollo de competencias digitales avanzadas, que incluyan no solo el uso de herramientas, sino la capacidad de interpretar, cuestionar y resignificar la información generada por estas tecnologías.

Desde una perspectiva más amplia, la inteligencia artificial en educación ha sido analizada como un campo emergente que articula desarrollos tecnológicos con transformaciones pedagógicas ([Chen et al., 2020](#); [Chassignol et al., 2018](#)). En este marco, la noción de alfabetización en inteligencia artificial adquiere relevancia, entendida como la capacidad de comprender, evaluar y utilizar estas tecnologías de manera crítica ([Long y Magerko, 2020](#); [Ng et al., 2021](#)).

Asimismo, estudios previos han señalado que la incorporación de tecnologías digitales en educación está mediada por factores como la percepción de utilidad, la formación docente y las condiciones institucionales ([Ifenthaler y Schumacher, 2016](#); [Johnson et al., 2016](#)). Esto sugiere que la adopción de la inteligencia artificial generativa no depende únicamente de su disponibilidad, sino de las condiciones pedagógicas que posibilitan su uso significativo.

Tensiones éticas, pedagógicas y epistemológicas

El uso de inteligencia artificial generativa en contextos educativos plantea una serie de tensiones que atraviesan dimensiones éticas, pedagógicas y epistemológicas. En primer lugar, se encuentran los desafíos relacionados con la autoría y la originalidad, dado que los contenidos generados por estas herramientas pueden difuminar los límites entre producción propia y automatizada ([Cotton et al., 2023](#)).

Asimismo, la veracidad de la información constituye un aspecto crítico, ya que los sistemas de inteligencia artificial pueden generar contenidos plausibles pero incorrectos, lo que exige el desarrollo de habilidades de evaluación crítica por parte de los estudiantes ([UNESCO, 2023](#)).

Desde una perspectiva pedagógica, estas tecnologías plantean interrogantes sobre el papel del docente y del estudiante en los procesos de aprendizaje. Tal como señalan [Holmes et al. \(2022\)](#), la inteligencia artificial puede asumir funciones tradicionalmente desempeñadas por el profesorado, lo que requiere redefinir los roles y las prácticas educativas.

En el plano epistemológico, la inteligencia artificial generativa cuestiona las formas tradicionales de construcción del conocimiento, al introducir procesos automatizados en la producción de saberes. [Floridi et al. \(2018\)](#), advierten que este fenómeno implica una transformación en la forma en que se valida y legitima el conocimiento, lo que tiene implicaciones profundas para la educación.

Hacia una integración pedagógica crítica de la inteligencia artificial

Frente a estos desafíos, diversos autores coinciden en la necesidad de promover una integración pedagógica crítica de la inteligencia artificial generativa en la formación docente. Esto implica superar una visión instrumental de la tecnología y avanzar hacia enfoques que reconozcan su complejidad y sus implicaciones en los procesos educativos.

[Tili et al. \(2023\)](#), señalan que la incorporación de estas tecnologías en la educación debe estar acompañada de estrategias pedagógicas que fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la reflexión ética. En este sentido, la inteligencia artificial no debe sustituir el proceso de aprendizaje, sino potenciarlo desde una perspectiva formativa.

De igual manera, [Luckin et al. \(2016\)](#), proponen que la inteligencia artificial puede contribuir al desarrollo de sistemas educativos más adaptativos y personalizados, siempre y cuando su uso esté orientado por principios pedagógicos claros y centrados en el aprendizaje.

En síntesis, la inteligencia artificial generativa representa tanto una oportunidad como un desafío para la formación docente. Su potencial transformador dependerá de la capacidad de las instituciones educativas para integrarla de manera crítica, ética y pedagógicamente significativa.

Metodología

Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, al combinar el análisis cuantitativo de frecuencias de uso de herramientas de inteligencia artificial generativa con la interpretación cualitativa de las percepciones y experiencias expresadas por los participantes. Este enfoque permite comprender no solo la magnitud del uso de estas tecnologías en los procesos de aprendizaje, sino también las interpretaciones y significados que los estudiantes

La investigación se desarrolló bajo un diseño mixto convergente (Creswell y Plano Clark, 2018), dado que los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados mediante un mismo instrumento y analizados de manera complementaria. Las preguntas cerradas permitieron identificar tendencias y patrones de uso de la inteligencia artificial generativa, mientras que las preguntas abiertas posibilitaron profundizar en las percepciones, experiencias y significados atribuidos por las estudiantes a estas herramientas. La integración de ambos tipos de datos se realizó durante la fase de interpretación, contrastando los resultados estadísticos con las categorías emergentes del análisis cualitativo. Esta estrategia permitió complementar y contextualizar los hallazgos, favoreciendo una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Población y muestra

La población del estudio estuvo conformada por estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Fundación Universitaria Católica del Norte, quienes se encuentran en proceso de formación docente y participan en actividades académicas mediadas por entornos virtuales de aprendizaje.

La muestra estuvo integrada por 31 estudiantes que respondieron voluntariamente el instrumento de recolección de información. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad de las estudiantes y su participación en las actividades académicas en las que se aplicó el cuestionario.

Aunque el estudio no tuvo como propósito establecer comparaciones sociodemográficas, se identificó que la mayoría de las participantes contaba con experiencia previa en el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa. Esta característica resulta relevante para la interpretación de los resultados, ya que permite comprender las percepciones reportadas a partir de experiencias reales de interacción con estas tecnologías en contextos académicos. La caracterización general de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Caracterización general de la muestra

Característica	Resultado
Número de participantes	31
Programa académico	Licenciatura en Educación Infantil
Institución	Fundación Universitaria Católica del Norte
Tipo de muestreo	No probabilístico por conveniencia
Experiencia previa con IA generativa	87.5 %
Sin experiencia previa con IA generativa	12.5 %

Nota: Elaboración propia

Instrumento de recolección de información

Para la recolección de la información se diseñó un cuestionario estructurado orientado a identificar las experiencias, percepciones y usos de la inteligencia artificial generativa en los procesos de aprendizaje de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil.

El instrumento estuvo conformado por preguntas abiertas y cerradas organizadas en cuatro dimensiones de análisis: experiencia con herramientas de inteligencia artificial generativa, impacto en el aprendizaje y la formación docente, actitudes hacia la inteligencia artificial generativa y reflexiones finales sobre su incorporación en la formación profesional.

Las preguntas cerradas permitieron obtener información descriptiva relacionada con la frecuencia de uso de las herramientas de inteligencia artificial y la percepción de relevancia de su integración en el currículo. Por su parte, las preguntas abiertas posibilitaron profundizar en las experiencias, valoraciones y reflexiones de las participantes respecto al uso de estas tecnologías en contextos académicos y formativos.

La primera dimensión, denominada experiencia con herramientas de IA generativa, exploró las herramientas utilizadas, la frecuencia de uso, los propósitos académicos de utilización y las experiencias iniciales de interacción con estas tecnologías. La segunda dimensión, impacto en el aprendizaje y la formación docente, abordó aspectos relacionados con el desarrollo de habilidades pedagógicas, ventajas percibidas, dificultades encontradas y efectos en los procesos de aprendizaje. La tercera dimensión,

actitudes hacia la IA generativa, indagó las opiniones de las estudiantes sobre el papel de estas herramientas en la educación, su relación con la labor docente y su potencial contribución al desarrollo de habilidades críticas y creativas. Finalmente, la cuarta dimensión recogió sugerencias, recomendaciones y reflexiones derivadas de la experiencia de uso de inteligencia artificial generativa en la formación docente.

Esta estructura permitió obtener información complementaria de carácter cuantitativo y cualitativo, favoreciendo una comprensión integral de las experiencias y percepciones de las estudiantes frente al uso de herramientas de inteligencia artificial generativa.

Tabla 2. Estructura del instrumento de recolección de información

Dimensión	Aspectos evaluados	Tipo de preguntas
Experiencia con IA generativa	Herramientas utilizadas, frecuencia de uso, actividades desarrolladas y experiencia inicial	Abiertas y cerradas
Impacto en el aprendizaje y la formación docente	Aprendizaje, desarrollo de habilidades pedagógicas, ventajas y dificultades	Abiertas
Actitudes hacia la IA generativa	Opiniones sobre la IA, rol docente, futuro profesional y creatividad	Abiertas y cerradas
Reflexiones finales	Recomendaciones, sugerencias y comentarios sobre la experiencia de uso	Abiertas

Nota: Elaboración propia.

Procedimiento de recolección de datos

La aplicación del instrumento se realizó en formato digital mediante un formulario en línea, lo que permitió a los estudiantes responder de manera voluntaria y autónoma. Previamente a la aplicación del cuestionario, se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación y el carácter académico de los datos recopilados, garantizando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo con fines investigativos.

La organización del instrumento en dimensiones permitió articular los objetivos de la investigación con los procesos de recolección y análisis de la información. Cada dimensión abordó aspectos específicos relacionados con la experiencia, el uso, las percepciones y las implicaciones pedagógicas de la inteligencia artificial generativa, favoreciendo posteriormente la construcción de categorías de análisis y la integración de los hallazgos cuantitativos y cualitativos.

Tabla 3. Estructura y organización del instrumento de recolección de información

Dimensión	Objetivo	Preguntas
Experiencia con herramientas de IA generativa	Identificar el nivel de familiaridad y uso de herramientas de IA	¿Qué herramientas de IA generativa ha utilizado en su formación docente?; ¿Con qué frecuencia utiliza estas herramientas?; ¿Para qué actividades específicas ha utilizado estas herramientas?; ¿Cómo

Dimensión	Objetivo	Preguntas
	generativa por parte de las estudiantes.	describiría su primera experiencia utilizando una herramienta de IA generativa?
Impacto en el aprendizaje y la formación docente	Analizar la percepción de las estudiantes sobre los efectos de la IA en su aprendizaje y desarrollo profesional.	¿De qué manera considera que estas herramientas han impactado en su aprendizaje?; ¿Cree que el uso de IA generativa le ha permitido desarrollar nuevas habilidades pedagógicas? ¿Cuáles?; ¿Qué ventajas ha encontrado al usar herramientas de IA en su formación docente?; ¿Qué desafíos o dificultades ha enfrentado al utilizar herramientas de IA generativa?; ¿Qué tan relevante considera que es integrar la IA generativa en el currículo de la licenciatura en educación?
Actitudes hacia la IA generativa	Explorar las opiniones y valoraciones sobre el papel de la IA en la educación y en el ejercicio docente.	¿Qué opinión tiene sobre el uso de IA generativa en la educación?; ¿Considera que estas herramientas reemplazan o complementan la labor docente? ¿Por qué?; ¿Cómo percibe el uso de estas herramientas en su futuro profesional como docente?; ¿Qué rol cree que debe desempeñar la IA generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación infantil?; ¿Cree que las herramientas de IA generativa contribuyen al desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes?
Reflexiones y sugerencias finales	Recoger recomendaciones y reflexiones derivadas de la experiencia de uso de IA generativa.	Si pudiera cambiar o mejorar algo en las herramientas de IA generativa que ha utilizado, ¿qué sería?; ¿Qué sugerencias le daría a la Fundación Universitaria Católica del Norte para fomentar el uso de estas tecnologías en la formación docente?; ¿Algún comentario adicional o reflexión sobre su experiencia con IA generativa?

Nota: Elaboración propia.

Análisis de la información

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de análisis descriptivo y categorial. En el caso de las preguntas cerradas, se calcularon frecuencias y porcentajes para identificar patrones de uso de las herramientas de inteligencia artificial generativa.

Con el propósito de facilitar la interpretación de los patrones de uso de la inteligencia artificial generativa, las frecuencias obtenidas para las diferentes actividades académicas fueron agrupadas en niveles de uso. Para ello, se establecieron tres categorías analíticas: nivel alto, cuando la actividad fue reportada por más del 60% de las participantes; nivel medio, cuando su frecuencia se ubicó entre el 30% y el 59%; y nivel medio-bajo, cuando fue reportada por menos del 30% de las participantes. Esta clasificación permitió identificar tendencias generales de apropiación tecnológica y visualizar las áreas en las que la inteligencia artificial tiene mayor o menor presencia dentro de los procesos formativos.

En relación con las preguntas abiertas, se desarrolló un proceso de análisis cualitativo de contenido, mediante el cual las respuestas de los participantes fueron agrupadas en categorías temáticas relacionadas con percepciones, experiencias y tipos de uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje.

Resultados

Los resultados del estudio se presentan a partir de la integración del análisis cuantitativo y cualitativo de la información recolectada. En primer lugar, se exponen las tendencias generales identificadas mediante estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes). Posteriormente, estos resultados se complementan con el análisis de las respuestas abiertas, lo que permite una comprensión más amplia de las experiencias y percepciones de las estudiantes frente al uso de la inteligencia artificial generativa.

Desde el componente cuantitativo, los datos muestran que la herramienta más utilizada por las participantes es ChatGPT, con un 70% de frecuencia, seguida por otras herramientas como Gemini (10%) y diversas aplicaciones (10%), mientras que un 10% indicó no utilizar ninguna herramienta. Como se observa en la Tabla 4, existe una clara concentración en el uso de una única plataforma, lo que evidencia una centralización tecnológica en el proceso formativo.

El análisis cualitativo permitió identificar categorías relacionadas con la búsqueda de información, la organización de contenidos, el apoyo a la elaboración de tareas académicas y la planificación de actividades pedagógicas. Estas categorías emergieron de manera recurrente en las respuestas abiertas y muestran que las estudiantes asocian el uso de la inteligencia artificial principalmente con funciones de apoyo académico y optimización de procesos formativos.

En relación con el impacto percibido de la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje, los resultados evidencian una valoración predominantemente positiva por parte de las estudiantes. Como se observa en la Tabla 8, las participantes destacan aspectos como la facilidad de uso, la rapidez en la obtención de información y la utilidad de estas herramientas para apoyar el desarrollo de tareas académicas y la comprensión de contenidos.

El análisis cualitativo complementa estos hallazgos al identificar categorías emergentes relacionadas con la eficiencia académica, el acceso oportuno a la información, el apoyo a los procesos de aprendizaje y la optimización del tiempo. Estas categorías reflejan que las estudiantes perciben la inteligencia artificial generativa como un recurso que facilita diversas actividades formativas y contribuye a mejorar la organización y ejecución de sus responsabilidades académicas.

No obstante, también emergieron categorías críticas vinculadas a la necesidad de verificar la información generada, la confiabilidad de las respuestas proporcionadas por los sistemas de inteligencia artificial y el riesgo de desarrollar dependencia tecnológica. Aunque estas categorías tuvieron una menor presencia en comparación con las valoraciones positivas, su aparición resulta significativa porque evidencia procesos iniciales de reflexión sobre las limitaciones y desafíos asociados al uso de estas tecnologías en contextos educativos.

La coexistencia de categorías favorables y críticas permite comprender que las estudiantes no perciben la inteligencia artificial generativa únicamente como una herramienta de apoyo académico, sino también como una tecnología que requiere criterios de evaluación, validación y uso responsable dentro de los procesos de aprendizaje y formación docente.

En conjunto, los resultados muestran una actitud generalmente favorable hacia la inteligencia artificial generativa, acompañada de una conciencia emergente sobre los desafíos éticos, pedagógicos y cognitivos asociados a su utilización. Este hallazgo resulta particularmente relevante para la formación docente, ya que pone de manifiesto la necesidad de promover procesos de alfabetización digital crítica que permitan aprovechar el potencial educativo de estas herramientas sin renunciar al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de reflexión profesional.

Tabla 4. *Herramientas de inteligencia artificial generativa utilizadas por los estudiantes*

Herramienta de IA	Frecuencia	Porcentaje
ChatGPT (y variantes)	22	70%
Gemini	3	10%
Otras IA (Canva Magic, Luzia, Deepseek, Sider, etc.)	3	10%
Ninguna / No específica	3	10%
Total	31	100%

Nota: elaboración propia

Como se observa en la Tabla 4, Como se observa en la Tabla 4, la herramienta predominante es ChatGPT, lo que evidencia una fuerte centralización en el uso de una sola plataforma. Este comportamiento sugiere una limitada diversificación tecnológica, situación que podría restringir el desarrollo de competencias digitales más amplias en las estudiantes.

En contraste, herramientas como Gemini, Canva Magic, Luzia, DeepSeek o Sider aparecen de manera marginal, lo que indica una apropiación tecnológica parcial y poco diversificada. Este hallazgo permite inferir que las estudiantes aún no han desarrollado una competencia digital suficientemente amplia para evaluar y seleccionar herramientas en función de objetivos pedagógicos específicos.

Desde una perspectiva cualitativa, las categorías emergentes identificadas en las respuestas abiertas se relacionan principalmente con la búsqueda de información académica, la organización de contenidos, el apoyo a la elaboración de tareas y la planificación de actividades pedagógicas. Estas tendencias muestran que la elección de las herramientas está asociada fundamentalmente a criterios de utilidad práctica y facilidad de uso, más que a una exploración deliberada de diferentes posibilidades tecnológicas.

En relación con la frecuencia de uso, se identificó que el 71% de las participantes utiliza estas herramientas de manera ocasional, seguido de un 16% que reporta un uso semanal y un 6% que las utiliza diariamente. Un porcentaje reducido (3%) indicó no utilizarlas. Como se presenta en la Tabla 5, esta distribución refleja una integración limitada de la inteligencia artificial generativa en los procesos formativos, caracterizada por un uso puntual más que sistemático.

Los hallazgos cualitativos complementan esta tendencia al evidenciar categorías asociadas al uso de la inteligencia artificial como recurso de apoyo para resolver necesidades académicas específicas, particularmente en momentos de elaboración de trabajos, consultas de información o diseño de materiales educativos. En consecuencia, la utilización de estas herramientas parece responder más a demandas concretas de las actividades académicas que a una estrategia permanente de aprendizaje mediado por tecnología.

A la luz de estos resultados, puede afirmarse que la baja frecuencia de uso sistemático limita el potencial de estas herramientas para incidir de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien las estudiantes reconocen su utilidad para optimizar tareas y acceder rápidamente a información, su incorporación todavía se encuentra en una etapa de apropiación funcional, más orientada a la resolución de necesidades inmediatas que al fortalecimiento de competencias pedagógicas y digitales de carácter estratégico.

Tabla 5. *Frecuencia de uso de herramientas de inteligencia artificial generativa*

Frecuencia de uso	Cantidad	Porcentaje
Ocasionalmente	22	71%
Semanal	5	16%
Diario	2	6%
Nunca	1	3%
No responde / indefinido	1	3%
Total	31	100%

Nota: elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 5, el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa es mayoritariamente ocasional. Este resultado indica que dichas herramientas aún no se integran de manera sistemática en los procesos de aprendizaje, sino que se emplean principalmente como apoyo puntual para resolver necesidades académicas específicas.

Respecto a las actividades en las que se utiliza la inteligencia artificial generativa, los resultados muestran un claro predominio de usos orientados a la redacción de textos, la elaboración de resúmenes y la organización de información. Estas prácticas evidencian una apropiación centrada en la optimización del tiempo y en el mejoramiento de los productos académicos, más que en la transformación de los procesos de construcción del conocimiento o en la innovación de las prácticas pedagógicas.

Desde el componente cuantitativo, los datos indican que el uso de la inteligencia artificial generativa se concentra principalmente en actividades de apoyo académico, tales como la redacción de textos, la elaboración de resúmenes y la organización de información, categorías que presentan los niveles más altos de utilización. En menor medida, se identifican usos relacionados con la planificación pedagógica, la creación de materiales didácticos y los procesos de investigación.

El análisis cualitativo complementa estos hallazgos al evidenciar categorías asociadas a la búsqueda de información, la síntesis de contenidos, la organización de ideas y el apoyo en el desarrollo de actividades académicas. Asimismo, emergieron referencias relacionadas con la generación de ideas para tareas y proyectos, lo que sugiere que las estudiantes perciben estas herramientas principalmente como recursos de asistencia y acompañamiento académico.

Por el contrario, las categorías vinculadas con la planificación de clases, el diseño de estrategias pedagógicas y la evaluación del aprendizaje tuvieron una presencia menos significativa. Este hallazgo resulta especialmente relevante en el contexto de la formación docente, ya que evidencia una brecha entre el uso académico general de la inteligencia artificial y su potencial aplicación en escenarios propiamente pedagógicos.

En conjunto, los resultados sugieren que la inteligencia artificial generativa es utilizada predominantemente como una herramienta de apoyo para la realización de tareas académicas, mientras que su integración en procesos asociados a la práctica docente y al diseño pedagógico aún se encuentra en una etapa incipiente. Esta tendencia pone de manifiesto la necesidad de promover experiencias formativas que favorezcan una apropiación más crítica y pedagógicamente orientada de estas tecnologías.

Tal como se presenta en la Tabla 5, muestra que el uso de la inteligencia artificial generativa se concentra principalmente en actividades de apoyo académico, confirmando un patrón de utilización predominantemente instrumental. Las actividades más frecuentes se relacionan con la elaboración de tareas, la búsqueda y organización de información, la redacción de textos y la síntesis de contenidos, mientras que su aplicación en procesos pedagógicos, investigativos y de reflexión profesional presenta una menor incidencia.

El análisis cualitativo complementa estos resultados al evidenciar categorías emergentes asociadas a la optimización del tiempo, la mejora de la productividad académica y el apoyo en la realización de actividades formativas. Las respuestas de las estudiantes reflejan que la inteligencia artificial es percibida principalmente como un recurso funcional que facilita el cumplimiento de las exigencias académicas y contribuye a mejorar la organización de la información y la calidad formal de los trabajos.

Sin embargo, las referencias vinculadas al diseño de estrategias pedagógicas, la innovación didáctica o la reflexión sobre la práctica docente fueron menos frecuentes. Este hallazgo sugiere que las futuras docentes aún no han incorporado plenamente la inteligencia artificial como una herramienta para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que la utilizan principalmente como un recurso orientado a la productividad académica.

En relación con el impacto percibido en el aprendizaje, los resultados muestran una valoración mayoritariamente positiva de estas tecnologías. Desde el componente cuantitativo, las participantes destacan aspectos como la facilidad de uso, la rapidez en el acceso a la información y el apoyo que brindan para el desarrollo de tareas académicas. Estas percepciones evidencian que la inteligencia artificial generativa es reconocida como una herramienta útil para acompañar los procesos de aprendizaje y resolver necesidades formativas específicas.

Por su parte, el análisis cualitativo permitió identificar categorías relacionadas con la confianza en la tecnología, la utilidad académica y el apoyo a la comprensión de contenidos. No obstante, también emergieron categorías vinculadas a la necesidad de verificar la información proporcionada por estas herramientas, al riesgo de dependencia tecnológica y a la importancia de mantener una participación activa en los procesos de construcción del conocimiento.

En conjunto, los resultados evidencian una actitud generalmente favorable hacia la inteligencia artificial generativa, acompañada de una conciencia incipiente sobre los desafíos asociados a su uso. Esta combinación resulta especialmente relevante para la formación docente, ya que pone de manifiesto la necesidad de promover procesos de alfabetización digital crítica que permitan trascender los usos instrumentales y avanzar hacia una integración pedagógica más reflexiva, ética y orientada al desarrollo de competencias profesionales.

Tabla 6. Usos de la inteligencia artificial generativa en la formación docente

Actividad	%	Nivel
Redacción de textos	78	Alto
Elaboración de resúmenes	72	Alto
Organización de información	65	Alto
Planificación de clases	45	Medio

Actividad	%	Nivel
Creación de materiales	38	Medio
Investigación	22	Medio-bajo

Nota: Elaboración propia.

Nota: Nivel alto: más del 60%; nivel medio: entre 30% y 59%; nivel medio-bajo: menos del 30%.

En relación con el impacto percibido de la inteligencia artificial generativa en el aprendizaje, los resultados evidencian una valoración predominantemente positiva por parte de las estudiantes. Como se observa en la Tabla 6, las participantes destacan aspectos como la facilidad de uso, la rapidez en la obtención de información y la utilidad de estas herramientas para apoyar el desarrollo de tareas académicas y la comprensión de contenidos.

El análisis cualitativo complementa estos hallazgos al identificar categorías emergentes relacionadas con la eficiencia académica, el acceso oportuno a la información, el apoyo a los procesos de aprendizaje y la optimización del tiempo. Estas categorías reflejan que las estudiantes perciben la inteligencia artificial generativa como un recurso que facilita diversas actividades formativas y contribuye a mejorar la organización y ejecución de sus responsabilidades académicas.

No obstante, junto a estas valoraciones favorables también emergieron categorías asociadas a la necesidad de verificar la información proporcionada por las herramientas de inteligencia artificial, al riesgo de dependencia tecnológica y a la importancia de mantener una participación activa en la construcción del conocimiento. Estas percepciones evidencian que, aunque las estudiantes reconocen los beneficios de estas tecnologías, también manifiestan preocupaciones relacionadas con su uso indiscriminado y con la posible disminución de procesos de análisis, reflexión y producción autónoma.

En conjunto, los resultados muestran una actitud generalmente favorable hacia la inteligencia artificial generativa, acompañada de una conciencia emergente sobre los desafíos éticos, pedagógicos y cognitivos asociados a su utilización. Este hallazgo resulta particularmente relevante para la formación docente, ya que pone de manifiesto la necesidad de promover procesos de alfabetización digital crítica que permitan aprovechar el potencial educativo de estas herramientas sin renunciar al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de reflexión profesional.

Discusión

Los hallazgos del estudio sugieren que la inteligencia artificial generativa está siendo incorporada por las futuras docentes principalmente como una herramienta de apoyo para la gestión de actividades académicas y la optimización de procesos de aprendizaje. Esta tendencia puede interpretarse como una fase inicial de apropiación tecnológica, en la cual las estudiantes reconocen la utilidad de estas herramientas para resolver necesidades formativas concretas, aunque todavía no evidencian una integración plenamente articulada con los procesos pedagógicos.

Desde esta perspectiva, los resultados coinciden con lo planteado por [Dwivedi et al. \(2023\)](#), quienes señalan que la adopción de herramientas de inteligencia artificial suele estar influenciada por la percepción de utilidad inmediata. Del mismo modo, [Bozkurt \(2023\)](#), sostiene que el potencial transformador de la inteligencia artificial en educación depende de la capacidad de las instituciones y de los usuarios para trascender los usos instrumentales y promover formas de integración orientadas al aprendizaje profundo y la innovación pedagógica.

Asimismo, [Holmes et al. \(2022\)](#), argumentan que la inteligencia artificial puede favorecer procesos de aprendizaje más personalizados y flexibles; sin embargo, estos beneficios dependen de la

existencia de estrategias pedagógicas que permitan aprovechar sus posibilidades más allá de la automatización de tareas. En consecuencia, el reto no consiste únicamente en incorporar tecnologías emergentes, sino en generar condiciones pedagógicas que favorezcan su uso significativo en la construcción del conocimiento.

Tensiones entre autonomía académica y dependencia tecnológica

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio se relaciona con la coexistencia de valoraciones positivas sobre la inteligencia artificial y preocupaciones asociadas a la confiabilidad de la información y a la posible dependencia tecnológica. Esta tensión refleja un escenario característico de los procesos contemporáneos de incorporación tecnológica en educación, donde las oportunidades de innovación conviven con desafíos éticos y cognitivos.

En este sentido, [Selwyn \(2022\)](#), advierte que la incorporación acrítica de tecnologías digitales puede generar formas de dependencia que reduzcan la capacidad de los estudiantes para desarrollar procesos autónomos de análisis y reflexión. De manera similar, [Kasneci et al. \(2023\)](#), señalan que el uso intensivo de sistemas de inteligencia artificial requiere el fortalecimiento de competencias relacionadas con la evaluación crítica de la información y la toma de decisiones fundamentadas.

La presencia de categorías asociadas a la verificación de información y al uso responsable de la inteligencia artificial sugiere que las estudiantes comienzan a reconocer que estas herramientas no pueden sustituir el juicio profesional ni los procesos de construcción activa del conocimiento. Por ello, la formación docente debe promover experiencias que favorezcan una relación crítica con la tecnología y que fortalezcan la autonomía intelectual de los futuros educadores.

Alfabetización digital crítica y formación docente

Los resultados ponen de manifiesto la necesidad de avanzar hacia modelos de alfabetización digital que trasciendan el dominio técnico de las herramientas y promuevan una comprensión crítica de sus implicaciones educativas, sociales y éticas. La creciente presencia de sistemas de inteligencia artificial en los contextos formativos exige que los futuros docentes desarrollen capacidades para analizar, seleccionar y utilizar estas tecnologías de manera reflexiva.

Esta perspectiva coincide con lo planteado por [Redecker \(2022\)](#), quien sostiene que la competencia digital docente implica la capacidad de integrar tecnologías en función de propósitos pedagógicos específicos y no únicamente de habilidades operativas. Asimismo, [Ng et al. \(2021\)](#), afirman que la alfabetización en inteligencia artificial debe incluir dimensiones técnicas, éticas y críticas que permitan comprender las implicaciones de estas herramientas en la producción y circulación del conocimiento.

Desde esta mirada, la formación docente tiene la responsabilidad de generar espacios que permitan cuestionar los alcances, limitaciones y efectos de la inteligencia artificial en los procesos educativos. De esta manera, la alfabetización digital crítica se configura como una condición indispensable para una integración pedagógica significativa de estas tecnologías.

Reconfiguración del rol docente en escenarios mediados por inteligencia artificial

Los hallazgos también pueden interpretarse en el marco de las transformaciones que experimentan los sistemas educativos en la era digital. La incorporación de la inteligencia artificial generativa no supone únicamente la adopción de nuevas herramientas tecnológicas, sino la reconfiguración de las formas de enseñar, aprender y evaluar.

En este contexto, el papel del docente adquiere una relevancia aún mayor, ya que la abundancia de información generada por sistemas inteligentes exige capacidades para orientar procesos de análisis, reflexión y construcción de conocimiento. Como señalan [Williamson y Eynon \(2020\)](#), la inteligencia

artificial no reemplaza la función educativa del docente, sino que redefine sus responsabilidades y amplía los desafíos asociados a la mediación pedagógica.

Por consiguiente, la integración de la inteligencia artificial en la formación docente debe orientarse hacia el fortalecimiento de competencias que permitan utilizar estas herramientas de manera ética, crítica y contextualizada. Esto implica reconocer que la tecnología, por sí sola, no transforma la educación; su impacto depende de las prácticas pedagógicas, los contextos institucionales y las intencionalidades formativas que orientan su uso.

En consecuencia, la discusión sobre la inteligencia artificial generativa en educación no debe centrarse exclusivamente en sus beneficios o riesgos, sino en las condiciones pedagógicas que posibilitan una integración significativa. Solo mediante una mediación crítica y reflexiva será posible aprovechar su potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje sin comprometer el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la formación integral de los futuros docentes.

Conclusiones

El presente estudio permitió analizar el uso de herramientas de inteligencia artificial generativa en los procesos de aprendizaje de estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil, evidenciando que estas tecnologías han comenzado a incorporarse en la formación docente, aunque de manera aún limitada y predominantemente instrumental.

Se concluye que la mayoría de los estudiantes utiliza herramientas de inteligencia artificial generativa principalmente para apoyar tareas académicas relacionadas con la redacción, la organización de información y la generación de ideas. Este uso, aunque significativo, no refleja una integración profunda en procesos pedagógicos como la planificación de clases, la evaluación o la innovación educativa.

Asimismo, se identificó que la frecuencia de uso es mayoritariamente ocasional, lo que indica que la inteligencia artificial generativa aún no forma parte de una práctica sistemática en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo sugiere la necesidad de promover estrategias educativas que favorezcan su integración consciente y estructurada en la formación docente.

Por otra parte, las percepciones de los estudiantes frente a estas herramientas son en su mayoría positivas, destacando su utilidad, innovación y capacidad para facilitar el aprendizaje. No obstante, también se evidencian preocupaciones relacionadas con la veracidad de la información y el riesgo de dependencia, lo que resalta la importancia de fortalecer una formación basada en el uso crítico y ético de la tecnología.

En este sentido, se concluye que la inteligencia artificial generativa posee un alto potencial para enriquecer los procesos de formación docente, siempre que su uso esté mediado por criterios pedagógicos claros y orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía del estudiante.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta fundamental avanzar hacia la construcción de una alfabetización digital crítica que permita a los futuros docentes no solo utilizar estas herramientas, sino también comprender sus implicaciones, cuestionar sus resultados y orientar su uso en función de objetivos educativos claros.

Finalmente, la investigación pone en evidencia que la inteligencia artificial generativa no debe ser concebida como un sustituto del pensamiento pedagógico, sino como un recurso que, integrado de manera reflexiva, puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la integración de la inteligencia artificial generativa en la formación docente debe ser entendida como un proceso complejo que requiere no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también la construcción de una mirada crítica sobre su impacto en la educación. Tal como señalan organismos internacionales, el desafío no radica únicamente en adoptar estas tecnologías, sino en

garantizar que su uso contribuya a la equidad, la calidad y la transformación de los sistemas educativos (OECD, 2023; UNESCO, 2023).

Referencias

- Andere Martínez, E. (2025). *Monstruo o prodigio: Cómo la IA está transformando la escuela, el trabajo y la vida*. Siglo XXI Editores.
- Bozkurt, A. (2023). Generative artificial intelligence (AI) powered conversational educational agents: The inevitable paradigm shift. *Open Praxis*, 15(3), 257–268. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.15.3.579>
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2023). Generative AI and education futures. *Asian Journal of Distance Education*, 18(1), 1–8.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., y Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P., y Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264–75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A., y Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating? Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eynon, R. (2022). Digital inequalities and education. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 1–6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2041345>
- European Commission. (2022). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., y Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). La inteligencia artificial en la educación: Oportunidades y desafíos. *Education in the Knowledge Society*, 25, e31245. <https://doi.org/10.14201/eks.31245>
- Holmes, W., y Tuomi, I. (2022). *State of the art and practice in AI in education*. European Commission.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Ifenthaler, D., y Schumacher, C. (2016). Student perceptions of privacy principles for learning analytics. *Educational Technology Research and Development*, 64(5), 923–938. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9477-y>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., y Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.

- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeiffer, F., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Long, D., y Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. En *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., y Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2023). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*. OECD Publishing.
- Redecker, C. (2022). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. European Commission.
- Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., y Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel? ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Educational Technology & Society*, 26(3), 1–15.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- UNICEF. (2023). *Artificial intelligence and children: Opportunities and risks*. UNICEF.
- Williamson, B., y Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223–235. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>



Androcentrismo y discriminación femenina como dispositivos en la praxis médica

[en] Androcentrism and female discrimination as devices in medical praxis



Yolanda Alatorre Maldonado



José Luis Evangelista Ávila

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Recibido: 2025/09/04

Aceptado para su publicación: 2025/11/18

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: Lograr la paridad de género en diversos ámbitos es un logro importante, sin embargo, esta no debe confundirse con la generación de condiciones de equidad o eliminación de violencia derivada del machismo. En el caso del presente artículo, a partir del análisis de la práctica médica, se plantea el objetivo de visibilizar la permanencia de estructuras de violencia, comprensibles solo desde un análisis conceptual cualitativo. Esto con la finalidad de promover una lectura crítica que evite el reduccionismo cuantitativo que identifica paridad numérica con la eliminación de la violencia. Para tal efecto, se abordará el Modelo Médico Hegemónico (MMH) como un reflejo de la masculinidad machista y, en una segunda etapa, se lo aborda como un dispositivo que refuerza la exclusión de la mujer y lo asociado a la feminidad. Sobre esta perspectiva, se concluye que, para propiciar un cambio real, es preciso abordar un análisis cualitativo y conceptual que permita visibilizar la permanencia de estructuras que excluyen a la mujer y lo considerado femenino, así como evitar el reduccionismo cuantitativo.

ABSTRACT

Abstract: Achieving gender parity in various fields is a significant accomplishment; however, it should not be confused with creating conditions of equality or eliminating violence stemming from sexism. This article, based on an analysis of medical practice, aims to highlight the persistence of structures of violence, which can only be understood through a qualitative conceptual analysis. The goal is to promote a critical reading that avoids the quantitative reductionism that equates numerical parity with the elimination of violence. To this end, the Hegemonic Medical Model (HMM) will be examined as a reflection of sexist masculinity and, in a second stage, as a device that reinforces the exclusion of women and what is associated with femininity. From this perspective, it is concluded that, to foster real change, a qualitative and conceptual analysis is necessary to reveal the persistence of structures that exclude women and what is considered feminine, while also avoiding quantitative reductionism.

PALABRAS CLAVE

Machismo, Modelo Médico Hegemónico, Dispositivo, Género, Galenidad.

KEYWORDS

Sexism, Hegemonic Medical Model, Dispositive, Gender, Doctorhood.

Como citar (APA 7ª Edición):

Alatorre Maldonado, Y. y Evangelista Ávila, J. L (2026). Androcentrismo y discriminación femenina como dispositivos en la praxis médica. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 18-26. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i16.2206>

Introducción

Es un error confundir la paridad de género con la supresión de la discriminación contra la mujer. Un ejemplo de ello, lo encontramos en la praxis médica. Si bien, por una parte, [Heinze-](#)



[Martin et al \(2018\)](#), señalan casi una paridad en la matriculación en el grado y campo laboral en México como en el mundo, lo cual es digno de aplaudirse dada la exclusión histórica de la mujer de esta profesión; por otra, las prácticas de exclusión y violencia permanecen presentes, como indica Catalina [Vargas-Acevedo \(2021\)](#), en “La mujer en medicina: la normalización de una discriminación oculta”. La desigualdad, más allá de la cuestión numérica o un supuesto reconocimiento administrativo o de palabra que no trasminan hacia las prácticas, parte de un dispositivo que se ha interiorizado y perpetúa estructuras de poder asociados a ciertas formas de masculinidad que desplazan a la mujer, así como a lo a ella asociado.

Debido a lo anterior, el presente artículo tiene por objetivo contextualizar el androcentrismo y la discriminación femenina bajo la concepción de dispositivo, según la formulación de [Giorgio Agamben \(2015\)](#), con la finalidad de asumir una postura crítica ante una paridad de género u otros referentes cuantitativos que apelan a una superación de la discriminación, lo anterior a partir del abordaje conceptual que visibiliza otros rasgos de exclusión y violencia que pueden ocultarse tras el discurso numérico. Para tal efecto, este trabajo presentará la relación del Modelo Médico Hegemónico (en adelante MMH) con ciertas imágenes de la masculinidad machista para, en una segunda parte, abordar esta relación como un dispositivo. Lo anterior con el propósito de cuestionar la normalización de la violencia oculta tras la consideración numérica de la paridad de género en el área médica.

El Modelo Médico Hegemónico (MMH) como reflejo de una masculinidad machista

Algunas líneas de una editorial de 2020, firmada por [Federico Leopoldo Rodríguez Weber](#), nos permitirán contextualizar nuestra problemática. Ahí, el autor señala lo siguiente:

En medicina, desde hace tiempo, reconocemos el papel de la mujer como profesional y, desde hace mucho, las profesionistas mujeres tienen el mismo valor que los profesionistas hombres. Sin embargo, reconocemos que sólo en algunas instituciones no se les valora de igual forma, y por eso, ahí es donde la lucha debe continuar (p. 125).

Si bien el abordaje de lo expuesto es complicado debido a la generalidad de su contenido, pues no se especifica ninguno de los datos aludidos: los tiempos, espacios y las formas de (no) reconocimiento que implica. No obstante, nos permite poner de manifiesto la función de la abstracción en el discurso para impedir una propuesta crítica, esto se realiza al no clarificar los criterios de análisis o, como en el caso de la paridad de género, cuando la reflexión se reduce a determinados puntos cuantitativos, se silencia la dimensión cualitativa de la problemática y se elude la profundización conceptual, aspectos que en su conjunto imposibilitan un pensamiento crítico apropiado y, por ende, cambiar la problemática de fondo. De este modo, se muestra cómo al priorizar una enunciación ambigua y políticamente correcta, se minimiza la problemática e impiden las posibilidades de cambio real.

Del mismo modo, pese al “reconocimiento” de igualdad que pesa sobre el título de la editorial (“No son más, no son menos, todos somos médicos sin importar el género”), el autor expone, líneas más adelante:

...los roles que [hombres y mujeres] tienen en la sociedad deb[e]n respetarse, por lo que, con mucha frecuencia, las mujeres optan por balancear el trabajo y la vida familiar de forma diferente al hombre de la misma manera que, en algunas ocasiones, las mujeres eligen tener periodos de retiro laboral como consecuencia de las exigencias temporales de

su hogar o como respuesta a la necesidad de mantener un equilibrio social-laboral. Ello influye posiblemente en el tipo de trabajos y compromisos que pueden ser tomados por ellas. Pero esto sólo es un grupo de mujeres, pues otras muchas, en la vida moderna, posiblemente el grupo mayoritario deciden no tener hijos o bien deciden adquirir formatos diferentes en este proceso, haciéndolas igualmente competitivas con los hombres ante cualquier trabajo ([Rodríguez Weber, 2020, p. 125](#)).

A lo cual expone, en posterior, la búsqueda de una igualdad en términos cuantitativos: currículo, remuneración y trato. No obstante, ¿esto cuestiona las prácticas efectivas y reales o solo permite el cumplimiento de criterios superficiales, al modo de un checklist, en el cual los registros permiten asegurar el cumplimiento de estándares oficiales mientras que las prácticas de exclusión se mantienen? Como podemos ver en las líneas citadas, el discurso es doble, por una parte, afirma la permanencia de roles de género específicos y las implicaciones que derivan de ellos en la práctica real (dimensión cualitativa), pero, por la otra, alude a criterios de estandarización (dimensión cuantitativa) que, además, da por hecho, para plantear una supuesta igualdad. Con esto, de nueva cuenta, se imposibilita el análisis crítico (cualitativo) bajo una exposición supuestamente objetiva (cuantitativa) que, al confundir los criterios, plantea como innecesario el cambio real.

Si bien es imposible reducir el todo a las expresiones vertidas en una editorial, esta nos permite contextualizar esta ambivalencia en el abordaje cuantitativo y cualitativo de la desigualdad, así como diversas ausencias, entre ellas los procesos de formación médica, las estructuras institucionales y los procesos de mercantilización, para reducirse a la matrícula y buenas (y generales) intenciones. En este sentido, debemos reconocer que considerar la praxis médica es considerar un fenómeno complejo y multifactorial. Ante esta amplitud, nos concentraremos en señalar el papel que juega el MMH, definido por el antropólogo médico [Eduardo L. Menéndez \(2020\)](#) como:

el conjunto de representaciones, prácticas y teorías generales por lo que se conoce como medicina científica, la cual desde finales del siglo XVIII ha tratado de expandirse sobre la población buscando excluir, eliminar y/o subordinar a las otras formas de atención, lo cual en un país como México ha ido logrando desde finales del siglo XIX y, sobre todo, a partir de las décadas de 1930 y 1940, hasta lograr convertirse en la forma de atender la enfermedad legitimada tanto por criterios científicos, por reglamentaciones del Estado, como por su eficiencia comparativa (p. 88).

Al legitimarse como “la forma de atender la enfermedad”, el MMH se asume como la única vía apropiada de velar por la salud. Lo cual implica fines políticos, mercantiles y, de este modo, aunado a la biopolítica, podemos considerarlo como una tecnología del sujeto, es decir, como “las técnicas mediante las cuales el individuo se ve inducido, sea de por sí, con la ayuda o bajo la dirección de otro, a transformarse y modificar su relación consigo mismo” ([Foucault, 2016, p. 33](#)). De este modo, el MMH no solo produce una forma de atender la salud, sino las vías para perpetuarse a través de las prácticas y, en especial, de los sujetos que han de realizarlas o atravesar por ellas para devenir en una tecnología del sujeto de salud. Sea desde la función médica como desde sus pacientes.

De estas prácticas, nos interesa el principal rasgo estructural del MMH, afianzado en una episteme concreta: el biologismo. Este fundamenta epistemológicamente a la medicina con base en un paradigma biomédico cuya transmisión inicia en las experiencias extra académicas de los

sujetos (en tanto pacientes), pero se concreta en su formación académica (estudiantes de medicina), se refuerza en sus prácticas iniciales (servicio social y prácticas profesionales) para concretarse y reproducirse durante su actividad profesional, a la cual llega solo quien lo ha reproducido con éxito al atravesar por el proceso formativo. Asimismo, el biologicismo asume centrarse en la objetividad del cuerpo humano, con lo que minimiza a las personas según las variaciones de normalidad (salud) y anormalidad (enfermedad), por lo cual deja de lado sus dimensiones psicológicas, sociales ([Engel, 1977](#); [Menéndez, 2020](#)) y, por ende, de género ([Vargas-Acevedo, 2021](#)).

Al uniformar las creencias, conocimiento y prácticas médicas, el biologicismo configura la identidad médica desde su formación académica y sus prácticas profesionales. En términos generales, consideremos que la identidad “...es social y depende de los otros para su consolidación... [no obstante], se somete a procesos continuos de construcción y de negociación donde la persona ejerce estrategias para establecer credibilidad y personalidad” ([Mandoki, 2006, p. 76](#)). Además, para comprender la especificidad de la identidad médica, consideremos el concepto de “galenidad”, postulado por la médica y filósofa [Marcia Villanueva Lozano \(2019\)](#). Esta galenidad o identidad médica “está representada por narrativas grupales socialmente compartidas... implica sobre todo tener prácticas sociales de personeidad basada en ella, con sus cuatro elementos: la subjetividad (pensar y sentir como médico), la expresión (comportarse como médico), el reconocimiento y la respuesta (ser visto y tratado como médico)” ([Villanueva Lozano, 2019, p. 137](#)). En otras palabras, la galenidad es la identidad propia del gremio, integrada, modificable y exteriorizada por quienes estudian y ejercen la medicina, con el consecuente reconocimiento profesional, dentro y fuera del gremio.

La galenidad es planteada como posibilidad de mejora y “malignización”. En el primer caso, permite a quienes la poseen optimizar su estatus social, su autoestima, su autopercepción como profesionistas y su carácter (Villanueva Lozano, 2019). En el segundo, involucra la modificación del carácter marcada por la desmotivación, la deshonestidad, la ira, la insensibilidad y la falta de empatía. En la identidad, al ser cambiante, estos procesos aparecen en distintas relaciones no estáticas: complemento, oposición, subordinación o transición.

En los puntos desarrollados, los rasgos de la galenidad, sin ser exclusivos del hombre, coinciden con los de una masculinidad machista aún dominante. Si bien, como señala [Didier Machillot \(2013\)](#), en Machos y machistas. Historia de los estereotipos mexicanos, hay dificultades en una definición universal y atemporal del macho y del machismo, es posible ubicar ciertos patrones. Entre ellos, destacamos naturalización de una supuesta superioridad del hombre, la preeminencia de los valores a él asociados y la fuerza como forma de posicionamiento en un mundo real, por oposición a una mujer subordinada, cuyas actividades resultan de segundo orden y atrapada en un mundo irreal venido del sentimentalismo.

Así, encontramos entre la galenidad y el machismo diversos paralelos : ambas comparten la ambigüedad de aquella figura del “macho revolucionario” como un hombre valiente que lucha por su tierra y encuentra en ello su identidad, pero, al mismo tiempo, ahí reside su malignización, en el dominio, la fuerza y el menosprecio, por enunciar algunas; asimismo, la polaridad entre la objetividad/fuerza buscadas y el sentimentalismo como rasgo de un despreciado afeminamiento; el posicionamiento del proveedor que minimiza a las figuras destinadas a los cuidados; la jerarquía, competencia e, incluso, rudeza, con su imposición, ante lo subordinado, pasivo y cuidadoso. En este sentido, mientras el machismo desprecia lo femenino en una falsa exaltación que lo lleva a la violencia, la galenidad hace lo mismo ante aquellas figuras que

mantienen feminidad, sea al interior o exterior de su praxis. Así sea atenuadas y llevadas del ámbito de la fuerza al de la profesión, los rasgos de un posicionamiento por la fuerza en un mundo real, validado por la objetividad y ciertas prácticas darán su lugar a la galeñidad como al macho, en desprecio de la mujer y lo feminizado, donde puede incluirse a las mujeres, pero también a cualquier figura subordinada ante la cual se abre la posibilidad de ejercer un paternalismo violento.

La exclusión de la mujer como dispositivo en el MMH

Las coincidencias previas no son accidentales. Desde una perspectiva histórica, la medicina occidental es una ciencia de tradición eurocentrista y, en igual medida, androcéntrica, donde el sujeto y el objeto de estudio coinciden en el hombre: su práctica, su salud, sus condiciones biológicas, sus cuidados y su experiencia de la enfermedad son el eje desde el cual se práctica, atiende y evalúa el universo de posibilidades: “Así, tradicionalmente, la mayoría de las patologías, desde las ciencias básicas hasta la clínica, se han estudiado con base en el prototipo del hombre blanco de 70 kilogramos” ([Vargas-Acevedo, 2021, p. 3](#)). De este modo, si bien es posible rastrear los orígenes de la medicina en el siglo V a. C., también es hasta el siglo XIX cuando Elizabeth Blackwell es reconocida como la primera médica, al obtener el título profesional que la acredita e “integra” al gremio. Desde entonces ha aumentado el número de mujeres en la medicina, no obstante, distintas prácticas mantienen la desigualdad de género en el MMH, más allá de lo numérico. Incluso, por ejemplo, en y más allá del género, el estudio de enfermedades en poblaciones que no coinciden con el hombre blanco “promedio” con poder adquisitivo, permanece como una deuda enorme.

Sin pretender la erradicación de las diferencias biológicas entre mujeres y hombres (estatura, fuerza, funciones reproductivas, etc.), es preciso reconocer, como señala [Simone de Beauvoir \(1949\)](#), que: “Ni sus fórmulas, ni las singularidades, definen a la hembra humana [ni al macho humano] como tal[es]” (p. 9). Es decir, de las diferencias asentadas en datos científicos no se deriva la inequidad y desigualdad profesional, como tampoco la “evidencia científica” garantiza objetividad, sino expresiones de diversas epistemes que tienden a justificar, mediante una “objetividad a modo”, formas de exclusión, como ya sucedió con las conclusiones de la craneología y la frenología durante el siglo XIX, que “sustentaban” la inferioridad de la mujer según el tamaño de su cráneo y según su raza ([Iglesias Aparicio, 2020](#)). Propuestas utilizadas para legitimar la discriminación y exclusión de la formación médica pues, “científicamente”, carecían de las capacidades intelectuales de las que gozaba el hombre por el hecho de ser hombre ([Blazquez Graf, 2011](#)).

Para comprender las formas de exclusión dentro de la galeñidad, consideremos el concepto de dispositivo expuesto por [Giorgio Agamben \(2015\)](#), quien, basado en la propuesta foucaultiana, lo define como “cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determina, intercepta, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (p. 23). Bajo esta exposición, podemos caracterizar la formación médica profesional en el MMH como un dispositivo que determina el cómo debe ser, transmitirse y ejercerse la profesión médica, así como determinar a los sujetos que se integran a ella. De este modo, quien confiesa la identidad galeana, se integra en las formas de su práctica y, con ellas, se adhiere a prácticas que suponen la exclusión femenina, así como lo asumido como femenino.

La formación profesional refuerza la competencia encarnizada más que una formación apropiada, así como la fuerza y resistencia a través de un servicio social y prácticas profesionales deshumanizantes que exaltan la fortaleza física, mental y emocional para resistir las cargas teóricas o prácticas continuas. El caso de las residencias médicas (estudiantes de especialidad) es ilustrativo: el período de formación suele ser de cuatro años, a través de rotaciones hospitalarias de hasta 36 horas cada tres días, donde cumplen todas las obligaciones asignadas, por lo que el alimento, descanso e higiene dejan de ser actividades prioritarias y, cualquier inconformidad, será interpretada como incapacidad. También es en este espacio donde se manifiestan con mayor intensidad los ejercicios de poder y dominación en el gremio. Las posiciones más altas en la jerarquía son los trabajadores con plaza, desde quienes se desciende en grados hasta el último escalafón de la cadena: estudiantes de medicina. Esta estratificación concentra el poder de mayor a menor en una línea a la que se suman otras, según la “relevancia” y “reconocimiento” de la formación de cada profesional o estudiante. Por ejemplo, suele considerarse de mayor nivel a un especialista en cirugía de tórax que si fuese de pediatría y, este último, se ubicará por encima de alguien de medicina general. Esta formación desarrolla rasgos de una marcada carga masculina machista en la galenidad como son competencia, prestigio, liderazgo, agresividad, poca o nula emocionalidad y autoritarismo, en tanto rechaza o minimiza los considerados propios de la feminidad como son la emocionalidad, empatía, cuidados, serenidad y dependencia.

El dispositivo médico conforma la subjetividad de sus profesionistas al determinar las formas de acceder a sus estudios de pregrado, especialidad y posgrado, plazas laborales y estatus socioeconómico, al determinar a sus mejores postulantes con base en la resistencia y repetición de formas de abuso interpretado como una alta exigencia. Con ello moldea, controla y perpetua su estatuto, incluido el desprecio de lo que asume como femenino, aun si el número de mujeres que se integran a estas prácticas va en aumento.

La galenidad refuerza la dimensión androcéntrica desde diversas prácticas. Rescatamos tres de ellas:

1. La estructuras y relaciones de poder se basan en la exaltación de aspectos valorados como masculinos en lo relativo a la intelectualidad, corporalidad y sensibilidad, esto es, se refuerza lo objetivo, la fuerza y el desapasionamiento, con su respectivo menosprecio a las dimensiones subjetivas, el cuidado y las emocionales, atribuidas a lo femenino
2. Las relaciones de subordinación profesional son un paralelo de la naturalización de la diferencia que plantea como inferior a lo femenino frente a lo masculino, así como de las formas de subordinación, paternalismo y violencia que suele darse
3. El reconocimiento de ciertas especialidades y puestos como “propias” de las capacidades masculinas, en el primer caso, las intervenciones quirúrgicas neurocirugía, ortopedia, urgencias y oncología suelen destinarse a hombres; en tanto que, en el segundo, aún puede constatar la menor presencia de mujeres en puestos directivos.

Por lo que, si se suman estos tres aspectos de reforzamiento de la masculinidad a través del galenismo, los médicos legitiman desde su propia profesión la discriminación de quienes no cumplan con estas características.

A esta constitución de la galenidad al interior del gremio, ha de sumarse la discriminación de la mujer por los prejuicios y roles de género, venidos del exterior del gremio, entre los cuales

destaca el acoso ([Wittig, 2006](#)) y la violencia sexual que difícilmente se denuncian ([Villanueva, 2021](#)). Así, la discriminación de la mujer médica se construye y hereda las formas de violencia de la mujer en general, a la cual se suman los rasgos propios de la galenidad. Acorde a lo anterior, ha de considerarse que las estudiantes de medicina y las médicas, pertenecen a un grupo profesional donde la medicina, entendida como dispositivo, favorece los ejercicios de discriminación y violencia de género, a través de la configuración de una identidad médica masculina la cual también interiorizan, pues “todo dispositivo implica un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como dispositivo de gobierno, sino que se reduce a un mero ejercicio de violencia” ([Agamben, 2015, p. 29](#)).

Por otra parte, ¿la galenidad solo es exclusión de lo femenino? Como sucede con el machismo en general, la violencia contra la mujer se da en un doble registro, por una parte, un desprecio de lo femenino y, por el otro, un reconocimiento de ciertas características, en tanto estas sean capitalizables y destinadas al uso o placer de quienes las oprimen. En el caso de la galenidad, podemos plantear una cara femenina a partir de lo expuesto por [Katya Mandoki \(2006\)](#), en *Prácticas e identidades sociales*, donde señala que la palabra matriz, por su origen etimológico (mater) y metafórico, asocia a lo femenino los espacios de gestación y desarrollo de las identidades. En este sentido, la galenidad supone y perpetúa espacios femeninos que le permitan su continuidad, por lo que “lo femenino” es aceptado en la medida en la cual permite la pervivencia de la formación médica, así como la atención de prácticas asociadas al cuidado, las infancias y la belleza, aspectos presentes en el quehacer médico, pero “impropios” de lo masculino. De esta manera, el dispositivo médico asegura su hegemonía a través de perpetuar gestos, conductas, opiniones y discursos masculinos, al configurar espacios de enunciación y acción, junto a una matriz médica, que permita la reproducción identitaria y la atención de “espacios femeninos”.

En otras palabras, el dispositivo médico, a través de su cara masculina determina, domina y usa de la cara femenina como vía para la creación de identidades médicas que perpetúan este ciclo. Con ello, propicia la unidad interna del dispositivo y procura mantenerse coherente al establecer esta oposición binaria masculino-femenino ([Butler, 2007](#)), en la medida en que sea capaz de capitalizarla para su propia perpetuación. Por último, señalemos que esta doble cara que conforma al dispositivo de la medicina no suele ser reconocida, pues su poder estructura al gremio de tal forma que toda expresión fuera de esta genealogía masculina, queda en una posición de subordinación ([Irigaray, 1992](#)), como, por ejemplo, las estudiantes, las médicas sin puestos de liderazgo, las médicas con especialidades “no masculinas” como las dermatólogas y radiólogas, las médicas sin especialidad, las médicas que no ejercen, las médicas que priorizan la maternidad y/o el matrimonio y, las médicas que no ejercen en el campo clínico, como las docentes e investigadoras.

Conclusiones

Las mujeres que deciden dedicarse a la medicina, aunque pertenecen a un grupo con ciertos privilegios por poder acceder a una carrera, no escapan de ser discriminadas y violentadas en el proceso. De modo que, antes que eludir el padecer la discriminación y violencia de género “generales”, se suman formas específicas de exclusión de lo femenino en la galenidad. Si a ello se suma la vulnerabilidad constante de vivir en un país como México, donde la violencia, la discriminación y la desaparición de las mujeres están a la orden del día, se le agrega que, estas mujeres tampoco están seguras en espacios educativos y laborales. Es por ello que resulta absurdo pretender minimizar estas problemáticas con datos estadísticos donde la igualdad

pretende haberse logrado en los números, pero no en las relaciones dentro del gremio. Es necesario visibilizar que, en la medicina, la discriminación y la violencia de género están presentes de formas específicas.

En este sentido, al plantear las formas en que la violencia y exclusión basadas en el género perviven por encima de la paridad, es posible cuestionar la reducción numérica de un problema que permanece en nuestra sociedad y, el cual, pretende eludirse mediante la exposición cuantitativa. Sin demeritar la significación de la parte femenina en medicina, esta no es suficiente para la eliminación de otras brechas ni de otras formas de violencia, como tampoco para la eliminación de las estructuras que las permiten. La sola presencia de mujeres no basta para erradicar la violencia cuando se las ha integrado a la práctica de la misma. En este sentido, la integración de individuos no logra la eliminación de formas sistémicas de violencia, por el contrario, lo más usual es que estos individuos, mujeres en concreto, asimilen las estructuras de violencia como condición previa a su integración. El concepto de dispositivo nos permite clarificar esto: la violencia de género se perpetúa como un dispositivo que, incluso en las mujeres, conforma las subjetividades de sus integrantes como condición para el éxito en espacios violentos.

Por ello, se considera pertinente incluir dos propuestas mínimas de acción. Por una parte, la inclusión de asignaturas con perspectiva de género (como ya se implementa, por ejemplo, en la carrera de medicina en la UACJ) complementarias a los planes de estudio del grado de medicina, que sean impartidas por docentes con capacitación y sensibilidad suficiente sobre estos temas, para que, desde la formación, la medicina permita la inclusión de lo que se asume como femenino, y sea una alternativa al sometimiento de una masculinidad machista que pervive bajo diversas formas y batas. Por otra, la intención de este artículo, la necesaria reflexión desde categorías conceptuales de corte cualitativo, en específico filosóficas, para atender problemáticas y cuestionar el reduccionismo cuantitativo que solo oculta y niega situaciones de mayor complejidad donde pervive la violencia.

Referencias

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Anagrama.
- Beauvoir, S. (1949) *El segundo sexo*. Siglo XXI
- Blazquez Graf, N. (2011). *El retorno de las brujas: La incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia*. Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Editorial Paidós Ibérica.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Foucault, M. (2016) *Obrar mal, decir la verdad. La función de la confesión en la justicia. Curso de Lovaina, 1981*. Siglo XXI.
- Heinze-Martin, G. Olmedo-Canchola, V. H., Bazán-Miranda, Bernard-Fuentes, N. y Guízar-Sánchez, D.P. (2018). Los médicos especialistas en México. *Gaceta Médica en México*, 154, 342-351. https://www.anmm.org.mx/GMM/2018/n3/GMM_154_3_342-351.pdf

- Iglesias Aparicio, P. (2020) Contribución de las mujeres a la deconstrucción de la misoginia del discurso científico-médico del siglo XIX. *Filanderas: Revista interdisciplinar de Estudios Feministas*, (5), 63-80.
<https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/filanderas/article/view/5016>.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Col. *Feminismos*. Cátedra/ Universitat de València/ Instituto de la Mujer.
- Machillot, D. (2013) *Machos y machistas. Historia de los estereotipos mexicanos*. Ediciones Culturales Paidós.
- Mandoki, K. (2006). *Prácticas estéticas e identidades sociales: Prosaica dos*. Siglo XXI.
- Menéndez, E. L. (2020). *Morir de alcohol: saber y hegemonía médica*. EDNULa Cooperativa.
<http://isco.unla.edu.ar/edunla/cuadernos/catalog/view/8/19/38-2>.
- Rodríguez Weber, F. L. (2020). No son más, no son menos, todos somos médicos sin importar el género. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 18(2), 125-126.
<https://www.medigraphic.com/pdfs/actmed/am-2020/am202a1.pdf>
- Vargas-Acevedo, C. (2021) La mujer en medicina: la normalización de una discriminación oculta. *Universitas Medica*, 62(4), 1-5.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vnimedica/article/view/33726/26256>
- Villanueva Lozano, M. (2019). *Somos médicos, no dioses: una etnografía filosófica de la deshumanización de la medicina*. [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/ptd2019/mayo/0788766/Index.html>.
- Villanueva Lozano, M. [AMFEMOficial] (21 de noviembre de 2021) *Conferencia: Definiendo el maltrato, el acoso y la violencia en la Educación Médica* [Video]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=8fa6xA4hik0>.
- Wittig, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. EGALES.



Cine y estructuralismo. El desarrollo del pensamiento crítico en universitarios

[en] Cinema and Structuralism: The Development of Critical Thinking in University Students



Alejandro Nava Santacruz

Universidad Autónoma de Tlaxcala (México)

Recibido: 2026/03/04

Aceptado para su publicación: 2026/05/10

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: El objetivo de este artículo es explorar los alcances del estructuralismo en el cine para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. En la actualidad, los sujetos interactúan predominantemente en entornos mediados por redes digitales caracterizados por la inmediatez, la fragmentación y la superficialidad de los contenidos, este fenómeno limita la capacidad de los estudiantes para apreciar procesos más complejos como la experimentación estética, la integración social y el diálogo profundo con las humanidades. Desde la perspectiva del estructuralismo, la obra cinematográfica puede leerse como un sistema de signos, en el que cada elemento narrativo, visual o sonoro remite a una red de significados que no se agotan en la superficie de la imagen. En ese sentido, desde la experiencia cinematográfica y la teoría del estructuralismo en los trabajos de De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes, se demuestra que no solo se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que desarrolla el pensamiento crítico. En conclusión, el cine argumentativo y pertinente trabajado desde el estructuralismo, se consolida como un recurso pedagógico clave en la formación de profesionales con una mirada crítica, participativa y orientada a la transformación social.

ABSTRACT

Abstract: The objective of this article is to explore the scope of structuralism in film for the development of critical thinking in university students. Currently, subjects interact predominantly in environments mediated by digital networks characterized by immediacy, fragmentation, and superficiality of content. This phenomenon limits students' ability to appreciate more complex processes such as aesthetic experimentation, social integration, and in-depth dialogue with the humanities. From a structuralist perspective, a film can be read as a system of signs, in which each narrative, visual, or audio element refers to a network of meanings that are not exhausted on the surface of the image. In this sense, based on the cinematic experience and the theory of structuralism in the works of De Saussure, Lévi-Strauss, and Barthes, it is demonstrated that it not only enriches the teaching-learning process but also develops critical thinking. In conclusion, argumentative and relevant cinema, developed from a structuralist perspective, is consolidated as a key pedagogical resource in the training of professionals with a critical, participatory approach oriented toward social transformation.

PALABRAS CLAVE

Cine, cinematografía, pensamiento crítico, enseñanza superior, estructuralismo, pedagogía crítica.

KEYWORDS

Cinema, filmmaking, critical thinking, higher education, structuralism, critical pedagogy.

Como citar (APA 7ª Edición):

Nava, A. (2026). Cine y estructuralismo. El desarrollo del pensamiento crítico en universitarios. *Qvadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 27-40. <https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i15.2057>

Cine y estructuralismo: narrativas y realidades sociales

El cine, como medio artístico y comunicativo, ofrece una valiosa fuente de análisis desde diversas teorías críticas, entre ellas el estructuralismo. Al analizar películas desde una perspectiva estructuralista, se identifican patrones repetitivos en la sociedad, además de códigos culturales y convenciones narrativas que configuran la trama y los personajes, “el cine puede analizarse mediante patrones y convenciones que revelan estructuras subyacentes, tal como se analiza en el estructuralismo aplicado a otros medios lingüísticos” ([Metz, 1977, p. 3](#)). Estos elementos estructurales son los arquetipos que integran personajes (héroe o villano), los conflictos recurrentes (el bien contra el mal) y los escenarios típicos (ciudad, campo, océano) que pueden ser desglosados y estudiados para entender cómo se construyen significados y reflejan las normas y valores de una sociedad, por lo tanto, es donde se encuentran campos fértiles para la decodificación de narrativas y realidades sociales.

El cine no solo narra historias, sino que también refleja y moldea realidades sociales. Una película que refleje la desigualdad social puede ser examinada desde diferentes perspectivas para reflexionar cómo se representa históricamente un fenómeno social, desde el poder y la resistencia. Pierre [Bourdieu, \(2018\)](#), afirma en su obra, *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*, que las dinámicas de poder, desigualdad y capital simbólico en contextos sociales, sobre las estructuras de poder y clase, influyen en las percepciones culturales, lo cual puede aplicarse al análisis de representaciones cinematográficas de desigualdad, “a la incorporación de los signos distintivos y de los símbolos de poder bajo la forma de ‘distinción’ natural, de ‘autoridad’ personal o de ‘cultura’” ([Bourdieu, 2018, p. 281](#)).

Las estructuras narrativas pueden revelar las formas en que el cine puede perpetuar o desafiar la ideología dominante, ofreciendo una ventana que permite a los espectadores y académicos analizar el cine en contextos históricos-sociales, estas estructuras, se sustentan por la fragmentación de teorías conforme avanza el tiempo. En la posmodernidad de los años setenta, el estructuralismo desempeñó un papel de maquiavélica renovación, de ruptura y radicalidad en el análisis cinematográfico, “este cambio en la dinámica de la cultura, la patología puede caracterizarse como aquella en la que la alienación del sujeto es desplazada por la fragmentación de este último” ([Jameson, 2016, p. 20](#)).

Uno de los teóricos más destacados de la escuela de los estructuralistas franceses fue, Christian Metz (1977), quien exploró en profundidad conceptos y metodologías de la lingüística para el análisis cinematográfico, contribuyendo a una comprensión más profunda de la naturaleza del lenguaje cinematográfico. [Mariño \(2009\)](#), al respecto afirma que:

La continuidad, en la línea de desarrollo de la teoría cinematográfica de los formalistas hacia la semiótica, la consolidan las obras de Christian Metz, junto con los espléndidos ensayos de Roland Barthes, las sistematizaciones de Claude Bremond, las teorías críticas de Jean Louis Baudry y Noel Burch, y los análisis interminables de Raymond Bellour, entre otros. Son teorías que parten de la necesidad de establecer una comparación entre el cine y el lenguaje, con el fin de desarrollar una semiología del cine, basada en la definición de esta disciplina que hiciera Ferdinand De Saussure. (p. 78)

Metz también utiliza conceptos lingüísticos, como el signo y la sintaxis para desarrollar un marco teórico que aborda la estructura y el significado en el cine. Su enfoque se centra en la idea de que los filmes, puede ser analizados como un sistema de signos y que la significación en el cine se construye a través de la relación entre esos signos, “se encuentra el propósito de elaborar

una semiología de signos ‘no lingüísticos’, cuyo parentesco con las tesis de Roland Barthes, Greimas y Gerard Genette son inocultables”. (Idem)

Uno de los conceptos clave introducidos por Metz, es el cine-texto, que se asemeja a un texto lingüístico y se puede analizar a través de elementos como el plano, el montaje y la narrativa. También introdujo el concepto de la “*gran syntagmatique*”, una idea que conecta secuencias cinematográficas de manera similar a cómo las palabras se combinan en oraciones en la lingüística.

[Mariño \(2009\)](#), afirma que Metz, interroga la “significación filmica”, por la relación del cine con la realidad, pero más que en términos de sentido, el significado en el cine será siempre un significado imaginario. Es decir, que pasa previamente por el “imaginario” del sujeto y establece una analogía entre el sujeto como espectador y la actividad del hombre que sueña o también que llega a alucinar. Interroga al significante fílmico a partir de la posición de un sujeto que a la vez cree o no, en lo que está viendo. (Mariño, 2009, p. 78)

Por otra parte, Claude [Lévi-Strauss \(1972\)](#), antropólogo y figura central en esta línea argumental, desentraña estructuras universales que subyacen en los mitos y narrativas culturales. Su enfoque, permite estudiar las narrativas cinematográficas para comprender cómo reflejan y desafían construcciones culturales y sociales. Estos patrones narrativos, llamados “estructuras profundas”, son constantes a través de las culturas y las épocas, y aparecen también en el cine, donde pueden observarse temas recurrentes y arquetipos ([Altman, 2000, p. 42](#)). De esta manera, las películas pueden entenderse como formas modernas de mitos, con narrativas que nos conectan con estructuras de significado compartidas y con valores culturales profundamente arraigados.

Los cambios significativos en las teorías cinematográficas desde las teorías ontológicas hacia enfoques más metodológicos y de campo, se caracterizan por la influencia de las escuelas estructuralistas y las del psicoanálisis, que ofrecen perspectivas novedosas para abordar el estudio del cine, (Idem). Por ejemplo, en películas de aventuras o ciencia ficción, es común ver la estructura narrativa del héroe enfrentándose a un villano, lo cual actualiza las dualidades míticas que Lévi-Strauss analizó en su trabajo. Al igual que en los mitos, estas narrativas cinematográficas ofrecen al espectador una interpretación simbólica de las tensiones culturales y morales que existen en la sociedad (Propp, 1968, s/p). Este tipo de análisis y reflexión ayuda a los estudiantes a reconocer patrones narrativos y a confrontar los significados colectivos.

Lévi-Strauss afirmaba que los mitos son relatos colectivos que reflejan los valores e ideologías de una cultura. Este enfoque estructuralista sugiere que las películas no solo cuentan historias, sino que también actúan como espejos de la sociedad, exponiendo y reproduciendo sus valores, tensiones y contradicciones, “así, el cine ofrece posibilidades sinérgicas de desunión y disyunción que no están disponibles de manera inmediata en la novela. Las posibles contradicciones y tensiones entre pistas se convierten en un recurso estético que abre camino para una forma de arte multitemporal y polirrítmica” ([Stam, 2014, p. 47-48](#)).

Aplicado al cine, el análisis estructural permite examinar cómo las películas representan, refuerzan o cuestionan construcciones culturales específicas. Un ejemplo claro de esto es, cómo el cine representa la figura de la mujer a lo largo de los años. En el cine clásico de Hollywood, los personajes femeninos a menudo se representaban en arquetipos como la “dama en peligro” o la “mujer fatal,” reflejando y perpetuando las ideas culturales sobre el género, “en pocas palabras, la función de la mujer en la formación del inconsciente patriarcal es doble; en primer lugar,

simboliza la amenaza de castración por medio de su ausencia real del pene y en segundo lugar, eleva a su hijo a lo simbólico” ([Mulvey, 1988, p. 2](#)).

Estos arquetipos reflejan no solo mitos antiguos sobre la feminidad, sino también construcciones sociales de la época en que se produjeron. Con el tiempo, el cine ha comenzado a deconstruir estos roles, cuestionando los valores que los sustentan, en una evolución que es evidente en películas contemporáneas que presentan personajes femeninos más complejos y diversos.

Desde esta perspectiva, el enfoque estructuralista de Lévi-Strauss ofrece a los estudiantes una metodología para analizar el cine como un sistema de símbolos y significados que va más allá de la trama superficial. Al examinar la estructura de una película, los estudiantes pueden descomponer sus elementos narrativos en pares opuestos (héroe/villano, luz/oscuridad) y reflexionar cómo construyen significados culturales.

Lévi-Strauss también destacó, que los mitos no solo reproducen los valores de una sociedad, sino que, en ocasiones, ofrecen una forma de cuestionarlos. De manera similar, el cine puede funcionar como un medio de crítica cultural, utilizando estructuras narrativas para desafiar o subvertir valores dominantes. En *Matrix* de Lana y Lilli Wachowski (1999), se emplea una narrativa heroica tradicional para explorar y desafiar ideas sobre la realidad, la tecnología y la libertad individual e invita al espectador a cuestionar la naturaleza misma. Esto permite a los estudiantes explorar el cine no solo como un reflejo, sino que también desafía construcciones culturales para la reflexión crítica y la transformación social.

De Saussure (1945), cuando aplica la teoría del signo lingüístico al cine, interpreta símbolos y metáforas visuales, ya que las películas están llenas de símbolos complejos que enriquecen la narrativa y aportan múltiples capas de significados. El agua, por ejemplo, en una escena, puede actuar como signo de múltiples significados: puede representar vida, cambio y/o purificación dependiendo del contexto, ya que se comprenden signos como el funcionamiento similar al lenguaje, de esa forma, los estudiantes desarrollan una habilidad crítica para analizar elementos simbólicos que comunican ideas y emociones complejas.

El cine también utiliza el concepto saussureano del signo para construir su narrativa, ya que cada elemento visual y auditivo funciona dentro de un sistema de significantes y significados. A través de esta teoría, los estudiantes pueden emplear estos signos para construir una narrativa coherente y transmitir ideas. Como sugiere [Umberto Eco \(2011\)](#), la narrativa cinematográfica puede considerarse "un lenguaje", en el que los signos y códigos visuales se organizan para producir significados específicos, afirma que, la limitación se considera una articulación de códigos cinematográficos, “solo al margen de las investigaciones estilísticas de la retórica fílmica o una decodificación de la sintagmática mayor del filme” ([Eco, 2011, p. 214](#)).

Otro teórico estructuralista es [Roland Barthes \(1999b\)](#), en su obra *Mitologías*, exploró cómo los sistemas de signos que encontramos en la cultura incluidos los medios de comunicación y el cine no solo informan, sino que también refuerzan ideologías y valores dominantes. A través de la teoría de los mitos y la semiótica, Barthes argumenta que los elementos de la cultura popular, como las imágenes y las narrativas cinematográficas funcionan como sistemas de signos que "naturalizan" ciertas ideologías, haciéndolas parecer universales o inevitables.

Como se ha dicho, el cine se presenta como un medio fértil para el análisis estructuralista, ofrece un espacio en el que las narrativas, los códigos y las estructuras culturales pueden ser

examinados y decodificados. Teóricos como Christian Metz y Pierre Bourdieu han contribuido significativamente a la comprensión de los sistemas de signos y estructuras de poder que se reflejan en el cine, esto permite una lectura crítica de las desigualdades sociales y de los procesos simbólicos que configuran las representaciones culturales. Metz, en particular, desglosa el cine como un lenguaje estructurado igual que en la lingüística que teoriza De Saussure, pues revelan convenciones y patrones de significados en su combinación de elementos visuales y narrativos. Bourdieu por su parte, aporta una perspectiva sociológica que conecta los gustos y las prácticas culturales con las estructuras de clase, subrayando cómo el cine puede reforzar y cuestionar las jerarquías sociales.

La relevancia de este enfoque se amplía con los aportes de [Fredric Jameson \(2016\)](#), quien destaca la fragmentación de las teorías en la era posmoderna y la convierte en una herramienta crítica para reinterpretar el cine y otros medios culturales. En este marco, Roland Barthes resulta fundamental, ya que ofrece una perspectiva para entender mitos que establecen ideologías, e invita a un análisis crítico que visualiza mensajes implícitos.

Pensamiento crítico: entender y cuestionar desde la pantalla

Dentro del ámbito educativo, los enfoques presentados permiten a los estudiantes analizar y descomponer el cine no solo como entretenimiento, sino como una herramienta para desarrollar el pensamiento crítico, descifrando los elementos visuales y narrativos en su contexto cultural y social. Esta perspectiva estructuralista y crítica no solo enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para interpretar y cuestionar las narrativas y realidades sociales que el cine refleja, cumpliendo así una función esencial en la educación contemporánea.

Uno de los primeros filósofos en contribuir al pensamiento crítico fue Sócrates, quien postuló el mundo a través de la razón y la argumentación, promovió el diálogo y la interrogación como herramientas para cuestionar las creencias y llegar a una comprensión más profunda, "para Sócrates la filosofía no era un conjunto de doctrinas sino un método de cuestionamiento que conducía al autoconocimiento y al examen de la vida" ([Pierre, 1901. P. 23](#)).

Su debate socrático, es un método de dialéctica o demostración lógica para la indagación o búsqueda de nuevas ideas, conceptos o prismas subyacentes en la información, consistía en hacer preguntas y examinar respuestas, sienta las bases del pensamiento crítico al fomentar la autoevaluación y la autorreflexión. Sócrates no dejó escritos propios, por lo que sus enseñanzas y filosofía se conocen principalmente a través de los escritos de sus discípulos, especialmente de Platón, "el método socrático es una forma de diálogo argumentativo cooperativo que estimula el pensamiento crítico al hacer preguntas y cuestionar suposiciones, lo que conduce a un autoexamen y una comprensión más profunda" ([Vlastos, 1994, p. 15](#)).

Durante la Edad Media, el pensamiento crítico se mantuvo vivo en gran medida a través de la filosofía y la teología. Figuras como Santo Tomás de Aquino promovieron la razón y la lógica como medios para comprender la fe y la religión. Aquino integró el pensamiento aristotélico entre la fe y la razón y estableció un enfoque crítico en su relación, "Dado que la fe y la razón nunca pueden entrar en conflicto, la razón no puede ser racional si se opone a la fe" ([Wright, n.d.](#))

Para respaldar este análisis sobre Santo Tomás de Aquino y su integración de la razón y la fe, se encuentra John F. Wippel, quien aborda cómo Aquino utilizó el pensamiento aristotélico

para explorar y esclarecer la relación entre fe y razón, fundamentando su crítica en la lógica y el razonamiento, "Tomás de Aquino empleó la filosofía aristotélica como un medio para demostrar que la razón y la fe no están en conflicto sino que se complementan, permitiendo que el intelecto alcance ciertas verdades mientras que la fe conduce a un conocimiento divino superior" ([Wippel, 2000, p. 381](#)).

Sin embargo, la Edad Media también experimentó momentos de estancamiento intelectual con la autoridad religiosa, a menudo prevaleciendo sobre la libre investigación. A pesar de esto, el pensamiento crítico se mantuvo presente en la filosofía y la teología, para sentar las bases de futuros desarrollos.

El Renacimiento se caracterizó por un resurgimiento del interés en la filosofía, las artes y las ciencias. El humanismo, que abogaba por la educación integral y el desarrollo de habilidades críticas, comenzó a influir en la formación académica, "los humanistas del Renacimiento buscaron revivir el aprendizaje clásico y desarrollar un plan de estudios que enfatizara el pensamiento crítico, fomentando el crecimiento intelectual y la exploración de todos los campos del conocimiento" ([Kristeller, 1979, s/p](#)).

Conforme avanzó el tiempo y con la invención de la imprenta, se facilitó la difusión de conocimientos y se contribuyó al surgimiento de una cultura intelectual más amplia, que fomentó el pensamiento crítico y la diversidad de ideas. La Edad Moderna presenció una revolución en el pensamiento crítico con la aparición del racionalismo y el empirismo con René Descartes como filósofo racionalista, "marcó un cambio decisivo en el pensamiento moderno, con la razón como el medio principal para desafiar y comprender el mundo, mientras que la imprenta permitió la rápida difusión de estas ideas revolucionarias" ([Kenny, 1968, p. 64](#)).

A lo largo de la historia, el pensamiento crítico ha experimentado transformaciones significativas, particularmente desde la Revolución Científica y el Renacimiento. Estos períodos fueron clave debido al resurgimiento de las humanidades y las ciencias, que marcaron el inicio de una era caracterizada por la reflexión y la interrogación sistemática. Asimismo, la invención de la imprenta desempeñó un papel crucial al facilitar la difusión masiva de ideas y fomentar una cultura intelectual más inclusiva, que amplió el alcance del pensamiento crítico más allá de los límites académicos ([Brookfield, 2011, p. 34](#)).

La Edad Moderna, marcada por el auge del racionalismo de René Descartes, estableció la razón como la herramienta fundamental para cuestionar la realidad y cimentó las bases del pensamiento crítico contemporáneo. Este legado intelectual se ha mantenido vigente en las universidades actuales, donde las humanidades y las ciencias sociales continúan desempeñando un papel central en la formación de pensadores críticos capaces de analizar y reflexionar sobre el mundo que los rodea ([Lipman, 2003, p. 56](#)).

En conjunto, el pensamiento crítico no es solo una habilidad intelectual, sino una herramienta esencial para la construcción de una sociedad informada y consciente, capaz de cuestionar las normas, ideologías y estructuras establecidas. A medida que la educación avanza, es crucial que sigamos fomentando estas prácticas filosóficas y académicas que promueven una reflexión profunda y un análisis riguroso, que son esenciales para la evolución del pensamiento crítico en el siglo XXI.

Cine y socio-estructuralismo en la educación

El cine como herramienta en el ámbito educativo puede ser poderoso, especialmente cuando se integra desde la visión de la pedagogía crítica. Esta aproximación, influenciada por las ideas iniciales de Paulo Freire, propone utilizar el cine como un medio de transmisión de conocimientos y un espacio para reflexionar sobre las dinámicas sociales y estructuras de poder.

De ahí que, el estructuralismo como corriente de pensamiento, ha tenido un impacto significativo en las ciencias sociales, ya que convergen en la idea de que esas estructuras subyacentes configuran en la cultura, el lenguaje y la subjetividad, además de subrayar la importancia de las dimensiones no económicas como el género, la raza, la sexualidad y la cultura en la configuración de las estructuras sociales y en las dimensiones simbólicas, ideológicas y discursivas.

Esta perspectiva multidimensional permite a las investigaciones socio-estructuralistas captar la complejidad de las desigualdades sociales y sus interseccionalidades, además, introducir el cine y el pensamiento crítico desde diferentes campos y profesiones de estudio se acerca a la educación desde la perspectiva sociocultural como estructura formativa, en donde los mismos filmes y sus directores -en un momento determinado-, sirven como referentes teóricos, ya que su visión se plasma en la pantalla.

En la obra, *Educación en cine: memoria y patrimonio*, de Clarembeaux (2010), sugiere que la educación cinematográfica en la era digital debe centrarse en tres aspectos complementarios: ver, analizar y hacer películas con jóvenes, con el concepto de análisis creativo como elemento cohesivo. Argumenta que el cine es un arte de la memoria, tanto colectivo como individual, y propone la convergencia de la pedagogía de la educación cinematográfica con la preservación del patrimonio cultural y la memoria.

Noriega (2002), en su libro, *Historia del cine. Teoría y géneros cinematográficos, fotografía y televisión*, realiza un análisis del discurso cinematográfico y fotográfico, en el que combina el estudio de imágenes en movimiento y estáticas con la interpretación de su significado cultural, social y político. Discute las contribuciones de Lev Vygotsky, Paulo Freire e Ignacio Martín Baró a la comprensión del lenguaje, la conciencia, el pensamiento, el afecto y la actividad humana en el contexto de una alfabetización crítica y de desarrollo proximal:

Vygotsky enfatizó la interacción entre conceptos espontáneos y científicos en los procesos de lectura y escritura, destacando el papel del lenguaje y el pensamiento en relación con los motivos, deseos e intenciones. El concepto de zona de desarrollo proximal, desarrollado por Vygotsky, va más allá de la relación personal entre maestro y alumno y toma en cuenta las condiciones particulares de vida y desarrollo (Noriega, 2002, p. 79).

En la misma línea, esta Monteagudo (1988), con su obra, *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas e influencia*, que destina su implicación en acontecimientos del siglo XX y contribuye a su denominada “pedagogía activa”. Esto permite a los estudiantes aprender de manera activa y participativa, además de ofrecer ideas sobre el declive del escolasticismo y la necesidad de un nuevo enfoque de la educación, para estar involucrados en la toma de decisiones sobre lo que estudian y cómo lo estudian, “al no ser músico, ni cantante, al estar demasiado fatigado para interpretar sainetes, Freinet opta por una distracción muy descansada: el cine” (Monteagudo, 1988, p. 26).

Y aunque Freinet no se centró específicamente en el cine, sus principios educativos tienen una relación significativa con la educación mediática, es decir, un enfoque pedagógico que utiliza los medios de comunicación como herramientas para el aprendizaje activo y crítico. Este enfoque busca que los estudiantes no solo consuman medios, sino que también los analicen y produzcan habilidades críticas y creativas.

El cine, al ser un medio de representación cultural, puede ser utilizado para cuestionar estereotipos, ideologías y estructuras de poder que perpetúan la desigualdad. Según [Freire \(2000\)](#), la educación debe ser un proceso liberador donde los estudiantes se conviertan en sujetos activos de su aprendizaje, capaces de interpretar críticamente su realidad (p. 79). En este sentido, el cine no solo informa, sino que también abre espacios para el diálogo, la reflexión y la acción transformadora.

Por ejemplo, en un análisis de películas como: *Haz lo correcto* (Do the Right Thing) de Spike Lee o *La sociedad de los poetas muertos* de Peter Weir, los estudiantes identifican las tensiones entre conformidad y resistencia, entre opresión y libertad, y las relacionan con su contexto sociocultural. Estas discusiones no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también desarrollan habilidades críticas que son esenciales en la vida cotidiana.

[Lauro Zavala \(2001\)](#), teórico mexicano reconocido por sus contribuciones al estudio del cine, la minificción, la narrativa contemporánea y los procesos de interpretación cultural, en su estudio: *Elementos del discurso cinematográfico*, aborda temas relacionados con el análisis cinematográfico, que incluye el suspenso narrativo, estrategias metaficcionales, intertextualidad, el futuro de la investigación cinematográfica y la relación entre cine y la literatura.

En su trabajo metodológico, combina el análisis teórico y el examen crítico para explorar diversos aspectos de la cinematografía y la estética. Emplea un enfoque comparativo mediante el análisis de la relación entre el cine y la literatura. Utiliza un enfoque multidisciplinario, basado en teorías y conceptos de campos como la estética y la ficción posmoderna, para analizar e interpretar narrativas cinematográficas. Incorpora una perspectiva histórica al discutir la evolución del análisis cinematográfico, ofreciendo evaluaciones sobre la investigación de campo.

Zavala concibe el cine como un texto complejo que se construye a partir de múltiples lenguajes simultáneos: imagen, sonido, montaje, narrativa y contexto sociocultural. Sostiene que una película no solo debe analizarse como obra estética, sino como discurso cultural que expresa valores, ideologías, tensiones simbólicas y representaciones sociales. Afirma, que el sentido del cine no se encuentra únicamente en la película, sino en la relación dialógica entre la obra y el espectador, porque promueve la idea de un espectador activo, que interroga, interpreta, compara e incluso reconstruye la película a partir de su experiencia, conocimiento y contexto. Este enfoque coincide con las pedagogías críticas y con modelos educacionales centrados en la participación y la lectura crítica de medios.

En su análisis de la intertextualidad, es decir, la forma en que una película dialoga con otros textos (literarios, visuales, históricos, culturales), propone que toda obra audiovisual es parte de una red de significados y referencias, explícitas o implícitas, que amplían su sentido y su potencial interpretativo. Los modelos didácticos y metodológicos para enseñar a analizar cine desde una perspectiva accesible pero rigurosa, lo lleva a articular tres niveles: Descripción (qué se ve y se oye), interpretación (qué significa y cómo se relaciona con otros textos) y contextualización (qué importa en términos culturales, ideológicos o históricos).

Estas metodologías se alinean con procesos participativos, reflexivos y comparativos muy útiles para la formación de estudiantes universitarios. Zavala explora la importancia de la ironía, el humor y la autorreferencia en el cine posmoderno. Estos recursos funcionan como estrategias críticas que permiten al espectador cuestionar la realidad, el lenguaje fílmico y los discursos dominantes.

Las referencias teóricas de su obra son en la estética del neobarroco, caracterizada por asimetrías, monstruosidades, laberintos, fractales, carnavalización y juego. Toca teorías sociológicas desde el análisis de la revelación y contextualización de los mercados educativos a los que pertenece el espectador y usa la retórica en sus análisis cinematográficos. Explora su presencia en el universo del cine y su conexión con la estética posmoderna a partir de las investigaciones de autores como Omar Calabrese y Severo Sarduy.

Sin embargo, el cine como pedagogía -a pesar de sus múltiples beneficios-, enfrenta ciertos desafíos. Uno de ellos es la falta de formación docente en el análisis crítico de películas y la integración del cine en el currículo, “la educación crítica requiere que los educadores sean tanto facilitadores del aprendizaje como críticos culturales, capaces de guiar a los estudiantes en el análisis de las representaciones mediáticas” ([Hooks, 1996, p. 102](#)).

En pocas palabras, el cine es un arte y, sobre todo, un arte de la memoria, tanto colectiva como individual. Educar para el cine, en cierto sentido, es también interrogarse sobre los recuerdos transmitidos por las imágenes y los sonidos. Es volver a encontrar gestos y señales olvidados, descubrir rostros de antaño y un entorno que fue nuestro o el de nuestros padres y antepasados. Es reencontrar el tiempo más allá de las imágenes que lo evocan ([Clarembaux, 2010, p. 26](#)), es decir, no nacimos con cine, sino que aprendemos del cine, por lo que interrogamos: ¿Cómo llevamos este bagaje teórico a una práctica pedagógica específica para el desarrollo del pensamiento crítico en el contexto universitario? ¿Cómo profundizamos la alfabetización visual como herramienta e identificamos estructuras de opresión para desafiar representaciones hegemónicas?

El cine como dispositivo estructural y crítico en la formación del pensamiento crítico universitario

De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes, -como ya se ha mostrado- aportan herramientas para comprender los sistemas de significado que subyacen a las imágenes en movimiento. Por otra parte, las pedagogías críticas de Paulo Freire y Henry Giroux permiten convertir esa comprensión en un proceso formativo emancipador. Una articulación teórico-metodológica que integra ambos enfoques para fundamentar el uso del cine como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios, es fundamental, ya que articula lenguajes, ideologías y formas de percepción, se potencia desde estos marcos teóricos que permiten no solo la lectura formal de sus estructuras, sino también la problematización crítica de sus contenidos.

Como afirma [De Saussure \(1945\)](#), “en la lengua solo hay diferencias sin términos positivos” (p. 164), lo que implica que la significación depende de oposiciones internas. En el aula universitaria, este enfoque permite que los estudiantes desarticulen la ilusión de transparencia del lenguaje fílmico. Analizar una escena desde De Saussure implica preguntar: ¿Qué oposiciones estructuran lo que veo? ¿Cómo se articulan el sonido, la luz y el montaje como signos interdependientes? Esta lectura desnaturaliza la percepción y abre la puerta a una comprensión más crítica del texto fílmico.

Un ejemplo, lo podemos ver en la película, *La llegada* del director Denis Villeneuve, (2016), donde se observa la oposición entre lenguaje lineal y lenguaje circular, esto se expresa semióticamente, porque hay dos concepciones del tiempo y del mundo. Esta diferencia estructural es el motor ideológico y emocional del filme. Se pueden realizar actividades con esta película para “descomponer” una escena en signos, oposiciones y relaciones diferenciales. ¿Qué elementos significan por oposición? ¿Cómo interactúan los signos visuales y sonoros? ¿Qué estructura semántica sostiene la escena?

Por otra parte, con Lévi-Strauss el planteamiento es que los mitos son formas de pensamiento que organizan oposiciones fundamentales de la experiencia humana (p. 45). En el cine contemporáneo, estas oposiciones se reactivan como estructuras profundas que configuran personajes, tramas y conflictos. La narrativa fílmica funciona como un “mito moderno” que reitera oposiciones como héroe/antihéroe, orden/caos, civilización/barbarie, o centro/periferia. Analizar películas desde Lévi-Strauss permite que los estudiantes comprendan que la narrativa no es natural, sino es un marco simbólico que organiza valores sociales. Como señala el autor, los mitos no se explican por su argumento, sino por “las relaciones que establecen entre sus elementos” ([Lévi-Strauss, 1972, p. 52](#)).

Estas narrativas las podemos observar en muchos filmes, por ejemplo, en *Black Panther* del director Ryan Coogler, (2018), la oposición Wakanda/colonialismo articula un mito contemporáneo sobre la identidad, la memoria y la soberanía cultural africana. Otra película puede ser *Avatar* de James Cameron (2009), donde el conflicto principal es la guerra entre los humanos (la RDA) y el pueblo *Na'vi* de Pandora por el control de un valioso mineral llamado *unobtanium*. La compañía humana busca explotar este mineral, que se encuentra principalmente debajo del árbol sagrado de los *Na'vi*, mientras que el pueblo nativo lucha para proteger su hogar y su forma de vida. Reconocer estas estructuras ayuda al estudiante a identificar cómo el cine construye discursos políticos por medio de formas míticas.

La actividad que se puede realizar para el análisis de oposiciones profundas y estructuras narrativas recurrentes pueden ser las siguientes preguntas: ¿Qué oposiciones binarias organizan el conflicto? ¿Qué mito contemporáneo puede sostener la narrativa? ¿Cómo se representa la relación entre orden y caos, héroe y amenaza?

Por su parte, [Barthes \(1999\)](#), señala que la cultura moderna produce “mitologías” que convierten lo histórico y lo político en sentido común. En el cine, esta operación es constante: narrativas románticas, modelos de masculinidad, estructuras de clase, o representaciones del Estado se presentan como naturales, inevitables o universales. Para [Barthes \(1999\)](#), el mito opera como un “sistema semiótico de segundo orden” que transforma los signos culturales en mensajes ideológicos disfrazados de neutralidad (p. 93). La lectura *barthesiana* en el aula permite que los estudiantes identifiquen los discursos invisibles del filme. ¿Qué valores se legitiman? ¿Qué relaciones de poder se ocultan? ¿Qué desigualdades se naturalizan? El cine, desde esta perspectiva, se convierte en un texto político.

Un ejemplo puede ser en el filme: *La La Land* de Damien Chazelle (2016), donde se observa el mito del “éxito individual” que aparece como una narrativa meritocrática que oculta las condiciones estructurales que permiten o impiden la movilidad social. El filme naturaliza la idea de que el sacrificio individual es la clave del éxito, despolitizando las condiciones materiales del trabajo artístico.

Una más puede ser Ojos bien cerrados de Stanley Kubrick (1999), dónde se muestran las sociedades secretas y las dinámicas de poder ocultas de la élite social norteamericana que el protagonista descubre a través de una serie de eventos con prejuicios e incomodidad visual. El título puede simbolizar la dualidad de la realidad y la fantasía, y cómo a menudo cerramos los ojos a la verdad para no confrontarla y no reconocer algo que es evidente. ¿Qué se presenta como normal, natural o inevitable? ¿Hay relaciones de poder que se ocultan? ¿Cómo el filme legitima o cuestiona los valores sociales?

Estas prácticas de análisis profundo las podemos atraer con Paulo Freire, aplicando el análisis del lenguaje cinematográfico de Lauro Zavala por ejemplo, que no puede desvincularse de las realidades sociales, económicas y políticas que el filme representa o encubre. Para Freire, la educación debe permitir “nombrar la opresión para transformarla” (p. 72), lo que implica que los estudiantes pueden relacionar estructuras fílmicas con las estructuras sociales. La práctica pedagógica *freireana* convierte el aula en un espacio de diálogo, donde el filme funciona como generador de problematización. El objetivo no es interpretar la película “correctamente”, sino activar una lectura crítica del mundo que motive la acción transformadora, es decir, un diálogo generador sobre las implicaciones sociales, ¿Hay lecturas que puedan abordar la película? ¿Qué opresiones se hacen visibles o invisibles? ¿Cómo se relaciona la película con las realidades del estudiante?

En este sentido, Henry Giroux extiende la propuesta de Freire a la cultura popular, para él, este tipo de herramientas pedagógicas son tecnologías de aprendizaje público que moldean deseos, temores, identidades y percepciones políticas. Por lo tanto, el cine debe ser analizado como un sitio de disputa ideológica. La tarea pedagógica consiste en formar estudiantes-espectadores-ciudadanos, capaces de reconocer las lógicas de poder inscritas en la cultura mediática, es decir, una educación que promueva la producción de contra narrativas, donde los estudiantes no solo analicen filmes, sino que produzcan lecturas, guiones alternativos y propuestas audiovisuales que cuestionen los discursos dominantes, y convertir al estudiante, en un agente crítico capaz de disputar la construcción simbólica de la realidad.

Reflexiones finales

En definitiva, el cine es un recurso didáctico y llamativo, que despierta y enriquece las competencias y habilidades de discernimiento, análisis y reflexión de situaciones humanas. Se apoya en el diálogo, para generar procesos comunicativos que ponen al espectador en el otro lado, es decir, ya no en una actitud pasiva, sino con un posicionamiento activo, crítico y responsable como miembro de un grupo social (familia, escuela, amigos, barrio, colonia). El recurso cinematográfico, por ser un poderoso medio informativo por el cual se accede a conocimientos culturales, históricos, científicos entre otros, estimula el desarrollo de competencias básicas que fortalecen los conocimientos en las ciencias sociales, y genera responsabilidades y capacidades para la participación ([Cepeda, 2017, p. 125](#)).

Acreditado a esto, la teoría del capital cultural de Bourdieu, y los campos sociales, proporciona una lente invaluable para examinar la apreciación cinematográfica en el contexto educativo. Al aplicar sus ideas, los estudiantes pueden analizar cómo las preferencias, la interpretación y la valoración de las películas están influenciadas por su capital cultural y su posición dentro de los campos sociales. "El cine es un producto cultural complejo que permite acceder a los valores, mitos y símbolos que definen una sociedad en un momento dado" ([Bourdieu, 1986, p. 16](#)).

Así, en la pedagogía del oprimido, propuesta de Paulo Freire, se encuentra un terreno fértil en la cinematografía como herramienta para la concientización y transformación de los estudiantes, que explora cómo el cine puede ser un vehículo para la problematización de la realidad, la generación de diálogo crítico y la movilización para el cambio social, "romper la barrera entre el mundo y la escuela, entre la cultura y la naturaleza" (Freire, 2017, p. 62).

Conclusiones

En conclusión, a través del estudio de disciplinas como la filosofía, la historia y las ciencias sociales, los estudiantes son desafiados a investigar, debatir y reflexionar, para desarrollar habilidades que les permitan cuestionar, analizar y entender los fenómenos complejos del mundo contemporáneo. Por otra parte, la práctica de la alfabetización visual permite a los estudiantes decodificar narrativas sociales, identificar estructuras de opresión y desafía representaciones hegemónicas. Al utilizar el cine como una herramienta para la reflexión crítica y la acción transformadora, los estudiantes pueden cultivar su capacidad para analizar y cuestionar los sistemas de poder, promoviendo así una participación más activa y una visión crítica en su entorno educativo y más allá.

En este punto afirmamos que las teorías y metodologías empleadas por los anteriores autores, dan pauta a que se reúna, compile y utilicen formas y medios estéticos que pueden dirigirse a los ámbitos sociales, psicológicos, lingüísticos. Por lo que a la pregunta: ¿Será posible resignificar o reconstruir en el aula el pensamiento crítico a través del cine? Lo aseveramos, porque al desentrañar la intersección entre la teoría y la práctica audiovisual, se busca que los estudiantes cuestionen, analicen y transformen su entorno a través de un enfoque crítico y es mediante la cinematografía, que se establece ese vínculo sin dejar de lado los temas mediáticos que hoy en día nos agobian, y más aún, con esa inmediatez de información que consumen los jóvenes.

Se propone que el potencial del cine como recurso educativo se alinee desde una perspectiva estructuralista con De Saussure, Lévi-Strauss y Barthes y los principios de Paulo Freire y Henry Giroux, quienes destacan la importancia de una educación transformadora para fomentar el diálogo y la participación de los estudiantes en discusiones grupales sobre algunos temas sociales. Lo anterior, desarrollará la capacidad de los estudiantes para relacionar problemáticas en las películas con el contexto local y global. Promoverá habilidades de análisis audiovisual y reflexión crítica y desarrollará habilidades analíticas para aprender a interpretar y actuar sobre su realidad.

Por último, hay que señalar que otro reto importante, es la selección adecuada de los filmes, ya que no todas las películas son apropiadas para cumplir objetivos pedagógicos. Es necesario que los docentes evalúen cuidadosamente el contenido y las implicaciones éticas de los filmes que se eligen, asegurándose de que fomenten un aprendizaje significativo y respeten la diversidad cultural de los estudiantes.

Referencias

- Altman, R. (2000). *Los géneros cinematográficos*.
- Barthes, R. (1999). *Mitologías*. Siglo xxi.
- Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*.

- Bourdieu, P. (2018). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. In *Inequality: Classic Readings in Race, Class, and Gender*. <https://doi.org/10.4324/9781315680347-10>
- Brookfield, S. D. (2011). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. John Wiley & Sons.
- Cepeda, S. L. M. (2017). El cine, una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento crítico en sociales. *Educación y Ciencia*, 20, 1–14.
- Clarembaux, M. (2010). Educación en cine: Memoria y patrimonio. *Comunicar*, 17(35), 25–32. <https://doi.org/10.3916/C35-2010-02-02>
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Eco, U. (2011). *La estructura ausente*. DEBOLS! LLO.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. WW Norton & Company.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.
- Hooks, B. (1996). Teaching to transgress: Education as the practice of freedom. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 316.
- Jameson, F. (2016). Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism. In *Postmodernism* (pp. 62–92). Routledge.
- Kenny, A. (1968). *Descartes a Study of His Philosophy*.
- Kristeller, P. O. (1979). *Renaissance thought and its sources*. Columbia University Press.
- Lévi-Strauss, C. (1972). El estudio estructural del mito. *Leach, E.(Comp.). Estructuralismo, Mito y Totemismo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Mariño, E. P. (2009). El cine: análisis y estética. *Ministerio de Cultura–República de Colombia*. Recuperado Desde: <https://Mincultura.Gov.Co/Areas/Cinematografia/Publicaciones/Documents/El%20Cine,%20An%C3%A1lisis%20y%20Est%C3%A9tica.Pdf>
- Metz, C. (1977). *Psicoanálisis y cine; el significante imaginario*. Gustavo Gili.
- Monteagudo, J. G. (1988). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia* (Vol. 12). Ministerio de Educación.
- Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo*. Episteme Valencia.
- Noriega, J. L. S. (2002). *Historia del cine*. Alianza.
- Pierre, H. (1901). *Philosophy as a Way of Life*. CNPeReading.
- Stam, R. (2014). *Teoría y práctica de la adaptación*. Universidad Nacional Autónoma de México México DF.
- Vlastos, G. (1994). *Socratic Studies*. Cambridge University Press.
- Wippel, J. F. (2000). *The metaphysical thought of Thomas Aquinas: From finite being to uncreated being* (Vol. 1). CUA Press.

Wright, D. (n.d.). *FAITH AND REASON IN*. Retrieved November 18, 2025, from https://www-scribd-com.translate.goog/document/174142650/faithAndReasonInStThomasAccordingToTheChristianPhilosophyOfEtienneGilsonrevised9-11?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=sge#:~:text=Thomas%20Aquinas%20believed%20that%20Aquinas%20achieved%20a%20synthesis%20of%20faith%20and,without%20one%20compromising%20the%20other.

Zavala, L. (2001). *Elementos del discurso cinematográfico* (Universidad Autónoma Metropolitana, Ed.; Primera edición). Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
https://drive.google.com/file/d/1OW3pi1of8yggVGStAd2IchIMRgOTxt_e/view

Catálogo de películas por orden cronológico

Matrix. (Lana y Lilli Wachowski, EEUU. 1999)

Haz lo correcto. (Spike Lee, EEUU. 1989)

La sociedad de los poetas muertos. (Peter Weir, EEUU. 1989)

La llegada. (Denis Villeneuve, EEUU. 2016)

Black Panther. (Ryan Coogler, EEUU. 2018)

Avatar. (James Cameron. EEUU. 2009)

La La Land. (Damien Chazelle, EEUU. 2016)

Ojos bien cerrados. (Stanley Kubrick, EEUU. 1999)



Tensiones éticas en la regulación de IA educativa: Análisis comparativo de marcos internacionales

[en] Ethical Tensions in Educational AI Regulation: Comparative Analysis of International Frameworks



Jesús Humberto Pérez Domínguez



Maricarmen Pérez Carbajal



Claudia Isela Gutiérrez Quezada



Luis Horacio Álvarez Peregrino



Rigoberto Marín Trejo

Centro de Investigación y Docencia (México)

Recibido: 2026/04/26

Aceptado para su publicación: 2026/05/12

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: Los marcos normativos internacionales sobre inteligencia artificial en educación prometen orientar el desarrollo tecnológico hacia principios éticos fundamentales. Sin embargo, persiste una brecha significativa entre estos principios declarados y su implementación efectiva en contextos educativos reales. Este artículo examina esa desconexión mediante análisis documental de cuatro marcos normativos internacionales (UNESCO, Unión Europea, Consenso de Beijing y OCDE) y de literatura académica publicada entre 2018 y 2024. Empleando codificación temática, el estudio identifica cinco dimensiones éticas recurrentes: equidad, privacidad, transparencia, autonomía pedagógica y sesgo algorítmico. Todas aparecen en los marcos analizados, pero arrastran tensiones conceptuales y operativas no resueltas; el análisis profundiza en las tres más agudas. Primero, la equidad se entiende predominantemente como acceso tecnológico, omitiendo cuestiones de justicia epistémica sobre qué conocimientos privilegian los algoritmos y quién participa en su diseño. Segundo, la protección de datos personales enfrenta contradicciones específicas en contextos educativos donde el "consentimiento libre" resulta problemático ante la obligatoriedad escolar. Tercero, la autonomía docente frecuentemente invocada en los marcos convive con sistemas que reconfiguran decisiones pedagógicas sin participación genuina de quienes enseñan. Los hallazgos muestran que los marcos normativos actuales adoptan concepciones limitadas de estas dimensiones éticas, concentrándose en cumplimiento formal más que en transformación sustantiva de dinámicas de poder en el desarrollo e implementación de IA educativa. El estudio

ABSTRACT

Abstract: International regulatory frameworks on artificial intelligence in education promise to steer technological development toward sound ethical principles. Yet a clear gap remains between these stated principles and how they are implemented in real educational settings. This article examines that gap through a documentary analysis of four international frameworks (UNESCO, the European Union, the Beijing Consensus, and the OECD) and of academic literature published between 2018 and 2024. Using thematic coding, the study identifies five recurring ethical dimensions: equity, privacy, transparency, pedagogical autonomy, and algorithmic bias. All five appear across the frameworks, but each carries unresolved conceptual and practical tensions, and the analysis focuses on the three most pronounced. First, equity is mostly understood as access to technology, which sets aside questions of epistemic justice about whose knowledge algorithms privilege and who takes part in their design. Second, data protection meets specific contradictions in schools, where the idea of free consent is hard to sustain given compulsory attendance. Third, teacher autonomy, although frequently invoked, coexists with systems that reshape pedagogical decisions without the genuine involvement of teachers. The frameworks tend to adopt narrow versions of these dimensions and to stress formal compliance rather than a real shift in power. The study also finds a central pattern: the broader a framework's geographic scope, the vaguer its implementation mechanisms. We argue that closing this gap requires not only stronger mechanisms for monitoring and accountability, but also participatory governance and a rethinking of the priorities that guide educational technology.

identifica, además, un patrón central: a mayor alcance geográfico de un marco, menor es la especificidad de sus mecanismos de implementación. Los instrumentos globales enuncian principios amplios con mecanismos vagos, mientras que el único marco regional vinculante fija requisitos detallados, pero choca con límites de capacidad institucional.

PALABRAS CLAVE

inteligencia artificial educativa, regulación algorítmica, ética de la inteligencia artificial, gobernanza educativa, autonomía pedagógica.

KEYWORDS

educational artificial intelligence, algorithmic regulation, artificial intelligence ethics, educational governance, pedagogical autonomy.

Como citar (APA 7ª Edición):

Pérez, J. H., Pérez, M., Gutiérrez, C. I., Álvarez, L. H. y Marín, R. (2026). Tensiones éticas en la regulación de IA educativa: Análisis comparativo de marcos internacionales. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 41-56. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i16.2279>

La adopción de inteligencia artificial en educación avanza rápidamente. Los sistemas actuales califican exámenes, recomiendan contenido y predicen resultados académicos. Sin embargo, esta expansión tecnológica genera interrogantes éticos sobre control, equidad y privacidad. Aunque organismos internacionales como UNESCO y la Unión Europea han establecido marcos regulatorios, existe una diferencia entre las normas declaradas y su implementación efectiva. Los estudios que comparan estos marcos confirman esa coincidencia. [Fjeld et al. \(2020\)](#), revisaron treinta y seis documentos internacionales de principios para la IA y encontraron acuerdo en ocho temas: privacidad, rendición de cuentas, seguridad, transparencia y explicabilidad, equidad y no discriminación, control humano de la tecnología, responsabilidad profesional y promoción de valores humanos. Pero coincidir en los principios no asegura que estos se cumplan en la práctica.

[Mittelstadt \(2019\)](#), explica por qué ese acuerdo no es suficiente. A diferencia de la medicina, de donde la ética de la IA tomó su modelo de principios, el desarrollo de IA no tiene fines comunes ni deberes claros hacia los usuarios, carece de una tradición profesional establecida, no cuenta con métodos probados para llevar los principios a la práctica y tampoco dispone de formas firmes de exigir responsabilidad legal o profesional. Por eso advierte que el acuerdo en principios generales puede ocultar desacuerdos de fondo.

El presente estudio analiza esta desconexión y sus implicaciones para las instituciones educativas. Estas tecnologías plantean algunas preguntas éticas importantes: ¿Quién controla estos sistemas? ¿Son justos para todos los estudiantes? ¿Qué datos recopilan?, entre otras. [Giannini \(2023\)](#), señala que mientras aún intentamos comprender las implicaciones de revoluciones digitales anteriores, hemos despertado abruptamente para encontrarnos entrando en otra revolución digital, una que puede hacer que las otras parezcan menores en comparación.

Entre 2020 y 2024, organismos internacionales como [UNESCO](#), [OCDE](#) y [Comisión Europea](#) publicaron marcos normativos que intentan orientar el desarrollo y uso de IA en educación. Al mismo tiempo, gobiernos nacionales han comenzado a implementar regulaciones específicas con niveles variables de especificidad y alcance. Estos marcos normativos comparten premisas sobre beneficios potenciales de la IA educativa: personalización de trayectorias de aprendizaje, automatización de tareas administrativas, identificación temprana de dificultades académicas y ampliación de acceso a recursos educativos.

Sin embargo, la literatura académica reciente documenta casos donde la implementación de estos sistemas ha generado consecuencias no previstas. Estas incluyen amplificación de desigualdades existentes, pérdida de control docente sobre sus clases y normalización de vigilancia estudiantil. La distancia entre promesas normativas y resultados documentados plantea interrogantes sobre la suficiencia de los marcos éticos actuales para orientar decisiones técnicas con consecuencias sociales.

Reconociendo la complejidad de este fenómeno, el estudio se propone no solo identificar las brechas existentes, sino comprender sus implicaciones prácticas para quienes toman decisiones en instituciones educativas. Con este fin, se plantean los siguientes objetivos:

Pregunta general

¿Cómo abordan los marcos normativos internacionales las implicaciones éticas del uso de inteligencia artificial en educación y qué coherencia existe entre sus principios declarados y sus mecanismos de implementación?

Preguntas específicas.

- ¿Qué dimensiones éticas priorizan los marcos normativos internacionales sobre IA en educación y qué convergencias o divergencias existen entre ellos?
- ¿Qué contradicciones surgen al intentar aplicar principios como equidad, privacidad o transparencia en escuelas y aulas concretas?
- ¿Qué diferencias existen entre los principios éticos declarados y los mecanismos de supervisión que realmente proponen los marcos normativos?

Objetivo general

Analizar las dimensiones éticas presentes en marcos normativos internacionales sobre inteligencia artificial en educación y sus mecanismos de implementación propuestos.

Objetivos específicos.

- Identificar las dimensiones éticas prioritarias en marcos normativos internacionales sobre IA educativa publicados entre 2018 y 2024.
- Identificar las contradicciones que aparecen al intentar aplicar principios éticos generales en contextos educativos específicos.
- Evaluar las diferencias entre principios éticos declarados y mecanismos de supervisión propuestos en los marcos normativos

Para responder estas interrogantes, el presente estudio adopta un enfoque cualitativo centrado en el análisis documental, cuyas características se describen a continuación.

Metodología

Esta investigación examina dos tipos de fuentes publicadas entre 2018 y 2024. La primera es un conjunto de cuatro marcos normativos internacionales que se analizan en profundidad por representar enfoques regulatorios distintos: la Recomendación de [UNESCO](#) sobre Ética de IA (2021), el Reglamento de IA de la Unión Europea, el [Consenso de Beijing](#) sobre IA y Educación (2019) y las Directrices de la [OCDE](#) sobre IA (2019). De forma complementaria se consultaron otros instrumentos como apoyo contextual: el Reglamento General de Protección de Datos, las guías de la Comisión Europea sobre IA confiable (2019) y la Convención Marco del Consejo de Europa. La segunda fuente es la literatura académica sobre inteligencia artificial aplicada a la educación, identificada mediante búsquedas en bases de datos especializadas.

La búsqueda académica utilizó bases de datos especializadas (ERIC, Google Scholar, Web of Science) con combinaciones de términos en inglés y español: "artificial intelligence + education + ethics", "algorithmic bias + educational technology", "data privacy + students", "teacher autonomy +

automation", "algorithmic accountability + schools" y "ética + inteligencia artificial + educación". Se priorizaron estudios empíricos sobre implementación de IA en contextos educativos reales, análisis de marcos normativos existentes y propuestas teóricas sobre gobernanza de sistemas algorítmicos. Se excluyeron textos que abordaran la IA educativa exclusivamente desde perspectivas técnicas o de ingeniería, sin considerar dimensiones sociales o éticas. La selección de la literatura fue intencional y no exhaustiva, acorde con el carácter cualitativo del estudio: se incluyeron los textos que abordaban de manera sustantiva las dimensiones éticas analizadas, hasta que las nuevas lecturas dejaron de aportar categorías, sin buscar cubrir toda la producción disponible.

El análisis siguió un proceso de codificación temática de tipo inductivo, en el que las categorías se construyeron a partir de los documentos y no de un esquema previo. El procedimiento tuvo tres fases. En la primera, una lectura abierta identificó temas recurrentes sobre ética de la IA educativa. En la segunda, esas observaciones se agruparon en categorías provisionales, con el criterio de que cada categoría reuniera un problema ético tratado de forma explícita y reiterada en varios documentos. En la tercera, las categorías se depuraron mediante relectura y comparación constante entre fuentes, hasta estabilizarse en cinco dimensiones: equidad, privacidad, transparencia, autonomía pedagógica y sesgo algorítmico.

Una vez establecidas las categorías, se examinó cómo cada marco normativo las abordaba. Algunos documentos priorizan la protección de datos mediante restricciones técnicas específicas. Otros enfatizan principios generales como la transparencia o la supervisión humana sin definir mecanismos de implementación. Algunos marcos presentan la IA como una herramienta neutral que puede mejorar la educación si se usa correctamente, mientras otros cuestionan si ciertos usos son compatibles con objetivos educativos que van más allá de la eficiencia.

Este enfoque tiene limitaciones reconocibles. La revisión se concentra en documentos escritos en inglés y español, lo que excluye debates importantes en otros idiomas. Los marcos normativos analizados provienen principalmente de contextos con alta capacidad institucional, dejando fuera perspectivas de regiones donde la implementación de IA educativa ocurre sin marcos regulatorios formales. La literatura académica incluida se sesga hacia publicaciones en revistas indexadas, un filtro que puede excluir investigación regional relevante o perspectivas publicadas en formatos alternativos.

Resultados

Dimensiones éticas en marcos normativos sobre IA educativa

Equidad: entre acceso tecnológico y justicia epistémica

Los marcos normativos analizados mencionan la equidad como principio rector, pero sus conceptualizaciones difieren ampliamente. La recomendación de [UNESCO](#) sobre ética de la IA (2021) define equidad en términos de acceso universal a tecnologías educativas. Esta definición entiende la inequidad principalmente como problema de distribución de recursos materiales: infraestructura, dispositivos, conectividad.

El marco de la [Comisión Europea](#) para IA confiable (2019) amplía esta definición al incluir consideraciones sobre diseño inclusivo de sistemas que consideren diversidad de capacidades, lenguas y contextos culturales. Sin embargo, la literatura académica documenta limitaciones de ambas perspectivas cuando se enfrentan a casos concretos.

El estudio de [Baker y Hawn \(2022\)](#), sobre sistemas de tutoría inteligente en escuelas estadounidenses reveló que, incluso garantizando la paridad en el acceso tecnológico, los algoritmos reproducen supuestos sobre cómo deben aprender los estudiantes. Penalizando a quienes no siguen trayectorias "normales", estos sistemas terminan excluyendo precisamente a los estudiantes con patrones de progreso menos convencionales, aquellos cuyos datos no coinciden con los modelos de entrenamiento. La inequidad, en este caso, no es producto de la falta de dispositivos sino del diseño algorítmico mismo.

[D'Ignazio y Klein \(2020\)](#), plantean preguntas sobre quién decide qué conocimientos son válidos, qué formas de aprender se consideran legítimas y qué voces participan en el diseño de sistemas que configuran experiencias educativas. Esta perspectiva cambia la atención desde la distribución de acceso hacia la estructura de poder en el desarrollo tecnológico. Los marcos normativos analizados incorporan esta dimensión de manera limitada, sin abordarla como cuestión central de diseño tecnológico.

Las diferencias entre estas conceptualizaciones tienen consecuencias prácticas. Como argumenta [Giannini \(2023\)](#), a pesar de las promesas de la IA y otras tecnologías digitales de diversificar sistemas de conocimiento, podemos estar moviéndonos en la dirección opuesta. Si la equidad se entiende solo como acceso, las políticas se concentran en adquisición de tecnología. Si se entiende como inclusión en el diseño, las políticas exigen participación de diversos usuarios en procesos de desarrollo. Si se trata de justicia en el conocimiento, las políticas deben preguntarse qué tipo de aprendizaje promueven los algoritmos. Los marcos actuales no explicitan cuál concepción adoptan, lo que dificulta evaluar si las medidas propuestas son coherentes con sus objetivos declarados.

Privacidad y protección de datos: Entre cumplimiento normativo y vigilancia normalizada

La protección de datos personales de estudiantes aparece en todos los marcos normativos revisados como preocupación central. El Reglamento General de Protección de Datos de la [Unión Europea \(2016\)](#), establece estándares sobre consentimiento informado, minimización de recolección de datos, limitación de propósito y derecho al olvido. Estos estándares han influido en legislaciones de otros países. Sin embargo, la aplicación de estos principios en contextos educativos enfrenta complicaciones específicas que los marcos generales no anticipan.

[Zuboff \(2019\)](#), documenta cómo plataformas educativas recolectan datos que exceden lo necesario para sus funciones declaradas. Esta práctica genera un desequilibrio donde instituciones educativas y familias carecen de información completa sobre qué datos se recolectan, cómo se procesan y con qué fines secundarios se utilizan.

[Selwyn et al. \(2021\)](#), documentan que tanto estudiantes como docentes carecen de conocimiento sobre los mecanismos mediante los cuales se recopilan, procesan y utilizan los datos que producen al interactuar con plataformas educativas digitales. Los términos de servicio de plataformas educativas populares contienen cláusulas que autorizan usos amplios de información estudiantil, pero estos documentos están redactados en lenguaje técnico-legal que dificulta su comprensión por parte de usuarios no especializados.

La cuestión del consentimiento presenta problemas particulares en educación. Cuando una institución educativa adopta una plataforma de IA como parte de su operación regular, ¿qué significa que estudiantes o familias consientan? ¿Existe posibilidad real de rechazar el uso si esto implica exclusión de actividades académicas regulares? [Williamson \(2017\)](#), argumenta que hablar de consentimiento libre en contextos donde existe obligatoriedad educativa resulta conceptualmente problemático.

Adicionalmente, las plataformas de aprendizaje adaptativo registran cada interacción: tiempo dedicado a cada ejercicio, secuencia de respuestas, patrones de error, momentos de abandono, entre otros. Este nivel de detalle permite conjeturas sobre estados emocionales, capacidad de atención y dificultades cognitivas. Los datos no solo describen el rendimiento académico inmediato, sino que construyen registros que pueden influir en cómo se percibe al estudiante a largo plazo.

Los marcos normativos actuales recomiendan limitar recolección de datos a lo estrictamente necesario, pero no definen qué cuenta como necesario en contextos educativos. [Giannini \(2023\)](#), advierte que uno de los riesgos primarios y más evidentes de la IA es su potencial para manipular a usuarios humanos, y que los niños y jóvenes son altamente susceptibles a la manipulación.

Los marcos tampoco abordan el problema de inferencias derivadas de esto. Aunque una institución no recolecte directamente información sobre condición socioeconómica, algoritmos pueden

inferirla por los patrones de búsqueda, dispositivos utilizados o tipos de errores cometidos. La protección de privacidad requiere considerar no solo qué datos se recolectan explícitamente, sino qué información puede extraerse mediante procesamiento algorítmico.

Transparencia algorítmica: límites técnicos y políticos de la explicabilidad

La demanda de transparencia en sistemas de IA educativa aparece consistentemente en documentos normativos, pero su operacionalización enfrenta obstáculos técnicos y políticos. El Reglamento de IA de la [Unión Europea \(2024\)](#), clasifica aplicaciones educativas como alto riesgo y exige que sus decisiones sean explicables. Sin embargo, qué constituye una explicación adecuada permanece en disputa.

[Burrell \(2016\)](#), identifica tres tipos de opacidad en sistemas algorítmicos. La opacidad corporativa surge del secreto comercial que impide acceso a códigos. La opacidad técnica resulta del analfabetismo especializado que dificulta comprensión por no expertos. La opacidad epistémica deriva de la complejidad intrínseca de modelos de aprendizaje profundo que impide explicaciones causales simples. Los marcos normativos suelen asumir que la transparencia puede resolverse mediante documentación técnica o interfaces que muestren factores considerados en decisiones algorítmicas. Esta aproximación ignora que incluso desarrolladores de sistemas complejos de aprendizaje automático no siempre pueden explicar por qué un modelo produce cierto resultado.

La investigación de [Holstein et al. \(2019\)](#), con docentes que utilizan sistemas de IA educativa muestra que explicaciones técnicas sobre funcionamiento algorítmico no necesariamente les permiten tomar mejores decisiones pedagógicas. Los docentes necesitan entender no cómo funciona matemáticamente un algoritmo, sino qué supuestos sobre aprendizaje incorpora, qué evidencia respalda esos supuestos y en qué contextos el sistema ha mostrado limitaciones. Este tipo de transparencia requiere documentación centrada en implicaciones pedagógicas más que en especificaciones técnicas, lo cual resulta determinante para la toma de decisiones y el diseño de estrategias pedagógicas.

La opacidad de los sistemas de IA educativa tiene implicaciones específicas sobre el conocimiento mismo. Como señala [Giannini \(2023\)](#), las respuestas proporcionadas por chatbots de IA no se remontan a mentes humanas. Más bien, provienen de un laberinto de cálculos tan complejos que no son completamente comprensibles incluso para las personas que desarrollan la tecnología. Esta característica genera un problema de conocimiento donde las respuestas carecen de humanidad y pueden llevar a un estado donde el conocimiento generado por máquinas se vuelve dominante.

Algunos autores argumentan que el énfasis en transparencia algorítmica puede desviar atención de cuestiones más sustantivas. [Ananny y Crawford \(2018\)](#), sostienen que la transparencia no garantiza rendición de cuentas si no existen mecanismos para cuestionar o modificar decisiones algorítmicas. Un sistema completamente transparente puede seguir generando consecuencias injustas si los afectados carecen de poder para impugnar sus resultados. La transparencia es condición necesaria pero insuficiente para la gobernanza democrática de IA educativa.

Autonomía pedagógica: Redefinición del trabajo docente

La introducción de sistemas de IA en prácticas educativas modifica la distribución de decisiones entre docentes, algoritmos y administradores. Los marcos normativos revisados afirman que la IA debe apoyar o asistir a docentes sin reemplazarlos. El informe del [Departamento de Educación de Estados Unidos \(2023\)](#), ilustra bien esta postura: recomienda mantener siempre a las personas en el centro de las decisiones (humans in the loop) y sostiene que la IA debe apoyar a los docentes, no sustituirlos, dejando en sus manos las decisiones de enseñanza y de evaluación.

Sin embargo, esta distinción resulta difícil de mantener en implementaciones concretas. Cuando un sistema de tutoría inteligente recomienda actividades específicas para cada estudiante basándose en

análisis de datos, ¿el docente conserva autonomía pedagógica si seguir esas recomendaciones se convierte en expectativa institucional o un mandato administrativo?

El estudio etnográfico de [Nemorin \(2017\)](#), en escuelas británicas que implementaron sistemas de análisis predictivo documenta cómo docentes experimentan tensión entre su juicio profesional y las predicciones algorítmicas. Cuando un sistema identifica estudiantes en riesgo de bajo desempeño, docentes sienten presión para intervenir según lo indicado, incluso cuando su experiencia sugiere que la predicción puede ser incorrecta. Esta presión se intensifica cuando administradores utilizan concordancia entre decisiones docentes y recomendaciones algorítmicas como criterio de evaluación de desempeño.

La autonomía pedagógica no se refiere solo a libertad para tomar decisiones, sino a capacidad para ejercer juicio profesional basado en conocimiento especializado sobre contextos específicos de aprendizaje. Los sistemas de IA educativa suelen operar bajo supuestos universales. Este supuesto entra en conflicto con tradiciones pedagógicas que enfatizan el trato particular de cada situación educativa y la imposibilidad de reducir el aprendizaje a variables medibles.

Algunos marcos normativos recomiendan que docentes reciban formación en competencias digitales para trabajar efectivamente con IA. Sin embargo, esta formulación asume que la adaptación debe ocurrir del lado docente, sin cuestionar si los sistemas están diseñados de manera que respeten formas establecidas de expertise pedagógico. [Selwyn et al. \(2021\)](#), plantean la necesidad de cuestionar procesos de automatización en educación, particularmente aquellos relacionados con evaluación de aprendizajes, gestión de espacios educativos y plataformas que individualizan trayectorias formativas. Esta automatización frecuentemente oculta procesos de descualificación profesional donde decisiones que anteriormente requerían juicio experto se delegan a algoritmos.

La cuestión de la autonomía se complica cuando sistemas de IA median la relación entre docentes y estudiantes. Plataformas de aprendizaje adaptativo crean experiencias personalizadas donde cada estudiante recorre trayectorias distintas. Esto dificulta que docentes mantengan conocimiento compartido sobre lo que el grupo está aprendiendo, erosionando posibilidades de discusión colectiva y construcción social de conocimiento. La personalización algorítmica puede resultar en atomización de experiencias educativas.

[Giannini \(2023\)](#), observa que sería ingenuo pensar que las utilidades futuras de IA no fortalecerán los llamados a una mayor automatización de la educación: escuelas sin maestros, educación sin escuelas y otras visiones distópicas. Esta preocupación se intensifica cuando consideramos que la automatización digital de la educación históricamente se ha propuesto como solución para comunidades donde los desafíos educativos son más severos, impactando primero a los estudiantes más desfavorecidos.

Sesgo algorítmico: Cuando los datos reproducen desigualdades

Los marcos normativos advierten sobre riesgos de sesgo en sistemas de IA educativa, pero sus recomendaciones suelen limitarse a sugerencias genéricas sobre diversificar datos de entrenamiento o auditar resultados. La literatura académica documenta casos específicos donde sesgos algorítmicos han generado consecuencias discriminatorias, mostrando que el problema es más complejo que malas prácticas técnicas corregibles mediante mejores datos.

El análisis de [Obermeyer y otros \(2019\)](#), mostró que un algoritmo ampliamente utilizado en contextos de salud exhibía sesgo racial porque utilizaba gasto médico como indicador de necesidad de atención. Este sesgo surgía sin considerar que disparidades en acceso a servicios de salud hacían que pacientes negros con igual necesidad clínica tuvieran menores gastos registrados. Este caso ilustra cómo sesgos no derivan necesariamente de prejuicios codificados explícitamente, sino de la elección de variables que reflejan desigualdades estructurales.

[Barocas y Selbst \(2016\)](#), ya habían descrito este mecanismo. La discriminación que producen los sistemas de minería de datos no suele ser una decisión consciente de quien los programa, sino un resultado que emerge del proceso mismo. Decisiones como qué se quiere predecir, qué datos se usan para entrenar el modelo o qué rasgos se toman en cuenta pueden afectar de forma desigual a ciertos grupos, incluso cuando nadie tuvo la intención de discriminar.

En educación, sistemas de predicción de deserción escolar frecuentemente utilizan indicadores como ausentismo, calificaciones previas y participación en actividades extracurriculares. Estos indicadores correlacionan con nivel socioeconómico, lo que hace que algoritmos identifiquen estudiantes de menores recursos como en riesgo con mayor frecuencia, incluso cuando controlan por desempeño académico. Esta sobreidentificación puede generar profecías autocumplidas: estudiantes categorizados como en riesgo reciben intervenciones estigmatizantes que afectan su motivación y sentido de pertenencia escolar.

El trabajo de [Noble \(2018\)](#), sobre algoritmos de búsqueda documenta cómo sesgos de género y raza se reproducen en sistemas de información porque los datos que los entrenan reflejan estereotipos sociales existentes. Si un sistema de recomendación de carreras se entrena con datos históricos sobre qué estudiantes ingresaron a qué campos, reproducirá patrones de segregación ocupacional por género. Corregir este sesgo requiere decisiones normativas sobre qué constituye una recomendación justa, no solo mejoras técnicas.

Algunos autores argumentan que la noción misma de sesgo es problemática porque asume la existencia de un estándar neutral contra el cual medir desviaciones. [Hoffmann \(2019\)](#), propone que, en lugar de buscar algoritmos libres de sesgo, deberíamos preguntarnos qué valores queremos que los sistemas reflejen y cómo asegurar que esos valores sean decididos democráticamente más que impuestos por diseñadores técnicos o fuerzas de mercado.

Análisis comparativo de mecanismos de implementación en marcos normativos seleccionados

Para evaluar la correspondencia entre principios éticos declarados y mecanismos de implementación propuestos, se analizaron cuatro marcos normativos que representan diferentes aproximaciones regulatorias. Estos marcos son la Recomendación de [UNESCO](#) sobre Ética de IA (2021), el Reglamento de Inteligencia Artificial de la [Unión Europea \(2024\)](#), el [Consenso de Beijing sobre IA y Educación \(2019\)](#), y las Directrices de la [OCDE](#) sobre IA (2019). Este análisis comparativo destaca diferencias sustanciales en especificidad, obligatoriedad y viabilidad de los mecanismos propuestos.

Tabla 1. *Análisis comparativo de mecanismos de implementación en marcos normativos seleccionados*

Marco (año y naturaleza)	Principios éticos	Mecanismos de implementación	Principales limitaciones
UNESCO. Recomendación sobre Ética de IA (2021). Instrumento global, no vinculante (soft law).	Dignidad humana, justicia, protección de datos, transparencia y explicabilidad, supervisión humana.	Evaluaciones de impacto ético durante el ciclo de vida; el resto, en términos generales.	No fija estándares mínimos, autoridades responsables ni consecuencias por incumplir.
Unión Europea. Reglamento de IA, 2024 (propuesta de	IA educativa como alto riesgo: gestión de riesgos,	Requisitos obligatorios y autoridades	Depende de capacidades de supervisión que casi

Marco (año y naturaleza)	Principios éticos	Mecanismos de implementación	Principales limitaciones
2021). Instrumento regional, vinculante.	gobernanza de datos, documentación, transparencia, supervisión humana, datos representativos y control de sesgos.	nacionales con poder de investigación y sanción (hasta 15 millones de euros o 3 % en alto riesgo; 35 millones o 7 % en prácticas prohibidas).	ningún país tiene aún; su nivel de detalle puede volverse rígido.
UNESCO y gobierno de China. Consenso de Beijing sobre IA y Educación (2019). Declaración internacional, no vinculante.	Uso inclusivo y equitativo, privacidad y seguridad de datos, transparencia y auditabilidad, IA que apoya a los docentes.	Casi inexistentes; pide a los gobiernos crear marcos regulatorios apropiados.	Más débil que UNESCO 2021; tono optimista; no evalúa si la IA amplía o reduce brechas.
OCDE. Directrices sobre IA (2019). Principios intergubernamentales, no vinculantes (soft law).	Crecimiento inclusivo, valores centrados en las personas, transparencia y explicabilidad, robustez y seguridad, rendición de cuentas.	Deliberadamente débiles; remiten a las leyes nacionales; sin supervisión ni auditoría.	Formulaciones amplias y ambiguas; su influencia depende de decisiones voluntarias.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis documental de los cuatro marcos.

Recomendación de UNESCO sobre Ética de IA (2021)

La Recomendación de UNESCO articula principios éticos comprehensivos organizados en torno a valores como dignidad humana, justicia y protección de datos. Sin embargo, sus mecanismos de implementación presentan ambigüedad sistemática. Para la dimensión de equidad, el documento recomienda que los Estados miembros deberían esforzarse por garantizar la inclusión de diversos actores en todas las etapas del ciclo de vida de los sistemas de IA. Esta formulación no especifica qué constituye inclusión, quiénes son los diversos actores en contextos educativos específicos, o qué consecuencias se derivan de no cumplir esta recomendación.

En materia de privacidad, la Recomendación establece que los sistemas de IA no deberían comprometer la privacidad de datos y deben garantizar protección adecuada. Sin embargo, el documento no define estándares mínimos de protección adecuada para datos educativos, ni propone autoridades responsables de verificar cumplimiento. La transparencia se aborda mediante el principio de que debe existir transparencia y explicabilidad de los sistemas de IA, pero el documento no establece niveles requeridos de explicabilidad según tipo de aplicación educativa.

El único mecanismo de implementación relativamente específico que propone UNESCO es la creación de evaluaciones de impacto ético que deberían realizarse a lo largo del ciclo de vida de los

sistemas de IA. No obstante, el documento no especifica quién debe conducir estas evaluaciones, con qué metodología, en qué momentos precisos del ciclo de vida, ni qué sucede cuando una evaluación identifica problemas éticos graves. Esta falta de especificidad operativa caracteriza el enfoque de UNESCO: principios robustos con mecanismos de implementación débiles que dependen de voluntad política de Estados miembros sin crear obligaciones verificables.

Al tratarse de una recomendación, este instrumento no obliga jurídicamente: orienta la formulación de políticas nacionales, pero su cumplimiento queda a criterio de cada Estado y no puede exigirse por vía legal. Su influencia real depende de que los gobiernos decidan convertirlo en normas internas.

Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea (2024)

El reglamento de la Unión Europea representa el extremo opuesto en términos de especificidad y obligatoriedad legal. El documento clasifica sistemas de IA educativa como alto riesgo y establece requisitos vinculantes. Estos requisitos incluyen sistemas de gestión de riesgos, gobernanza de datos, documentación técnica, registro automático de eventos, transparencia hacia usuarios y supervisión humana. A diferencia de las recomendaciones de UNESCO, estos requisitos son legalmente obligatorios. En su versión finalmente adoptada, Reglamento (UE) 2024/1689, en vigor desde agosto de 2024, el incumplimiento de las obligaciones aplicables a los sistemas de alto riesgo, categoría en la que se ubican los sistemas de IA educativa, puede sancionarse con multas de hasta 15 millones de euros o el 3 % de la facturación mundial anual total, lo que sea mayor; monto que asciende a 35 millones de euros o el 7 % en el caso de las prácticas prohibidas.

Para la dimensión de equidad, el Reglamento exige que los conjuntos de datos de entrenamiento sean relevantes, representativos, libres de errores y completos considerando el propósito previsto del sistema. Además, requiere que los proveedores examinen los datos de entrenamiento con respecto a posibles sesgos y implementen medidas apropiadas de detección, prevención y mitigación de sesgos. Este nivel de especificidad supera ampliamente lo propuesto por UNESCO, aunque persisten ambigüedades sobre qué constituye un conjunto de datos suficientemente representativo en contextos educativos diversos.

En privacidad, el Reglamento se articula con el GDPR existente, estableciendo que los sistemas de IA deben cumplir requisitos de protección de datos personales ya codificados en legislación europea. Para transparencia, el documento exige que sistemas de alto riesgo proporcionen a usuarios información concisa, completa, correcta y clara sobre capacidades y limitaciones, en formato apropiado y comprensible. Sin embargo, el Reglamento no define estándares específicos sobre qué constituye explicabilidad apropiada para diferentes audiencias educativas: estudiantes, docentes, familias o administradores.

El mecanismo de supervisión propuesto incluye autoridades nacionales de vigilancia con poderes de investigación, acceso a datos y capacidad sancionatoria. No obstante, la efectividad de este mecanismo depende críticamente de capacidades técnicas que actualmente no existen en la mayoría de estados miembros. El Reglamento requiere que autoridades nacionales competentes tendrán recursos técnicos, financieros y humanos suficientes, pero no especifica niveles mínimos ni cómo Estados con presupuestos limitados desarrollarán expertise necesario para auditar sistemas algorítmicos complejos.

Consenso de Beijing sobre IA y Educación (2019)

El Consenso de Beijing, producido por la Conferencia Internacional sobre IA y Educación organizada por UNESCO y el gobierno chino, adopta una aproximación centrada en oportunidades más que en riesgos. El documento articula principios sobre IA al servicio de la educación, pero sus mecanismos de implementación son incluso más débiles que los de la Recomendación de [UNESCO](#) de 2021.

Para equidad, el Consenso recomienda garantizar uso inclusivo y equitativo de IA en educación mediante desarrollo de políticas que aborden brechas digitales. Esta formulación asume que inequidad deriva principalmente de acceso diferenciado a tecnología, sin considerar cómo sistemas de IA pueden perpetuar desigualdades incluso cuando existe paridad de acceso. El documento no propone mecanismos para evaluar si implementaciones específicas de IA educativa amplían o reducen brechas existentes.

En privacidad, el Consenso establece que debe protegerse la privacidad individual y la seguridad de datos sin especificar estándares mínimos, autoridades responsables o procedimientos de verificación. La transparencia se menciona mediante el principio de que algoritmos deben ser transparentes, auditables y comprensibles, pero nuevamente sin operacionalización concreta. Respecto a autonomía docente, el documento afirma que IA debe empoderar docentes, una formulación que no reconoce dificultades documentadas donde sistemas algorítmicos erosionan más que empoderan autonomía profesional.

El único mecanismo de implementación que el Consenso propone es que gobiernos deben desarrollar marcos regulatorios apropiados, una recomendación circular que delega responsabilidad sin proporcionar orientación sobre qué constituyen marcos apropiados. El Consenso de Beijing refleja optimismo tecnológico característico de documentos producidos en contextos donde existe fuerte impulso gubernamental y corporativo hacia adopción acelerada de IA, con menor énfasis en gobernanza robusta y protección de derechos.

Directrices de la OCDE sobre IA (2019)

Las Directrices de la OCDE sobre IA representan un intento de articular principios que puedan adoptarse por países con diferentes sistemas legales y niveles de desarrollo económico. El documento establece cinco principios: crecimiento inclusivo y desarrollo sostenible, valores centrados en humanos, transparencia y explicabilidad, robustez y seguridad, y rendición de cuentas. Aunque no son específicas al sector educativo, varios países han utilizado estos principios como base para políticas nacionales sobre IA educativa.

Para equidad, las Directrices recomiendan que actores de IA deben respetar estado de derecho, derechos humanos y valores democráticos y promover inclusión social. Esta formulación amplia permite interpretaciones divergentes: ¿qué significa concretamente promover inclusión social al diseñar un sistema de tutoría inteligente? El documento no lo especifica. En privacidad, las Directrices establecen que sistemas de IA deben ser robustos, seguros y protegidos a lo largo de su ciclo de vida, pero remiten a legislaciones nacionales existentes sobre protección de datos sin proponer estándares mínimos globales.

La transparencia se aborda mediante el principio de que debe haber divulgación significativa sobre sistemas de IA para fomentar comprensión general. El calificativo significativo introduce flexibilidad interpretativa sin criterios claros sobre qué nivel de divulgación resulta suficiente. Para rendición de cuentas, las Directrices establecen que actores de IA deben ser responsables del funcionamiento apropiado de sistemas, pero no definen qué constituye funcionamiento apropiado ni quién determina cuando un sistema falla en cumplir este estándar.

Los mecanismos de implementación de las Directrices de OCDE son deliberadamente débiles debido a su naturaleza como instrumento de soft law diseñado para consenso amplio. El documento recomienda que países inviertan en investigación sobre IA y fomenten ecosistemas de IA confiable, formulaciones aspiracionales que no crean obligaciones verificables. A diferencia del Reglamento de la UE, las Directrices no establecen autoridades de supervisión, procedimientos de auditoría o consecuencias por incumplimiento. Su influencia depende enteramente de decisiones voluntarias de gobiernos nacionales sobre cómo traducir principios generales en regulaciones específicas.

Análisis comparativo de especificidad y viabilidad

La comparación entre estos cuatro marcos muestra un patrón consistente: existe relación inversa entre alcance geográfico de un marco normativo y especificidad de sus mecanismos de implementación. Los marcos con aspiración global articulan principios éticos amplios con mecanismos de implementación vagos, mientras que el marco regional establece requisitos específicos y vinculantes con mecanismos de supervisión detallados, pero enfrenta desafíos de capacidad institucional para implementación efectiva.

Este patrón refleja diferencias entre diferentes objetivos regulatorios. Marcos globales priorizan consenso amplio entre países con contextos políticos, económicos y culturales diversos, lo que requiere formulaciones generales para acomodar variación contextual. Algo similar observa [Hagendorff \(2020\)](#): tras comparar veintidós directrices éticas sobre IA, encontró que la rendición de cuentas, la privacidad y la equidad aparecen en cerca del 80 % de ellas, pero que el campo no tiene forma de hacer cumplir lo que propone; apartarse de los códigos éticos no trae consecuencias, así que muchas veces la ética funciona más como una carta de presentación que como un límite real.

El Reglamento de la UE evita esta trampa mediante requisitos específicos y vinculantes, pero enfrenta el desafío opuesto: alta especificidad puede resultar en rigidez que dificulta adaptación a contextos educativos diversos dentro de Europa. Además, la efectividad del Reglamento depende de capacidades de supervisión que deben construirse desde cero en la mayoría de los países. Como documenta el AI Index Report 2023 citado por [Giannini \(2023\)](#), menos del 1% de expertos en IA trabajan en gobierno, creando asimetría de expertise donde desarrolladores privados poseen conocimiento técnico que reguladores carecen.

Vacíos en marcos normativos actuales.

El análisis de estos documentos normativos indica ausencias significativas que limitan su capacidad para orientar gobernanza efectiva de IA educativa. Tres vacíos resultan particularmente problemáticos: la falta de atención a dimensiones de poder en el desarrollo tecnológico, la ausencia de mecanismos de participación de comunidades educativas en decisiones sobre adopción de sistemas, y la insuficiente consideración de alternativas no tecnológicas para problemas educativos.

Los marcos actuales tratan la IA educativa como herramienta neutral cuyas consecuencias dependen del uso que se le dé. Esta perspectiva ignora que tecnologías incorporan valores y supuestos desde su diseño. La decisión de desarrollar un sistema de predicción de deserción escolar en lugar de invertir recursos en reducir tamaños de grupo refleja prioridades sobre cómo abordar problemas educativos. La concentración del desarrollo de IA educativa en corporaciones tecnológicas privadas genera estructuras de dependencia donde instituciones educativas públicas pierden capacidad de determinar sus propias trayectorias tecnológicas.

[Bietti \(2020\)](#), documenta cómo grandes corporaciones tecnológicas han establecido laboratorios de innovación educativa en escuelas públicas que funcionan como espacios de experimentación para tecnologías posteriormente comercializadas. Estas asociaciones generan asimetrías: corporaciones acceden a datos y contextos reales de implementación, mientras que escuelas dependen de donaciones tecnológicas sin desarrollar capacidades propias. Los marcos normativos no cuestionan estas estructuras de poder, limitándose a recomendar que las asociaciones público-privadas respeten principios éticos sin examinar si esas asociaciones son deseables en sí mismas.

[Giannini \(2023\)](#), plantea un dilema de inversión que los marcos normativos no abordan: ¿Hasta qué punto deberíamos dirigir inversiones, incluyendo inversiones públicas, hacia la construcción de capacidades de máquinas que actúan como humanos inteligentes, o hacia la construcción de capacidades de personas vivas? Esta pregunta cobra urgencia cuando se observa que miles de millones de dólares ahora se están invirtiendo en compañías de IA generativa, cuando podrían dirigirse hacia el desarrollo docente y hacer mejoras necesarias a las escuelas. La autora advierte sobre la posibilidad de que las inversiones dirigidas a hacer la IA más inteligente y capaz podrían algún día superar las inversiones

dirigidas a educar niños y otras personas. Esta reconfiguración de prioridades de inversión representa un cambio estructural en cómo las sociedades valoran el desarrollo humano frente al desarrollo tecnológico, tema que los marcos normativos actuales no contemplan.

La participación de comunidades educativas en decisiones sobre adopción de IA es mencionada superficialmente en algunos documentos, pero ninguno especifica mecanismos concretos para hacerla efectiva. ¿Cómo pueden docentes, estudiantes y familias participar significativamente en decisiones técnicas complejas? ¿Qué información necesitan para evaluar implicaciones de diferentes sistemas? ¿En qué momento del proceso de adopción ocurre la participación? Las recomendaciones genéricas sobre consulta a partes interesadas son insuficientes sin estructuras que redistribuyan poder de decisión. [Giannini \(2023\)](#), propone que los sistemas educativos necesitan devolver agencia a los estudiantes y recordarles a los jóvenes que permanecemos al timón de la tecnología. No hay un curso predeterminado.

Los marcos normativos asumen que los problemas educativos que la IA busca resolver existen y requieren soluciones tecnológicas. No consideran que algunos problemas pueden ser construcciones que benefician a ciertos actores más que responder a necesidades educativas reales. Por ejemplo, la demanda de personalización masiva del aprendizaje puede reflejar más intereses de desarrolladores tecnológicos buscando mercados que evidencia sobre insuficiencias de enfoques pedagógicos existentes. La falta de evaluación crítica sobre qué problemas educativos justifican intervenciones tecnológicas complejas representa un vacío conceptual en la gobernanza actual.

Conclusiones

El hallazgo más claro de este análisis es que el alcance y la especificidad de los marcos se mueven en direcciones opuestas: cuanto más global es la aspiración de un instrumento, más vagos resultan sus mecanismos de implementación. Los marcos normativos internacionales han logrado poner sobre la mesa los principales riesgos éticos de la IA educativa. Equidad, privacidad, transparencia, autonomía docente y sesgo algorítmico aparecen ahora de manera consistente en documentos de [UNESCO](#), [OCDE](#) y la [Unión Europea](#).

Este consenso básico es valioso porque establece un lenguaje común para discutir problemas que hace pocos años ni siquiera se reconocían. Sin embargo, esta convergencia en principios abstractos contrasta con la ausencia de medios concretos para implementarlos. Los marcos declaran objetivos sin especificar cómo lograrlos, quién debe hacerlo con qué recursos, o qué sucede cuando no se cumplen.

Las cinco dimensiones éticas analizadas revelan que los problemas no son solo de implementación sino conceptuales. La equidad, por ejemplo, requiere decisiones políticas sobre qué diferencias educativas son legítimas y cuáles reproducen injusticias que los sistemas algorítmicos no deberían perpetuar. Pero ningún marco operacionaliza estos criterios ni explica quién debe tomarlos. De manera similar, la privacidad enfrenta una contradicción estructural cuando las escuelas dependen de plataformas comerciales cuyo modelo de negocio es precisamente la extracción de datos.

Los marcos recomiendan minimizar la recolección de información sin reconocer que esta dependencia hace imposible proteger la privacidad de manera sustantiva. La transparencia algorítmica, por su parte, choca tanto con límites técnicos reales como con intereses corporativos. Los modelos de aprendizaje profundo son opacos incluso para quienes los desarrollan, y las empresas protegen sus algoritmos como secretos comerciales. Exigir explicabilidad sin poder obligar a las corporaciones a cumplirla resulta ineficaz.

Estas tensiones se agravan cuando consideramos que la autonomía pedagógica se erosiona precisamente cuando los algoritmos toman decisiones que antes requerían juicio docente. Los sistemas de recomendación automática presionan a los docentes a seguir indicaciones algorítmicas incluso cuando contradicen su experiencia profesional, y esta presión se intensifica cuando los administradores utilizan la concordancia entre decisiones humanas y algorítmicas como criterio de evaluación.

El sesgo, finalmente, no puede eliminarse con mejores datos porque los datos necesariamente reflejan desigualdades estructurales existentes. Un algoritmo entrenado con información histórica sobre ingreso a carreras universitarias reproducirá la segregación ocupacional por género. Corregir esto requiere decisiones normativas sobre qué constituye justicia educativa, no solo mejoras técnicas en la calidad de los datos.

Las regulaciones actuales enfrentan problemas prácticos que limitan su efectividad independientemente de qué tan bien articulen principios éticos. La mayoría son recomendaciones voluntarias sin consecuencias legales, lo que permite a las instituciones declarar adherencia a principios sin modificar prácticas reales. Cuando existen obligaciones legales, como en el Reglamento de IA de la Unión Europea, las autoridades educativas carecen de capacidad técnica para supervisar cumplimiento. Auditar algoritmos complejos requiere expertise que los gobiernos no poseen: según el AI Index Report 2023 citado por [Giannini \(2023\)](#), menos del 1% de expertos en IA trabajan en el sector público.

Los documentos analizados tampoco abordan las estructuras de poder que determinan qué tecnologías se desarrollan y para qué propósitos. Corporaciones privadas concentran el diseño de IA educativa, lo que genera dependencia institucional donde escuelas públicas pierden capacidad de decidir sus propias trayectorias tecnológicas. Esta concentración tiene consecuencias: los problemas que la IA supuestamente resuelve reflejan las prioridades de quienes desarrollan los sistemas más que necesidades identificadas por comunidades educativas. La personalización masiva del aprendizaje, por ejemplo, puede responder más a intereses comerciales de empresas tecnológicas que a evidencia sobre limitaciones de enfoques pedagógicos existentes. Las recomendaciones genéricas sobre "consulta a partes interesadas" no cambian esta dinámica porque no especifican cómo pueden docentes y familias participar significativamente en decisiones técnicas complejas, qué información necesitan para evaluar implicaciones, o si tienen poder real para rechazar sistemas o solo pueden opinar después de que las decisiones ya se tomaron.

Las decisiones de inversión pública reflejan esta reconfiguración de prioridades. Cuando gobiernos destinan fondos a IA generativa en lugar de reducir tamaño de clase o mejorar salarios docentes, están eligiendo un modelo específico de educación. [Giannini \(2023\)](#), plantea este dilema con claridad: miles de millones de dólares se invierten ahora en compañías de IA generativa cuando podrían dirigirse hacia el desarrollo docente y mejoras necesarias en infraestructura escolar. Esta redistribución de recursos representa un cambio estructural en cómo las sociedades valoran el desarrollo humano frente al desarrollo tecnológico, pero los marcos normativos actuales no lo cuestionan ni siquiera lo reconocen como decisión política que requiere justificación.

En este sentido, la investigación futura debe documentar consecuencias reales de implementación de IA en contextos educativos diversos mediante estudios longitudinales que superen los experimentos controlados de corto plazo que dominan la literatura actual. Se necesita análisis comparativo de efectividad de diferentes modelos regulatorios para entender qué aproximaciones funcionan en qué condiciones institucionales y políticas. Es necesario desarrollar marcos conceptuales que integren perspectivas técnicas, pedagógicas y políticas, reconociendo que la gobernanza de IA educativa no puede ser responsabilidad exclusiva ni de expertos en ciencias de la computación ni de pedagogos que desconocen funcionamiento algorítmico.

La ética de IA educativa debe construirse mediante procesos participativos que reconozcan la pluralidad de valores legítimos en educación y establezcan estructuras democráticas para negociar conflictos entre ellos. La pregunta central no es cómo la IA cambiará la educación, sino cómo la educación moldeará nuestra recepción de estas tecnologías. Las escuelas no deben ser receptoras pasivas de innovaciones desarrolladas externamente, sino espacios de deliberación democrática sobre qué tipo de futuro queremos construir. Este momento requiere decisiones sobre el papel que la tecnología debe jugar en ese futuro, decisiones que deben tomarse con la urgencia que la situación demanda, pero sin sacrificar la deliberación cuidadosa sobre el tipo de educación que necesitamos.

Referencias

- Ananny, M. y Crawford, K. (2018). Seeing without knowing: Limitations of the transparency ideal and its application to algorithmic accountability. *New Media & Society*, 20(3), 973-989. <https://doi.org/10.1177/1461444816676645>
- Baker, R. S. y Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 32(4), 1052-1092. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>
- Barocas, S. y Selbst, A. D. (2016). Big data's disparate impact. *California Law Review*, 104(3), 671-732. <https://doi.org/10.15779/Z38BG31>
- Bietti, E. (2020). *From ethics washing to ethics bashing: A view on tech ethics from within moral philosophy*. En Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 210-219). <https://doi.org/10.1145/3351095.3372860>
- Burrell, J. (2016). How the machine 'thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. *Big Data & Society*, 3(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/2053951715622512>
- Comisión Europea. (2019). *Ethics guidelines for trustworthy AI*. High-Level Expert Group on Artificial Intelligence. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- Consejo de Europa. (2024). *Convención marco sobre la inteligencia artificial y los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho* (Serie de Tratados del Consejo de Europa n.º 225). Consejo de Europa. <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/the-framework-convention-on-artificial-intelligence>
- D'Ignazio, C. y Klein, L. F. (2020). *Data feminism*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11805.001.0001>
- Departamento de Educación de EE.UU. (2023). *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*. Office of Educational Technology. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/ai-report/ai-report.pdf>
- Fjeld, J., Achten, N., Hilligoss, H., Nagy, A. y Srikumar, M. (2020). *Principled artificial intelligence: Mapping consensus in ethical and rights-based approaches to principles for AI*. Berkman Klein Center for Internet & Society. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3518482>
- Giannini, S. (2023). *Generative AI and the future of education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/HOXG8740>
- Hagendorff, T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, 30(1), 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- Hoffmann, A. L. (2019). Where fairness fails: Data, algorithms, and the limits of antidiscrimination discourse. *Information, Communication & Society*, 22(7), 900-915. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1573912>
- Holstein, K., McLaren, B. M. y Aleven, V. (2019). Co-designing a real-time classroom orchestration tool to support teacher-AI complementarity. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 27-52. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.3>
- Mittelstadt, B. (2019). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, 1(11), 501-507. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0114-4>
- Nemorin, S. (2017). Post-panoptic pedagogies: The changing nature of school surveillance in the digital age. *Surveillance & Society*, 15(2), 239-253. <https://doi.org/10.24908/ss.v15i2.6033>

- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9781479833641.001.0001>
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C. y Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366(6464), 447-453. <https://doi.org/10.1126/science.aax2342>
- OCDE. (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/db14d5e9-en>
- Selwyn, N., Rivera-Vargas, P., Passeron, E., y Miño-Puigcercós, R. (2021). *¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vx4zr>
- UNESCO. (2019). *Beijing consensus on artificial intelligence and education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Unión Europea. (2016). *Reglamento general de protección de datos (GDPR)*. Reglamento (UE) 2016/679. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj>
- Unión Europea. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (Reglamento de Inteligencia Artificial)*. Diario Oficial de la Unión Europea. <http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>
- Williamson, B. (2017). *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781529714920>
- Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-01100-0>



Estudio longitudinal de la sintomatología depresiva y el apoyo social de estudiantes universitarios de movilidad internacional

[en] A longitudinal study of depressive symptoms and social support among international exchange students



Laura Hermo-Rebollido

Universidade da Coruña (España)



Dennise De la O-Becerra

Universidad Autónoma de Chihuahua (México)



Silvia López-Larrosa

Universidade da Coruña (España)

Recibido: 2026/04/13

Aceptado para su publicación: 2026/05/12

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: La movilidad internacional es un proceso académico que conlleva unos desafíos añadidos a los propios de la etapa universitaria, pudiendo provocar un impacto negativo a nivel psicológico. Este estudio longitudinal pretendía analizar la evolución de la sintomatología depresiva y del apoyo social de trece alumnos de la Universidad Autónoma de Chihuahua de estancia en España, así como la relación entre las variables. Se usó el Inventario de Depresión de Beck y el Cuestionario de Apoyo Social MOS. Se realizaron tres mediciones, antes, durante y al regresar de la movilidad. La sintomatología depresiva fue mínima y no se dieron diferencias significativas en los tres momentos de medida. Los valores medios de apoyo social fueron elevados en los tres momentos de medida y tampoco se hallaron diferencias significativas a lo largo de la movilidad. Sintomatología depresiva y apoyo social no correlacionaron en los tres momentos de medida. Por tanto, el proceso de movilidad internacional no supuso un deterioro de la salud mental ni disminución del apoyo social, lo que podría sugerir una alta capacidad de adaptación.

ABSTRACT

Abstract: International mobility is an academic process that presents additional challenges beyond those inherent to university life and can have a negative psychological impact. This longitudinal study aimed to analyze the evolution of depressive symptoms and social support among thirteen students from the Autonomous University of Chihuahua studying in Spain, as well as the relationship between these variables. The Beck Depression Inventory and the MOS Social Support Questionnaire were used. Three assessments were conducted: before, during, and upon returning from the mobility experience. Depressive symptoms were minimal, and no significant differences were found across the three assessment moments. Mean social support scores were high at all three measurement moments, and no significant differences were found throughout the mobility period. Depressive symptoms and social support did not correlate at any of the three measurement moments. Therefore, the international mobility experience did not result in a deterioration of mental health or a decrease in social support, which may suggest a high adaptation capacity.

PALABRAS CLAVE

Movilidad, depresión, aculturación, estudiantes universitarios, apoyo.

KEYWORDS

Mobility, depression, acculturation, college students, support.

Como citar (APA 7ª Edición):

Hermo-Rebollido, L., De la O-Becerra, D. y López-Larrosa, S. (2026). Estudio longitudinal de la sintomatología depresiva y el apoyo social de estudiantes universitarios de movilidad internacional. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 57-69. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i16.2274>

Introducción

Actualmente, más de tres millones de estudiantes universitarios de todo el mundo realizan una movilidad internacional para complementar sus estudios de grado (UNESCO, 2026)¹. La movilidad internacional se define como el desplazamiento físico que realiza un alumno universitario a un país de destino diferente al de residencia con la finalidad de cursar una parte de sus estudios o realizar una formación específica (Moro, 2017). La motivación de los estudiantes que deciden hacer una movilidad internacional está normalmente relacionada con la satisfacción y la ambición personales, así como con el deseo de vivir nuevas experiencias y con la búsqueda de nuevas oportunidades en el mercado laboral (Maharaj et al., 2024). No obstante, esta nueva situación académica puede tener un impacto negativo en la salud mental y en el bienestar del alumnado (Liu et al., 2024).

Los estudiantes que se encuentran fuera de su comunidad educativa están más expuestos a desafíos propios de la internacionalización, ya que no viven en sus países de origen, lo que puede generar malestar tanto psicológico como emocional (Shafaei et al., 2017). Estos desafíos pueden enmarcarse en diferentes categorías, como las relacionadas con la universidad (una posible mayor exigencia académica), con el país de destino (las barreras lingüísticas, los cambios socioculturales y la situación financiera) y con la vida social (la discriminación, la exclusión, la soledad y el aislamiento social) (King et al., 2023; Liu et al., 2024). De esta forma, el alumnado que se desplaza internacionalmente vive situaciones de estrés debido a la necesidad de adaptación al nuevo país (Maharaj et al., 2024), a las cuales se suman los factores estresantes que son propios de la etapa universitaria relacionados con la academia, como son la motivación por los nuevos estudios y la presión por el rendimiento académico (Cardouwer et al., 2025). Sin embargo, no solo los factores académicos potencian las situaciones de estrés en los alumnos universitarios, sino que las vivencias personales están condicionadas por la autoexigencia en la época posmoderna (Han, 2022). Se observa una tendencia a la necesidad de sentirse realizados y de vivir experiencias nuevas, de forma que, si no se alcanza ese estándar, pueden aparecer síntomas depresivos (Butiérrez, 2022).

En el proceso de adaptación de un individuo a un nuevo entorno, llamado aculturación, se diferencia entre la adaptación psicológica y la sociocultural (Medina, 2026). Por un lado, el proceso de adaptación psicológica está relacionado con la salud mental y con la satisfacción personal, es decir, el grado en el que la persona puede encontrarse cómoda en el nuevo destino. Por otro lado, la adaptación sociocultural se refiere a la capacidad de integrarse en el nuevo entorno y de ajustarse a las diferencias culturales (Shafaei et al., 2017). Este proceso de aculturación va a estar principalmente determinado por la discrepancia entre las culturas del país de origen y el de acogida, presentando unos mayores niveles de estrés y una mayor dificultad en la adaptación aquellas personas que encuentran la cultura del país de destino significativamente diferente a la de su país nativo (Lee et al., 2004). La capacidad de adaptación del estudiante universitario, según la teoría de los campos sociales y el capital de Bourdieu (1989), no solo está determinada por su capacidad de adaptación, sino también por su habilidad de adecuar y movilizar sus capitales (económico -bienes materiales-, cultural -conocimientos-, social -relaciones sociales- y simbólico -reconocimiento social-) al nuevo entorno (Núñez Leiva, 2010). El capital que posee el estudiante va a ser un elemento determinante en su interpretación del nuevo entorno (Martínez Valle, 2024), ya que, si existe una disparidad entre los capitales previos y las exigencias del nuevo escenario,

¹ Consultado el día 11 de marzo de 2026 en: <https://databrowser.uis.unesco.org/browser/EDUCATION/UIS-EducationOPRI>

puede generarse una tensión identitaria, y la presión por encajar puede desencadenar un empeoramiento de la salud mental ([Chihu Amparán, 2016](#)).

Asimismo, un aspecto muy importante en relación con la aculturación es el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural ([Alfonzo-de-Trovar et al., 2017](#)). Este término se define como la capacidad adaptativa al entorno, esto es, la capacidad de actuar en la nueva situación intercultural ([Moro, 2017](#)). La competencia comunicativa intercultural está determinada por una serie de factores: la experiencia previa, por ejemplo, si han realizado una estancia internacional anteriormente; el grado de plurilingüismo, puesto que las competencias lingüísticas influyen directamente en la capacidad de adaptación ([Sapranaviciute et al., 2013](#)); y los factores personales, como el tipo de personalidad o el estilo de apego ([Jin y Wang, 2016](#)).

Diversos estudios hallaron que el proceso de aculturación puede derivar en una peor salud mental; de modo que los estudiantes que realizaron una movilidad internacional presentaron un aumento de la sintomatología depresiva en comparación con los que se encontraban en su país de origen realizando los mismos estudios ([King et al., 2023](#); [Maharaj et al., 2024](#); [Lee et al., 2004](#)). Uno de los factores que influyen directamente en la adaptación a un nuevo entorno es la capacidad comunicativa. Las barreras, tanto lingüísticas como culturales, por ejemplo, nuevas normas sociales ([Medina, 2026](#)), pueden ejercer como un factor estresor, dificultando el proceso de aculturación y afectando la vida social del individuo, el rendimiento académico en la nueva universidad ([Sapranaviciute et al., 2013](#)) y su salud mental, provocando ansiedad, estrés, problemas para dormir, falta de apetito, bajo nivel de energía y fatiga ([King et al., 2023](#)).

No obstante, además de considerar los efectos y los factores de riesgo de la movilidad, es preciso tener en cuenta los factores protectores. El apoyo social es un elemento esencial a la hora de afrontar situaciones de estrés o ansiedad ([Lee et al., 2004](#)). Se considera apoyo social toda aquella ayuda, ya sea real o percibida, proporcionada por las personas más cercanas a un individuo ([Méndez, 2019](#)). Este apoyo es bidireccional, debido a que implica un proceso de intercambio recíproco donde el individuo actúa tanto como agente receptor del apoyo como agente proveedor del mismo ([Ruiz-Rodríguez et al., 2021](#)). Debido a su poder protector como amortiguador de los efectos negativos de los momentos de estrés y/o adversidad ([Bekiros et al., 2022](#)), unos altos niveles de apoyo social se relacionan con una buena salud mental.

El apoyo social genera un sentimiento de pertenencia que es indispensable para el correcto desarrollo emocional de las personas ([Fernández, 2005](#)). Sin embargo, la ausencia de apoyo social, como es el caso de la soledad no deseada, puede causar un impacto negativo significativo en la salud ([Karaca et al., 2019](#)). Esto se debe a que las personas no solo se encontrarían vulnerables ante una situación adversa, sino que la propia situación de soledad contribuiría a una búsqueda exhaustiva de ayuda ([Gallardo-Peralta et al., 2023](#)), lo que actuaría como un factor estresante adicional ([Ruiz-Rodríguez et al., 2021](#); [Vargas, 2014](#)).

Existen evidencias de la importancia del apoyo social en la salud mental del alumnado universitario que estudia en un país distinto al de origen ([Medina, 2026](#); [Vungkhanching et al., 2017](#); [Zhang et al., 2018](#)). El presente estudio pretende profundizar en la vivencia de la movilidad internacional mediante un diseño longitudinal que abarca el ciclo completo de un curso de duración. La novedad de esta investigación radica en conocer la trayectoria de los universitarios durante todo el período de la movilidad, desde antes de salir de su país de origen hasta el momento de regreso.

Para ello, se propusieron los siguientes objetivos: O1) describir la evolución de la sintomatología depresiva y del apoyo social percibido por el alumnado de movilidad internacional en tres momentos de medición (T1, T2, y T3), y O2) explorar la relación existente entre los síntomas depresivos y el nivel de apoyo social percibido por el alumnado durante el período de la movilidad.

Método

Participantes

Participaron 13 alumnos de movilidad internacional del curso 2023-2024 de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH). De esos 13 alumnos, el 76,9% fueron mujeres ($n = 10$), mientras que el 23,1% restante fueron hombres ($n = 3$). Las edades de los participantes estaban comprendidas entre los 20 y los 23 años ($M = 21$, $DT = 0,96$). Todos realizaron su movilidad internacional en España.

Variables e Instrumentos de Medida

Las variables de esta investigación son los síntomas depresivos y el apoyo social.

El Inventario de Depresión de Beck en su segunda versión (BDI-II) se utilizó para medir la sintomatología depresiva ([Beck et al., 1996](#)). Está compuesto por 21 ítems, cada uno de los cuales se corresponde con un síntoma depresivo: tristeza, llanto, autocrítica, desvalorización, cambios en el apetito, pesimismo, sentimiento de fracaso, deseos suicidas, pérdida de energía, dificultad de concentración, pérdida de placer, culpa, pérdida de interés, irritabilidad, cansancio o fatiga, sentimiento de castigo, disconformidad, indecisión, cambios en el patrón del sueño y pérdida de interés en el sexo ([Sanz, 2013](#)). Cada ítem se puntúa en una escala de 0 al 3, donde 0 es la puntuación más baja, es decir, el síntoma es poco o nada intenso, y 3 es la puntuación más alta, esto es, el síntoma se presenta de una forma muy intensa. La puntuación final del instrumento oscila entre 0 y 63 puntos, donde 0 significa que no presenta ningún síntoma depresivo y 63 significa que presenta todos los síntomas depresivos con muy alta intensidad. De esta forma, según la puntuación obtenida, los niveles de gravedad se clasifican de la siguiente manera: 0-13, depresión mínima; 14-19, depresión leve; 20-28, depresión moderada; y 29-63, depresión grave. El instrumento BDI-II tiene una alta fiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0,83, lo que indica una buena consistencia interna ([Sanz y Vázquez, 1998](#)). Para este estudio, ha mostrado fiabilidad media en T1, con un coeficiente alfa de Cronbach de ,50, pero una alta fiabilidad en T2 y T3 con un coeficiente de alfa de Cronbach de ,86 y ,87, respectivamente.

El Cuestionario de Apoyo Social MOS se utilizó para evaluar la percepción del apoyo social de los participantes del estudio ([Sherbourne y Steward, 1991](#)). Es un instrumento autoadministrado de 19 ítems que mide el nivel de apoyo social en determinadas áreas de la vida personal, los cuales se reparten en cuatro dimensiones ([Herrera et al., 2020](#)). Primeramente, la subescala de apoyo emocional consta de ocho enunciados, por ejemplo, *18. Alguien que entiende tus problemas*. La subescala de interacción social positiva tiene cuatro enunciados, por ejemplo, *10. Alguien con quien reunirse para relajarse*. La subescala de apoyo instrumental tiene cuatro enunciados, por ejemplo, *1. Alguien que te ayude si estás confinado en la cama*. Finalmente, la subescala de apoyo afectivo tiene tres enunciados, por ejemplo, *5. Alguien que te muestra amor y afecto*. Cada uno de los 19 ítems se puntúa usando una escala tipo Likert con valores de 1 a 5, donde 1 = *ninguna de las veces* y 5 = *todo el tiempo*. La puntuación final oscila entre 19 y 95 y se calcula mediante la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems. Así, si la puntuación es más cercana a 19, esa persona no cuenta con apoyo social; y si es más cercana a 95, cuenta con mucho apoyo social. Este instrumento presenta un alto nivel de fiabilidad, con un alfa de Cronbach mayor de ,91 y una validez adecuada ([Sherbourne y Steward, 1991](#)). Para este estudio, ha mostrado alta fiabilidad, con un coeficiente alfa de Cronbach de ,99 en T1, de ,95 en T2 y de ,97 en T3.

Procedimiento

Este estudio está enmarcado en un proyecto de investigación titulado “Síntomas depresivos y uso de las redes sociales virtuales”, el cual cuenta con un informe favorable del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña, con código de expediente 2023-011. Por tanto, el proceso tanto de recogida como de tratamiento de los datos se realizó siguiendo los principios éticos

del Comité de Ética de la Investigación y la Docencia de la Universidade da Coruña (2018)², garantizando el anonimato, la confidencialidad y la voluntariedad de la participación.

La persona encargada del Departamento de Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Chihuahua realizó el procedimiento de captación de los participantes. Contactó con el alumnado que en el curso 2023-2024 haría una movilidad internacional a España. La totalidad de los estudiantes ($N = 13$) accedieron a participar en la investigación. Tras el contacto inicial, se llevó a cabo una reunión informativa con ellos con el fin de explicar los objetivos y el carácter longitudinal del estudio. En dicha reunión, se entregó una hoja de información donde se indicaba que podían revocar su consentimiento para participar en cualquier momento sin ningún tipo de consecuencias negativas y que su participación no conllevaba riesgos ni ningún tipo de compensación económica. Una vez leída la información, firmaron el consentimiento a través de la plataforma Microsoft Forms.

La recogida de datos se estructuró en tres fases temporales, cada una de ellas vinculada a un momento clave del período de la movilidad: T1 (pre-test, fase previa a la movilidad, noviembre de 2023), T2 (seguimiento a los 4 meses de haber comenzado la estancia en España, marzo de 2024) y T3 (post-test, al haber regresado a México, agosto de 2024). La recogida de estos datos se realizó mediante un cuestionario online, concretamente mediante la plataforma Microsoft Forms. La cumplimentación del cuestionario en cada una de sus fases duró aproximadamente 8 minutos. En cuanto al tratamiento de la información, los datos obtenidos fueron almacenados en una base de datos cifrada y de acceso restringido, garantizando así su uso exclusivo para fines de investigación y difusión científica. Se estableció un período de conservación de la información de cinco años tras la finalización del estudio.

Dado el carácter longitudinal del estudio, los datos fueron pseudoanónimos, de modo que se garantizaba la no identificación de los participantes, pero sí se aseguraba el emparejamiento de los datos en las tres fases. Los alumnos respondieron a los cuestionarios bajo el código que les fue asignado por la UACH cuando comenzaron sus estudios de grado, evitando así el uso de información personal que permitiera una identificación directa por parte del equipo investigador. No obstante, se estableció un protocolo de seguridad ética: se acordó romper el anonimato en caso de detectar valores alarmantes que pudieran comprometer la integridad del estudiante. En ese caso, el equipo investigador procedería a informar a las instancias competentes. Finalmente, esta actuación no fue necesaria puesto que no se detectaron puntuaciones de riesgo.

Análisis de datos

En lo que respecta al análisis de datos, se ha empleado el programa IBM SPSS en su versión 28.1 (bajo licencia facilitada por la Universidade da Coruña) para los análisis descriptivos, de normalidad y correlación; y Medcalc (versión gratuita online) para llevar a cabo los análisis de comparación de proporciones.

La configuración de respuesta obligatoria en todos los ítems del cuestionario aseguró la ausencia de valores perdidos (*missing data*). Antes de proceder al análisis de los resultados para dar respuesta a los objetivos establecidos, se realizó un estudio de la distribución de los datos para determinar la naturaleza de las pruebas estadísticas que se debían emplear. Primeramente, dado el pequeño tamaño muestral ($N = 13$), se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. Los resultados indicaron que las variables del estudio no tenían una distribución normal ($p < ,05$) en los diferentes momentos de la medición. Por ello, se utilizaron para los análisis pruebas estadísticas no paramétricas.

Para dar respuesta al primer objetivo (O1), se realizaron análisis descriptivos de las variables (M y DT), se empleó la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas con el fin de contrastar las puntuaciones en los tres momentos de evaluación y se realizaron análisis de frecuencias de ambas variables para explorar la dinámica de cambio individual de los participantes. Adicionalmente, se

² Normativa disponible en: https://www.udc.es/es/ceid/etica_investigacion/

realizaron análisis de frecuencias y comparaciones de proporciones mediante Chi-cuadrado (χ^2). Para el segundo objetivo (O2), se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para explorar la relación entre el apoyo social percibido y la sintomatología depresiva en los tres momentos de medición. Se acordó un nivel de significación de $p < ,05$.

Resultados

Para dar respuesta al *primer objetivo*, centrado en describir la evolución de la sintomatología depresiva y del apoyo social percibido por el alumnado de movilidad internacional en los tres momentos de medición (T1, T2 y T3), primeramente, se realizaron análisis descriptivos de la sintomatología depresiva y del apoyo social percibido.

Con relación a la sintomatología depresiva, antes de la movilidad los valores oscilaron entre 0 y 9. Durante la movilidad, la media aumentó poco menos de medio punto y el valor mínimo volvió a ser de 0 aunque el máximo fue de 14. Por último, al finalizar la movilidad, la media fue la misma que durante la movilidad, con valores mínimos y máximos de 0 y 15, respectivamente (ver Tabla 1). Por tanto, los valores medios fueron los de depresión mínima, y la puntuación más alta en T2 y T3 se situó en los valores más bajos de depresión leve. Por su parte, respecto al apoyo social percibido, se observó una tendencia ascendente desde T1 (antes de realizar la movilidad), donde los valores oscilaron entre 30 y 95. Durante el proceso de movilidad, la media aumentó 4 puntos, con un valor mínimo de 62 y un valor máximo de 95. Al finalizar la movilidad, la media aumentó dos puntos y los valores oscilaron entre 59 y 95. En los tres momentos de medida, los valores medios de apoyo social se situaron en el cuarto cuartil (entre 76 y 95).

Con el fin de analizar la evolución tanto de los síntomas depresivos como del apoyo social percibido a lo largo de las tres etapas de la movilidad internacional, se realizó la prueba no paramétrica de Friedman para K muestras relacionadas. Los resultados de la prueba para la variable de síntomas depresivos indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en los síntomas depresivos reportados por los estudiantes a lo largo de los tres momentos de la movilidad, $X^2(2) = 1,94$, $p = ,37$ (ver Tabla 1).

Tabla 1. Sintomatología depresiva en los tres momentos de medida

Momento movilidad	Rango promedio	<i>M</i>	<i>DT</i>
Antes de la movilidad	2,27	4,15	2,79
Durante la movilidad	1,88	4,46	5,01
Después de la movilidad	1,85	4,46	5,94

Nota: Elaboración propia

Los resultados de la prueba de Friedman para la variable de apoyo social percibido indicaron que no existían diferencias estadísticamente significativas en la percepción de apoyo a lo largo del estudio, $X^2(2) = 4,51$, $p = ,10$ (ver Tabla 2).

Tabla 2. Apoyo social en los tres momentos de medida

Momento movilidad	Rango promedio	<i>M</i>	<i>DT</i>
Antes de la movilidad	1,62	77,31	22,317
Durante la movilidad	2,12	81,38	21,632

Después de la movilidad	2,27	83,92	14,897
-------------------------	------	-------	--------

Nota: Elaboración propia

De manera complementaria al análisis grupal, se realizaron análisis de cambio individual para la sintomatología depresiva y para el apoyo social percibido, tomando como referencia la línea base antes de la movilidad, es decir, T1. Para ello, se calcularon variables de diferencia (concretamente T2 - T1 y T3 - T1) que permitieron categorizar a los participantes en tres grupos dependiendo de los cambios en la media de los valores finales de ambas escalas: mejora (descenso en síntomas depresivos [valores negativos] o incremento en apoyo social [valores positivos]), estabilidad (sin cambios) y deterioro (incremento de síntomas depresivos [valores positivos] o descenso en apoyo social [valores negativos]).

En cuanto a la variable de síntomas depresivos, se observó que entre T1 y T2, el 53,9% del alumnado experimentó una mejora en sus síntomas, en contraste con el 30,8% que registró un deterioro y el 15,4% que se mantuvo igual. De hecho, se dieron diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de los que mejoraron y se mantuvieron igual, $\chi^2(1) = 4,09$, $p = ,04$. No así entre los que mejoraron y empeoraron $\chi^2(1) = 1,36$, $p = ,24$. Nuevamente al comparar las puntuaciones en T1 y T3, el 53,9% ($n = 7$) continuó mostrando una mejora respecto a la puntuación en T1, además de que un porcentaje menor que en la comparación entre T1 y T2 experimentó deterioro (ver Tabla 3). Las diferencias de proporciones entre los que mejoraron y se quedaron igual o empeoraron no fueron significativas, $\chi^2(1) = 2,50$, $p = ,11$ en ambos casos al comparar las puntuaciones en T1 y T3. Tampoco se dieron diferencias en las proporciones de los que empeoraron al comparar T1 y T2 y T1 y T3, $\chi^2(1) = 0,11$, $p = ,66$. O al comparar a los que se quedaron igual al analizar T1 y T2 y T1 y T3, $\chi^2(1) = 0,23$, $p = ,62$. En cualquier caso, más de la mitad de los participantes mejoraron su sintomatología depresiva, que ya era baja, entre que empezaron y terminaron la movilidad.

Tabla 3. Cambios en la sintomatología depresiva T1 - T2 y T1 - T3

Cambio	T1 - T2		T1 - T3	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mejora	7	53,9%	7	53,9%
Estabilidad	2	15,4%	3	23,1%
Deterioro	4	30,8%	3	23,1%
Total	13	100,0%	13	100,0%

Notas: Elaboración propia

Con relación a la variable de apoyo social percibido, entre T1 y T2, el 53,9% del alumnado ($n = 7$) experimentó una mejora en la percepción de apoyo social, en contraste con el 15,4% ($n = 2$) que registró un deterioro. En el análisis de proporciones se observaron diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de los que mejoraron y empeoraron, $\chi^2(1) = 4,09$, $p = ,04$. Sin embargo, no se encontraron diferencias entre el grupo de los que mejoraron y los que se mantuvieron igual $\chi^2(1) = 1,36$, $p = ,24$. Esta tendencia positiva se mantuvo en la comparación entre las puntuaciones en T1 y T3, donde el 53,9% ($n = 7$) continuó mostrando una mejora respecto a la base inicial (ver Tabla 4). Las diferencias de proporciones entre los que mejoraron y empeoraron resultaron nuevamente significativas, $\chi^2(1) = 4,09$, $p = ,04$; mientras que las diferencias de proporciones entre los que mejoraron y los que se mantuvieron igual no fueron significativas, $\chi^2(1) = 1,36$, $p = ,24$. Tampoco se dieron diferencias en las

proporciones de los que empeoraron al comparar T1 y T2 y T1 y T3, $\chi^2(1) = 0,00$, $p = 1,00$ en ambos casos. O al comparar a los que se quedaron igual al analizar T1 y T2 y T1 y T3, $\chi^2(1) = 0,00$, $p = 1,00$ en ambos casos. En suma, más de la mitad de los participantes mejoraron su nivel de apoyo social percibido, que ya era alto, entre que empezaron la movilidad y la terminaron.

Tabla 4. Cambios del apoyo social entre T1 - T2 y T1 - T3

Cambio	T1 - T2		T1 - T3	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Mejora	7	53,9%	7	53,9%
Estabilidad	4	30,8%	4	30,8%
Deterioro	2	15,4%	2	15,4%
Total	13	100,0%	13	100,0%

Nota: Elaboración propia

Para dar respuesta al *segundo objetivo*, centrado en explorar la relación existente entre los síntomas depresivos y el nivel de apoyo social percibido en los tres momentos de medida, se realizó un análisis de correlación de Spearman. Los resultados indicaron que el apoyo social no mostró una relación estadísticamente significativa con la sintomatología depresiva en ninguno de los tres momentos de medición (ver Tabla 5).

Tabla 5. Correlación entre el apoyo social y los síntomas depresivos

Momento movilidad	Relación (Spearman)	Coefficiente (r_s)	Significación (p)
Antes de la movilidad	MOS y BDI	-,26	,37
Durante la movilidad	MOS y BDI	-,00	,98
Después de la movilidad	MOS y BDI	,30	,31

Nota: Elaboración propia

Al analizar la coocurrencia de los cambios entre la sintomatología depresiva y el apoyo social percibido (ver Tabla 6), se observó una tendencia predominante hacia la mejoría simultánea en ambas dimensiones. Específicamente, en ambos periodos de seguimiento (T1-T2 y T1-T3), el patrón más frecuente fue la mejora en los síntomas depresivos al tiempo que se producía una mejora en el nivel de apoyo social percibido. Un segundo patrón relevante fue el de la mejoría en la sintomatología depresiva y la estabilidad en el apoyo social, donde aquellos participantes que obtuvieron una puntuación más baja en el BDI-II mantuvieron la misma puntuación en el nivel de apoyo social en los dos momentos de comparación. En esta línea, cabe destacar que un único participante mantuvo su estado de estabilidad en ambas variables en T1-T2 y T1-T3. Por último, en cuanto a los casos en los que los participantes empeoraron sus puntuaciones, se observó una ligera reducción del nivel de sintomatología depresiva en el último seguimiento frente al intermedio (T1-T3 frente a T1-T2). También es importante resaltar que, en la mayoría de los sujetos que experimentaron un empeoramiento en sus síntomas depresivos, el apoyo social mostró una mejoría, lo que sugiere que estas variables podrían estar operando de manera

independiente durante la movilidad o que se activaron los apoyos precisamente al producirse un empeoramiento de la sintomatología.

Tabla 6. *Coocurrencia apoyo social y síntomas depresivos*

ID	Cambio T1-T2		Cambio T1-T3	
	Síntomas Depresivos	Apoyo Social	Síntomas Depresivos	Apoyo Social
1	Empeora	Mejora	Empeora	Mejora
2	Mejora	Mejora	Mejora	Mejora
3	Empeora	Se mantiene	Empeora	Se mantiene
4	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene
5	Mejora	Mejora	Mejora	Mejora
6	Mejora	Mejora	Mejora	Mejora
7	Mejora	Mejora	Mejora	Empeora
8	Mejora	Se mantiene	Mejora	Se mantiene
9	Empeora	Mejora	Empeora	Mejora
10	Mejora	Se mantiene	Mejora	Se mantiene
11	Se mantiene	Empeora	Se mantiene	Empeora
12	Mejora	Empeora	Mejora	Mejora
13	Empeora	Mejora	Se mantiene	Mejora

Nota: Elaboración propia

Discusión

El propósito de este estudio longitudinal era doble: por una parte, se trataba de estudiar la evolución de la sintomatología depresiva y el nivel de apoyo social de estudiantes universitarios mexicanos antes, durante y después de realizar una estancia en España; y, por otra parte, relacionar la sintomatología depresiva y el apoyo social antes, durante y después de realizar la estancia internacional.

La movilidad internacional puede tener un impacto negativo en la salud mental de los estudiantes (Liu et al., 2024) por las exigencias de ajuste a una nueva cultura y el proceso de aculturación (Medina, 2026), a lo que se suma el efecto de las exigencias académicas de los estudios universitarios (Vungkhanching et al., 2017). Las exigencias de aculturación y académicas pueden provocar ansiedad, estrés, problemas para dormir, falta de apetito, bajo nivel de energía y fatiga (King et al., 2023).

En contraste con la literatura encontrada, los hallazgos de esta investigación mostraron una estabilidad en los síntomas depresivos cuyos valores medios se situaban en el rango de mínima depresión. La prueba de Friedman confirmó la ausencia de diferencias significativas entre los tres momentos de medida y, al comparar las proporciones de mejora, más de la mitad de los participantes mejoraron su

sintomatología, que era mínima, entre que empezaron la movilidad, durante y después de la misma. Este resultado sugiere que, a pesar de que el proceso de movilidad universitaria internacional involucra diversos estresores que pueden comprometer el bienestar psicológico de los estudiantes (King et al., 2023), la muestra de este estudio mantuvo un nivel de sintomatología depresiva mínima y no se produjo un deterioro e incluso mejoraron más de la mitad (Shafaei et al., 2017). Dado que no se realizaron mediciones de sus estrategias de afrontamiento, otras variables cognitivas como su motivación o su percepción de similitudes entre la cultura española y mexicana, se desconoce qué estrategias utilizaron los participantes para mantener estos niveles bajos. Una variable que podría explicar los resultados es la amplitud del capital previo (Bourdieu, 1989; Martínez Valle, 2024; Núñez Leiva, 2010): los alumnos de la investigación no eran estudiantes de primer año, por lo que ya habían superado los desafíos adaptativos intrínsecos a la vida universitaria inicial, como pueden ser el proceso de separación de la familia o el fomento de la autonomía y la madurez emocional. Por esto, es posible que los estudiantes ya contaran con un amplio bagaje para hacer frente a situaciones de estrés, lo que habría ayudado a reducir el impacto negativo del proceso de movilidad internacional. Asimismo, otro elemento que podría haber influido en la estabilidad emocional de los participantes es la gestión de la alteridad (Han, 2022): dado que la estancia en España no supuso un desafío lingüístico, el entorno pudo actuar como un factor de protección ante la ansiedad y la fatiga propias del choque cultural, mitigando el impacto del cambio de entorno.

Como se planteó inicialmente, el apoyo social es esencial a la hora de afrontar situaciones estresantes (Méndez, 2019), como es el proceso de aculturación en este estudio (Bekiros et al., 2022; Medina, 2026). A pesar de que el test de Friedman no alcanzó la significación estadística en cuanto a la variación del nivel de apoyo social en los tres momentos de medida, lo que indica una notable estabilidad en la percepción de dicho apoyo, los datos obtenidos revelaron una tendencia ascendente continua desde antes de la movilidad hasta después de la misma. De hecho, más de la mitad de los participantes experimentaron mejoras en su apoyo social entre T1 y T2 y entre T1 y T3. El mayor apoyo al regreso podría reflejar el efecto positivo del reencuentro físico con la red de apoyo original en Chihuahua, México, tras un período largo de estancia en otro país.

El mismo porcentaje de participantes que experimentaron mejoras en su apoyo social también experimentaron mejoras en su sintomatología depresiva. Sin embargo, los análisis de correlación no mostraron una significación estadística entre las dos variables en ninguno de los tres momentos de medida, posiblemente por el pequeño tamaño de la muestra. Aunque la literatura (Karaca et al., 2019; McLean et al., 2023; Zhang et al., 2018) subraya que el apoyo social percibido es un factor protector frente a situaciones adversas, como es el caso del proceso de adaptación a un nuevo medio (Liu et al., 2024), en esta muestra no se halló una relación estadística que confirmase que la sintomatología depresiva estuviese relacionada con el apoyo social percibido.

Conclusiones

Según los resultados de este estudio, se concluye que la movilidad internacional de los estudiantes universitarios de México a España no derivó en un deterioro significativo de su salud mental, sino que incluso se observó una mejora de la sintomatología depresiva en más de la mitad de la muestra, evidenciando posiblemente su capacidad de adaptación al nuevo medio educativo y cultural.

Respecto al apoyo social, se observó un incremento en la estadística descriptiva de la variable, la cual alcanzó su máxima puntuación en T3, lo que sugiere que, tras el regreso, los apoyos sociales se intensificaron, aunque los resultados no fueron estadísticamente significativos al comparar los tres momentos de medida.

Finalmente, al explorar el vínculo entre la sintomatología depresiva y el apoyo social, este estudio no halló una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en ninguno de los momentos evaluados. A pesar de que la literatura científica subraya el papel protector y amortiguador del apoyo social en momentos estresantes, los resultados evidenciaron que los síntomas depresivos no se relacionaron con el apoyo social, posiblemente porque la salud mental de los participantes era buena y se

mantuvo durante los tres momentos de medida. Este hallazgo plantea la posibilidad de que el apoyo social sea clave cuando se parte de una peor salud mental o pudiera ser que otros factores sean condicionantes en este proceso, como la resiliencia, la madurez o la experiencia ante otras situaciones desafiantes, que ya debieron ponerse en marcha al comienzo de los estudios universitarios. De esta forma, estos aspectos podrían funcionar como factores protectores ante las exigencias de adaptación de la movilidad internacional, mitigando los efectos negativos que esta pudiese acarrear.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Este estudio presenta una serie de limitaciones que es importante considerar para la interpretación de sus resultados. En primer lugar, la limitación más significativa reside en el tamaño muestral. Los trece participantes fueron el total de alumnado de la Universidad Autónoma de Chihuahua que el curso académico 2023-2024 realizó una estancia en España, dado que interesaba estudiar la movilidad asegurando la continuidad lingüística. A pesar de que esta limitación responde a la naturaleza específica de la muestra disponible, pone de manifiesto la necesidad de interpretar los resultados con cautela en términos de generalización. En segundo lugar, el uso de cuestionarios autoinformados puede introducir sesgos relacionados con la deseabilidad social. Los participantes podrían querer reportar un mayor bienestar para no mostrar vulnerabilidad en su experiencia internacional, lo cual podría ser sinónimo de “fracaso”.

A partir de las limitaciones, se abren nuevas líneas de investigación para seguir conociendo la realidad de los estudiantes universitarios que realizan una movilidad internacional. Primeramente, un aspecto clave para estudiar los factores influyentes en el bienestar socioemocional del alumnado universitario en sus programas de movilidad sería aumentar el tamaño muestral. Esto permitiría alcanzar una mayor robustez estadística. Además, podría estudiarse al alumnado con un destino distinto, lo que facilitaría la comparación entre destinos antes, durante y después de la movilidad. Asimismo, la información se vería complementada con entrevistas en profundidad en los tres momentos de la movilidad para explorar el contexto social de partida, las motivaciones para realizar la movilidad, las expectativas y su cumplimiento, las dificultades encontradas, las estrategias utilizadas para superarlas y los aprendizajes realizados a nivel personal, social y académico. De esta forma, además de conocer de forma más específica la realidad de los estudiantes, se podría reducir el posible sesgo de deseabilidad social al tener más de un instrumento de recogida de información. En conclusión, este estudio se establece como un punto de partida para la investigación sobre la movilidad internacional en la UACH.

Referencias

- Alfonzo-de-Trovar, I.C., Cáceres, M.T., y Santana-Alvarado, Y. (2017). Erasmus+ student profile in the development of intercultural competence: A case study. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 16(1), 103-117. <http://www.aesla.org.es/ojs/index.php/RAEL/article/view/323>
- Beck, A. T., Steer, R. A., y Brown, G. (1996). *Beck Depression Inventory-II (BDI-II)*. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t00742-000>
- Bekiros, S., Jahanshahi, H., y Munoz-Pacheco, J. M. (2022). A new buffering theory of social support and psychological stress. *PLoS one*, 17(10), e0275364. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0275364>
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25. <http://links.jstor.org/sici?sici=0735-2751%28198921%297%3A1%3C14%3ASSASP%3E2.O.CO%3B2-T>
- Butiérrez, L. F. (2022). La perspectiva política de Byung-Chul Han y su comprensión de la alteridad. *Política y sociedad*, 59(1), e75866. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.75866>
- Cardouwer, O. C. S., Cámara, R. J. A., López, P. F., García, A. L. Z., Cruz, T. D. J. B., y Zapata, Á. E. T. (2025). Historias de vida, vocación y universidad: un análisis narrativo de estudiantes

- universitarios del área de nutrición. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (1), 1-24. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v13i1.4726>
- Chihu Amparán, A. (2016). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *POLIS México*, 1(2), 179–200. Recuperado a partir de <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/345>
- Fernández, R. (2005). Redes sociales, apoyo y salud. *Revista de Recerca i Investigació en Antropologia*, (3), 1-16. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.149>
- Gallardo-Peralta, L. P., Sánchez-Moreno, E., Rodríguez, V. R. y Martín, M. G. (2023). La investigación sobre soledad y redes de apoyo social en las personas mayores: una revisión sistemática en Europa. *Revista Española de salud pública*, 97. e202301006.
- Han, B.C. (2022). *La expulsión de lo distinto (nueva ed.)*. Herder Editorial.
- Herrera, B., Galindo, O., Bobadilla, R., Penedo, F.J. y Lerma, A. (2020). Propiedades psicométricas del Cuestionario MOS de Apoyo Social en una muestra de pacientes con enfermedades cardiovasculares en población mexicana. *Instituto de Investigaciones Psicológicas*, 31(2), 225-235. <https://doi.org/10.25009/pys.v31i2.2691>
- Jin, L., y Wang, C. (2016). International students' attachment and psychological well-being: the mediation role of mental health toughness. *Counselling Psychology Quarterly*, 31(1), 59-78. <https://doi.org/10.1080/09515070.2016.1211510>
- Karaca, A., Yildirim, N., Cangur, S., Acikgoz, F., y Akkus, D. (2019). Relationship between mental health of nursing students and coping, self-esteem and social support. *Nurse education today*, 76, 44-50. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.01.029>
- King, N., Rivera, D., Cunningham, S., Pickett, W., Harkness, K., McNevin, S.H., Milanovic, M., Byun, J., Khanna, A., Atkinson, J., Saunders, K.E.A., y Duffy, A. (2023). Mental health and academic outcomes over the first year at university in international compared to domestic Canadian students. *Journal of American College Health*, 71(9), 2663–2672. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1982950>
- Lee, J.S., Koeske, G., Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: a study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28(5), 399-414. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2004.08.005>
- Liu, C.C., Huang, Q., Chia-Chen, A., Liu, C., y Liu, Y. (2024). Interventions to enhance mental health and well-being among international college students: A systematic review and meta-analysis protocol. *Plos One*, 19(9). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0310645>
- Maharaj, R., Ndwiga, D., y Chutiyami, M. (2024). Mental health and wellbeing of international students in Australia: a systematic review. *Journal of Mental Health*, 34(4), 431–449. <https://doi.org/10.1080/09638237.2024.2390393>
- Martínez Valle, L. (2024). El capital social en los territorios rurales desde la perspectiva de Bourdieu. *Estudios sociológicos*, 42. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2631>
- McLean, L., Gaul, D., y Penco, R. (2023). Perceived social support and stress: A study of 1st year students in Ireland. *International journal of mental health and addiction*, 21(4), 2101-2121. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>
- Medina, M. (2026). *Adult Attachment, Acculturation, and Psychological Well-Being in Mexican Americans* [Tesis Doctoral]. Alliant International University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/adult-attachment-acculturation-psychological-well/docview/3244651734/se-2?accountid=17197>

- Méndez, S.L. (2019). *Comunicación familiar y apoyo social percibido como predictores de la conducta delictiva en adolescentes del Distrito El Porvenir* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/30323>
- Moro, A. (2017). La experiencia de la movilidad Erasmus. El caso del alumnado de la Universidad de Deusto [Tesis Doctoral]. Universidad de Deusto. <https://deustoteka.deusto.es/items/c5e490f5-cada-4fd1-bf71-66325629fd19>
- Núñez Leiva, J.I. (2010). Elementos básicos de la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu. Apuntes para estudiantes y docentes de derecho. *Ars boni et aequi*, 7(1), 209-219.
- Ruiz-Rodríguez, I., Hombrados-Mendieta, I. y Melguizo-Garín, A. (2021). Influencia del optimismo y la percepción de apoyo social del personal sanitario sobre la calidad de vida de los enfermos de cáncer. *Psicooncología*, 18(1), 51-75. <https://doi.org/10.5209/psic.74532>
- Sanz, J. (2013). 50 años de los Inventarios de Depresión de Beck: consejos para la utilización de la adaptación española del BDI-II en la práctica clínica. *Papeles del Psicólogo*, 34(3), 161-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77828443001>
- Sanz, J., y Vázquez, C. (1998). Fiabilidad, validez y datos normativos del inventario para la depresión de Beck. *Psicothema*, 10(2), 303-318. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72710207>
- Sapranaviciute, L., Padaiga, Z., y Pauz, N. (2013). The stress coping strategies and depressive symptoms in international students. *Social and Behavioral Sciences* 84, 827 – 831. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.655>
- Shafaei, A., Nejati, M, y Abd, N. (2017). A model of psychological well-being among international students. *Educational Psychology*, 38(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1356447>
- Sherbourne, C. D., y Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social science y medicine*, 32(6), 705-714.
- Vargas, I.I. (2014). *Calidad de vida relacionada con salud y redes de apoyo social en adultos mayores chilenos*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca, España. <https://doi.org/10.14201/gredos.125971>
- Vungkhanching, M., Tonsing, J. C., y Tonsing, K. N. (2017). Psychological distress, coping and perceived social support in social work students. *British Journal of Social Work*, 47(7), 1999-2013. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcw145>
- Zhang, M., Zhang, J., Zhang, F., Zhang, L., y Feng, D. (2018). Prevalence of psychological distress and the effects of resilience and perceived social support among Chinese college students: Does gender make a difference? *Psychiatry Research*, 267, 409-413. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.06.038>



Tipologías de violencia de género y mecanismos de resistencia en siete figuras clave de la tragedia lorquiana

[en] Typologies of gender-based violence and resistance mechanisms in seven key figures of lorcan tragedy



Clara Pazos

Universidad de Sevilla (España)



David Polo Serrano

Centro Universitario San Isidoro (España)

Recibido: 2026/04/7

Aceptado para su publicación: 2026/06/8

Publicado: 2026/06/26

RESUMEN

Resumen: Este artículo analiza la dialéctica entre la opresión patriarcal y la resistencia subjetiva en siete figuras clave del teatro de Federico García Lorca: Yerma, Adela, Bernarda Alba, Mariana Pineda, Doña Rosita, la Zapatera y la Novia. El objetivo principal es desglosar la configuración del "sentir femenino" frente a diversas tipologías de violencia estructural. Se emplea una metodología cualitativa de análisis comparado, fundamentada en una matriz crítica que categoriza el deseo, los mecanismos de denuncia y la resolución dramática. Las conclusiones revelan una compleja taxonomía de violencias que transita desde lo biopolítico y estatal hasta lo atávico y comunitario. Se demuestra que la resistencia de las protagonistas no constituye una mera reacción emocional, sino una forma de agencia política que trasciende la tragedia. El estudio concluye que la obra de Lorca, escrita años e incluso meses antes de la Guerra Civil española, muestra un pensamiento feminista contemporáneo señalando que el género es político y dotando a sus heroínas de una complejidad identitaria que desafía el canon social, convirtiendo sus silencios y muertes en poderosos mecanismos de denuncia histórica.

ABSTRACT

Abstract: This article analyzes the dialectic between patriarchal oppression and subjective resistance in seven key figures from Federico García Lorca's plays: Yerma, Adela, Bernarda Alba, Mariana Pineda, Doña Rosita, the Shoemaker's Wife, and the Bride. The main objective is to unpack the configuration of "feminine feeling" in the face of various types of structural violence. A qualitative methodology of comparative analysis is employed, grounded in a critical framework that categorizes desire, mechanisms of denunciation, and dramatic resolution. The conclusions reveal a complex taxonomy of violence that ranges from the biopolitical and state-sponsored to the atavistic and communal. It demonstrates that the protagonists' resistance is not merely an emotional reaction, but a form of political agency that transcends tragedy. The study concludes that Lorca's work, written years and even months before the Spanish Civil War, shows a contemporary feminist thought, pointing out that gender is political and endowing his heroines with an identity complexity that challenges the social canon, turning their silences and deaths into powerful mechanisms of historical denunciation.

PALABRAS CLAVE

Federico García Lorca, teatro, resistencia femenina, violencia de género, subjetividad, dialéctica, patriarcado.

KEYWORDS

Federico García Lorca, theatre, female resistance, gender-based violence, subjectivity, dialectics, patriarchy.

Como citar (APA 7ª Edición):

Pazos, C. y Polo, D. (2026). Tipologías de violencia de género y mecanismos de resistencia en siete figuras clave de la tragedia lorquiana. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 70-80. <https://doi.org/10.54167/quadrata.v8i16.2267>

Introducción

La dramaturgia de Federico García Lorca no solo constituye un pilar de la literatura española, sino que funciona como una cartografía de la resistencia femenina frente a la estructura patriarcal de principios del siglo XX.

Como señala Bernal-Triviño en la entrevista concedida a García. M (2021), “nadie las ha tratado y reflexionado como él, poniendo al frente temas universales sobre las mujeres que aún hoy día resultan polémicos”.

Esta investigación pretende analizar la vigencia de sus personajes bajo la lente de la crítica contemporánea, apoyándose en la necesaria revisión de autoras como [Ana Bernal-Triviño \(2021\)](#) y [Gámez García \(2019\)](#), así como en el estudio de las obras en las que se va a centrar esta investigación: *Yerma*, *Bodas de Sangre*, *La casa de Bernarda Alba*, *La zapatera prodigiosa*, *Mariana Pineda* y *Doña Rosita la soltera*.

El contexto socio-histórico: La España rural y la domesticidad forzada

Para comprender la profundidad de la denuncia lorquiana, es necesario analizar el escenario en el que germinan sus tragedias: una España rural anclada en una estructura agraria y patriarcal que, pese a los vientos de modernidad de la Segunda República, mantenía un control férreo sobre la mujer. En este entorno, la identidad femenina no se construía desde la autonomía, sino desde el código de la honra y la decencia, conceptos que funcionaban como mecanismos de control social y político.

Como señala [Pico \(2022\)](#), el marco legislativo de la época era profundamente opresor para la mujer, carente de derechos básicos y supeditando legalmente a la mujer a la figura del varón —padre o esposo—. La mujer era relegada al espacio doméstico, entendido este no como un hogar, sino como una “ventana al machismo” ([Pico, 2022](#)) donde el silencio era la norma y la reputación, el único patrimonio.

Lorca captura esa vigilancia constante del entorno rural, donde el “qué dirán” de los vecinos actúa como un tribunal constante que castigaba cualquier desviación del rol asignado: el de madre abnegada, esposa sumisa o soltera resignada. En este contexto, el deseo femenino es visto como una transgresión peligrosa, y la esterilidad o la soltería, como fracasos existenciales que justifican la exclusión y la violencia simbólica.

Nuevas investigaciones: Memoria y sororidad

La presente investigación se propone analizar la vigencia de estos personajes bajo la lente de la crítica contemporánea.

[Ana Bernal-Triviño \(2021\)](#) y [Gámez García \(2019\)](#), proponen una ruptura del silencio y una relectura de estas mujeres desde conceptos como la sororidad y la memoria histórica feminista.

Este enfoque permite identificar que las violencias retratadas por Lorca no son meros recursos dramáticos, sino una denuncia explícita de la anulación existencial a la que era sometida la mujer, permitiendo conectar el dolor de sus protagonistas con las luchas feministas actuales.

En el patriarcado, se concreta en la división socio-sexual del trabajo y en la extracción de una plusvalía afectiva y de cuidados no remunerados de las mujeres.

- **Agencia:** Desde una perspectiva posestructuralista, la agencia no se concibe como una libertad absoluta o una soberanía individual ajena al sistema de poder. Al contrario, se define como la capacidad del sujeto para negociar, resignificar y desestabilizar las normas e identidades hegemónicas desde el interior de las propias estructuras discursivas y sociales que lo configuran.
- **Resistencia:** Conjunto de prácticas cotidianas, tanto individuales como colectivas, orientadas a transformar o impugnar un escenario opresivo. En el ámbito dramático, la resistencia se activa

cuando la vulnerabilidad física de las mujeres y la socialización del duelo colectivo dejan de ser respuestas pasivas y se transforman en mecanismos de confrontación y denuncia política.

- **Subjetividad:** Proceso histórico, dinámico y material a través del cual se construye la identidad del yo, rechazando cualquier visión fija o biologicista de la naturaleza humana. De acuerdo con Teresa de Lauretis, la subjetividad se modela en la intersección de los discursos institucionales, las tecnologías sociales y las experiencias diarias que vinculan el sexo biológico con roles culturales jerarquizados.
- **Sentir femenino:** Enfoque semiótico que integra las propuestas de Teresa de Lauretis y los estudios de Aldana Boragnio sobre el malestar contemporáneo. Se define como el conjunto de hábitos, percepciones y afecciones corporales que surgen de la tensión constante entre la vivencia íntima de las mujeres y las "tecnologías de género", las cuales operan para subordinarlas y reducirlas a roles de reproducción, servidumbre u objetos prescindibles.

Objetivos

Objetivos generales

- Enumerar los diversos tipos de violencia de género presentes en una selección de la obra dramática de Federico García Lorca (*Yerma*, *Bodas de Sangre*, *La casa de Bernarda Alba*, *La zapatera prodigiosa*, *Mariana Pineda* y *Doña Rosita la soltera*).
- Analizar el protagonismo de la mujer en las obras fundamentales de Federico García Lorca poniendo en valor la trascendencia que el autor otorgaba a la búsqueda de autonomía de la mujer como eje motor de su universo dramático y como herramienta de denuncia social.

Objetivos específicos

- Categorizar las manifestaciones de violencia presentes (simbólica, psicológica, institucional, reproductiva y comunitaria), determinando cuál predomina en cada una de las cinco obras seleccionadas.
- Examinar la construcción de la mujer lorquiana, analizando cómo el deseo, la frustración y la búsqueda de autonomía se enfrentan a las estructuras de poder.
- Establecer una comparativa entre las distintas respuestas de las protagonistas ante la violencia (desde la rebelión de Adela hasta el marchitamiento de Rosita), basándonos en la idea de "ruptura del silencio" propuesta por Bernal-Triviño (2021).
- Reivindicar la vigencia del pensamiento lorquiano en el debate feminista actual, evaluando su capacidad para dotar a la mujer de una dimensión de sujeto político y social.

Metodología

La presente investigación se rige por un enfoque cualitativo de carácter descriptivo y analítico, enmarcado en la crítica literaria feminista y los estudios de género. Para el cumplimiento de los objetivos establecidos en este estudio, la metodología se articula en tres fases procedimentales:

Revisión bibliográfica y documental: se realiza un análisis exhaustivo de las fuentes secundarias para fundamentar el aparato crítico. Se contrastan las lecturas contemporáneas de [Bernal-Triviño \(2021\)](#), sobre sororidad y la visión feminista integral de Nikitínská (2022), con las taxonomías de violencia de [Gámez García \(2019\)](#). Asimismo, se incorporan las perspectivas de Gómez Pérez sobre la especificidad de la "tragedia andaluza" y sus implicaciones culturales en obras como *Yerma*, junto al marco de opresión legislativa analizado por [Pico \(2022\)](#). Esta fase permite interpretar el sentir femenino no como un rasgo biológico, sino como una respuesta política y social al entorno.

Análisis textual comparativo: se procede al examen pormenorizado de las seis piezas seleccionadas (*Yerma*, *Bodas de Sangre*, *La casa de Bernarda Alba*, *La zapatera prodigiosa*, *Mariana Pineda* y *Doña Rosita la soltera*). El análisis se centra en las acotaciones, los monólogos y la simbología (el agua, la sed, las flores, el encierro) para rastrear la evolución de la psique de las protagonistas.

Matriz de caracterización de personajes: se emplea una técnica de análisis de personajes para sistematizar el retrato de cada protagonista. Se pretende crear una tabla que cruce cuatro variables fundamentales: la construcción del deseo (el sentir), la manifestación de la violencia (el tipo de agresión recibida por el hombre o a través de las normas sociales de la época), la denuncia implícita que el personaje proyecta y la resolución dramática (el final), evaluando en cada caso si existe una "ruptura del silencio" ([Bernal-Triviño, 2021](#)) o una consumación de la tragedia.

Resultados

La aplicación de la metodología de análisis comparado sobre las siete figuras seleccionadas permite sistematizar los hallazgos en tres ejes fundamentales: la tipología de la violencia estructural, la configuración de la subjetividad (el "sentir") y la respuesta dramática ante la opresión.

Taxonomía de las violencias lorquianas

A través del estudio de las obras, se ha identificado que la violencia en el teatro de García Lorca no es un fenómeno aislado, sino una estructura poliédrica que opera de forma distinta según el contexto del personaje (Gámez García, 2019). Los resultados permiten categorizar estas violencias en:

Violencia biopolítica y sistémica: observada en *Yerma* y *La casa de Bernarda Alba*. En el caso de *Yerma*, los resultados coinciden con [Nieva de la Paz \(2008\)](#), al identificar que la identidad femenina queda reducida al mandato de la maternidad, donde el cuerpo de la mujer es un territorio de disputa moral.

“El autor la presenta atrapada en una situación límite que pone de manifiesto, mejor que cualquier alegato, las contradicciones del sistema patriarcal imperante y la victimización que las mujeres sufrían por su causa. *Yerma* vive obsesionada con la idea de ser madre. Quiere cumplir el único camino de realización personal previsto para ella en su medio y en su tiempo” (Nieva de la Paz, 2008, p.160).

En el perfil de Bernarda, se evidencia una violencia por delegación; como apunta [Peres Ramos \(2020\)](#), ella no solo sufre el sistema patriarcal, sino que se convierte en su principal ejecutora para preservar una honra de clase que la anula a ella misma y a sus hijas.

En *La Casa de Bernarda Alba*, observamos cómo el poder de Bernarda se mantiene durante toda la obra. Este poder tiene como característica principal la prohibición de cualquier manifestación del deseo, de cualquier aspecto de la sexualidad que pudiera surgir en las moradoras de la casa. De esta forma, Bernarda reprime todo y cualquier deseo, pues el aspecto originario y común a todas las pulsiones ya quedaba así prohibido y ya no podía expresarse ni existir. Por consiguiente, la dominación consiguió imponerse y ganar fuerza en actitudes de mortificación del deseo, como el encierro y el luto riguroso ([Peres Ramos, 2020](#)).

Violencia institucional y de Estado: el análisis de *Mariana Pineda* revela que el castigo a la protagonista no es solo de género, sino político. Como sugieren [Lorca Martín de Villodres \(2019\)](#) y [Meyer \(2021\)](#), Mariana transgrede el límite entre lo privado y lo público, lo que provoca una respuesta violenta del aparato judicial absolutista. Lorca Martín de Villodres señala en su análisis del proceso penal que firmó la sentencia de muerte de Mariana Pineda, que se realizó “sin citación ni audiencia” de la interesada y que no existió separación clara “entre la autoridad que instruyó las diligencias sumariales, y la que juzgó y dictó sentencia”, Lorca Martín de Villodres (2019)

Violencia temporal y comunitaria: en *Doña Rosita la soltera* y *La zapatera prodigiosa*, la agresión es psicológica y social. El análisis de [Plaza-Agudo \(2019\)](#), sobre la identidad y el amor se manifiesta aquí en el "marchitamiento" de Rosita por la espera y el escarnio público hacia la Zapatera. [Boillos García \(2014\)](#), destaca que la Zapatera sufre un acoso basado en el rumor al que se ve sometida durante toda la obra y que busca forzar su docilidad.

“Las riñas de la Zapatera con su marido y con otros personajes del pueblo ocupan buena parte de la obra. La Zapatera pega a don Mirlo, tira sillas y vasos al suelo, reacciona violentamente a las palabras de otros personajes y responde con gestos y palabras cargados de furia. También el pueblo que la rodea rebosa de violencia: hostiga a la Zapatera, la espía, murmura sobre ella, desea verla muerta o, por el contrario, la pretende insistente, ansía dominarla. En el sistema patriarcal que rige la vida del pueblo, la mujer ha de someterse al varón, y es el intento de la Zapatera de hacer su santa voluntad y la incapacidad del Zapatero para doblegarla lo que rompe la relación de poder “natural” y provoca la tensa situación que se respira en el pueblo” ([Boillos García, 2014](#), p. 21).

Violencia instintiva y de la honra: este tipo de violencia es central en *Bodas de Sangre* y se ejerce sobre el personaje de ‘La Novia’. No es una violencia institucional ni meramente comunitaria, sino una violencia mítica vinculada a la “ley de la sangre”. Como indica [Cueto Pérez \(1983\)](#), en esta tragedia la naturaleza y la sociedad chocan de forma violenta. ‘La Novia’ es víctima de un sistema de honor ancestral que no permite la fuga del contrato social (el matrimonio). La violencia aquí se manifiesta como un destino trágico ineludible donde el deseo individual es castigado con el rito de la sangre y el duelo, condenando a la mujer a un “duelo perpetuo” que anula su existencia tras la muerte de los hombres.

Como explica Dos Santos Alves (2016), para entender la obra de García Lorca en un contexto de perspectiva de género cabe poner el foco en la visión que tienen de la novia cada uno de los personajes a los que da vida el escritor granadino en *Bodas de Sangre*.

“El comportamiento de La Novia es como las mujeres de hoy, pero para la época que la obra fuera escrita es muy criticada pues se aleja mucho del comportamiento de las otras mujeres de su época. La novia se muestra fuerte, seria y decidida, pero en otros momentos se revela como una chica, que tiene sentimientos confusos, como se ella no tuviera certeza de lo que realmente quiere para su vida, pues el corazón le dije una cosa, pero su cabeza le dije otra, lo que hace con que ella se quede muy confusa” (Dos Santos Alves, 2016, pp. 13-14).

El "sentir femenino" como motor de resistencia

Los resultados demuestran que el "sentir" en las protagonistas lorquianas actúa como el principal catalizador del conflicto. No se trata de una emotividad pasiva, sino de una agencia política y existencial ([Bernal-Triviño, 2022](#)). “Culpa y silencio” eso es lo que confiesan sentir todas las protagonistas de la obra de Lorca en el encuentro que tienen en la Huerta de San Vicente producto de la literatura de Bernal-Triviño.

“Cada una, pensando en sí misma, tenía un cúmulo de sensaciones en su corazón y en su garganta. Aunque no lo manifestaran, Dolores intuía esas energías de rabia, desconsuelo y pesadumbre en ellas. Yerma nombró en voz alta su sensación: “la culpa”. La Novia levantó la voz para decir lo mismo. Y después, “el no poder gritar”, “el no ser libre...”. “Culpa y silencio”, “culpa y silencio” fueron repitiendo todas, reconociéndose. ¿Qué sentimos todas lo mismo es casualidad? – Dudó Belisa. Dolores negó con la cabeza” ([Bernal-Triviño, 2022](#), p. 122)

Se ha observado que mientras personajes como La Novia en *Bodas de Sangre* o Adela en *La Casa de Bernarda Alba* representan la pulsión vital que rompe con la ley social (sangre vs. tierra), su resistencia se manifiesta mediante la ruptura de símbolos de poder (el bastón de Bernarda o el contrato matrimonial). Este deseo pasional es lo que [Cueto Pérez \(1983\)](#), denomina la lucha entre naturaleza y sociedad, un hallazgo recurrente en toda la obra analizada.

Resolución y vigencia de la memoria

El impacto del final de cada obra revela un patrón de justicia poética o martirio. Los resultados indican que el suicidio de Adela o la ejecución de Mariana Pineda no representan una derrota, sino el punto culminante de la denuncia lorquiana. Como señalan [González \(2025\)](#) y [Reina Corbacho \(2020\)](#), estas mujeres "rompen su silencio" a través de la tragedia, logrando que su sentir trascienda el tiempo. Incluso, Reina Corbacho va más allá y considera que García Lorca "exteriorizaba sus propias luchas interiores" a través del "hartazgo" y la "discriminación" de sus mujeres protagonistas ([Reina Corbacho, 2020](#)). Finalmente, la integración de las visiones de [Fernández \(2022\)](#) y [García \(2021\)](#) permite concluir que Lorca construyó sujetos femeninos dotados de una complejidad identitaria que desafía las convenciones de su época, posicionándose como un precursor del pensamiento feminista contemporáneo al visibilizar que "lo personal es político".

Tabla 1. Integración de las visiones

Personaje	Dimensión de la subjetividad / Deseo	Tipología de violencia estructural	Mecanismo de resistencia / Denuncia	Resolución dramática / Impacto final
Yerma	Deseo de maternidad, esencializado; necesidad vital de realización ético-social.	Violencia biopolítica. Mandato de procreación; penalización de la esterilidad.	Impugnación directa del desinterés marital de Juan y de la sumisión forzada.	Homicidio de Juan. Yerma destruye el único medio legal de ser madre, asumiendo su esterilidad definitiva.
Adela	Deseo erótico-libidinal transgresor, afirmación rotunda de la juventud.	Violencia familiar delegada. Privación de movilidad e imposición de luto riguroso.	Ruptura lítica del bastón de mando de Bernarda, desmitificando su poder.	Suicidio. Muerte trágica para evitar el regreso ineludible a la sumisión materna.
Bernarda Alba	Voluntad de poder y dominio social absoluto para asegurar la honra.	Violencia autoinfligida. Interiorización y ejecución férrea de la norma carcelaria.	Espejo del sistema represor; su tiranía expone el carácter violento del orden.	Perpetuación de la farsa. Impone la falsa virginidad de Adela y decreta silencio institucional.
Mariana Pineda	Libertad política y amor	Violencia de Estado. Proceso	Negativa radical a delatar a los	Martirio / Ejecución. Trascendencia

Personaje	Dimensión de la subjetividad / Deseo	Tipología de violencia estructural	Mecanismo de resistencia / Denuncia	Resolución dramática / Impacto final
	romántico; irrupción consciente en el espacio público.	penal abusivo para castigar y disciplinar en género.	conspiradores liberales ante el tribunal real.	histórica de su figura, convertida en símbolo de libertad.
Doña Rosita	Fidelidad al pacto de amor; esperanza sentimental petrificada en el tiempo.	Violencia cronopolítica. Condena al marchitamiento y estigma social de la soltería.	Expresión discursiva del dolor; rechazo frontal a mantener el simulacro de esperanza.	Desahucio y decadencia. Abandono definitivo de la casa envuelta en un luto social no decretado.
La Zapatera	Deseo ferviente de autonomía, empleo de la fantasía ante una realidad gris.	Violencia comunitaria. Hostigamiento verbal y acoso sistemático basado en el chisme vecinal.	Altanería deliberada y agresividad verbal pública que subvierte la sumisión pasiva.	Reconciliación defensiva. Asunción del regreso del marido como pacto pragmático de protección.
La Novia	Pulsión vital ("río oscuro") que confronta directamente la transacción material.	Violencia atávica. Matrimonio como alianza comercial de tierras y honor familiar ancestral.	Huida con Leonardo. confrontación discursiva ante la Madre defendiendo la legitimidad de su deseo.	Ostracismo / Duelo. Supervivencia liminal tras la muerte de los varones, condenada al aislamiento.

Nota: Elaboración propia + IA

Discusión

La revisión de las fuentes contemporáneas revela que la obra de Lorca no solo describe el sufrimiento femenino, sino que disecciona la construcción de la identidad bajo un sistema de poder masculinizado. Como señala Nikitínská (2022), el feminismo lorquiano surge de la visibilización del deseo como una fuerza subversiva que choca contra una sociedad tradicionalista y machista.

El poder y la identidad en el espacio doméstico (Yerma y Bernarda Alba)

En *Yerma*, la violencia no es solo un conflicto personal, sino una colisión entre la identidad femenina y el mandato moral. Siguiendo a [Nieva de la Paz \(2008\)](#), Yerma encarna la contradicción de aceptar el "destino maternal" impuesto por la sociedad mientras se rebela contra la autoridad marital que la anula. Esta "obsesión" no es un rasgo biológico, sino una respuesta a la presión biopolítica de una comunidad que solo valida a la mujer a través de la procreación.

Por otro lado, el análisis de [Peres Ramos \(2020\)](#) sobre *La casa de Bernarda Alba* permite interpretar el espacio doméstico desde el concepto de la voluntad de poder de Nietzsche. Tras la muerte del marido, Bernarda asume una figura paternal y autoritaria, convirtiendo el hogar en un lugar de encierro, vigilancia y tabúes. Aquí, la violencia de género es ejecutada por la propia madre para preservar una jerarquía que, como indica Arancibia Durán (2025), sacrifica la libertad individual en el altar de la honra y la apariencia.

Así, su suicidio final no debe idealizarse de forma anacrónica como un triunfo de la libertad individual, sino interpretarse como el trágico diagnóstico de un sistema que asfixia y clausura cualquier horizonte existencial para la mujer fuera de la farsa conyugal o la reclusión doméstica.

Justicia, heroísmo y libertad política (Mariana Pineda)

La figura de *Mariana Pineda* eleva la discusión al ámbito de la justicia y el derecho. Lorca Martín de Villodres (2019) analiza su proceso judicial como una manifestación de la violencia institucional, "crimen de autoridad", del Estado absolutista contra la mujer que ocupa el espacio público. Mariana no solo muere por amor, sino que, como destaca [Meyer \(2021\)](#), se convierte en la "heroína que dio sentido a la libertad", transformando un sentimiento personal en un acto de resistencia política que desafía la estructura patriarcal del siglo XIX.

Su dramaturgia expone con rigor cómo la violencia estatal se ensaña de manera prioritaria con la mujer que subvierte la división socio-sexual de los espacios. El silencio de Mariana ante el tribunal no es una sumisión pasiva o puramente romántica, sino un acto soberano de agencia política que despoja al poder absolutista de su legitimidad jurídica.

El tiempo y la identidad a través del amor (Doña Rosita y La Zapatera)

La configuración de la identidad femenina en torno al amor es un eje central. [Plaza-Agudo \(2019\)](#) argumenta que en *Doña Rosita la soltera*, la identidad de la protagonista se construye (y se destruye) a través de un amor que es, en esencia, una espera eterna. Lorca retrató en Rosita el drama de las mujeres españolas del cambio de siglo, "que eran víctimas del sistema de género imperante" ([Plaza-Agudo, 2019](#)).

En contraste, [Reina Corbacho \(2020\)](#), destaca en su artículo a Agustina González López, *La zapatera prodigiosa*, como el personaje femenino lorquiano que más se rebela contra el conservadurismo latente en todas las mujeres de sus obras.

El autor de Fuente Vaqueros utiliza el escarnio comunitario como herramienta de control, pero permite que la protagonista use su "fantasía" como una forma de resistencia identitaria frente al juicio ajeno. No obstante, el regreso del zapatero revela los límites materiales de esta resistencia: la asunción del matrimonio actúa como un pacto de supervivencia defensivo ante la hostilidad intolerable de un pueblo que pretendía su sometimiento moral absoluto.

La Novia y la violencia instintiva: El choque entre la "tierra" y la "sangre"

Si en *Yerma* la violencia es biopolítica y en *Bernarda Alba* es sistémica, en *Bodas de Sangre* la figura de La Novia permite discutir una violencia atávica y ritual. Como bien analiza [Cueto Pérez \(1983\)](#), en esta pieza se produce la colisión definitiva entre la "sociedad" (representada por la tierra, las propiedades y el contrato matrimonial) y la "naturaleza" (encarnada en la pulsión de la sangre).

Con respecto a la violencia del contrato social y la propiedad, los resultados del análisis textual sugieren que la violencia sobre *La Novia* comienza mucho antes del rapto; se manifiesta en un compromiso que [Gómez Pérez \(2001\)](#) vinculan a una civilización rural donde el matrimonio es una transacción de castas y bienes. El "sentir" de *La Novia*, ese deseo que ella misma describe como una fuerza que la arrastra, es violentado por una estructura de honra patriarcal que no admite la libre elección. Siguiendo la línea de [Gámez García \(2019\)](#), esta es una violencia ritualizada: el destino de la mujer está sellado por una deuda de sangre y honor que la precede.

Por otro lado, la huida como resistencia y el duelo como condena, a diferencia de otras protagonistas, en *La Novia* es una huida transgresora. Al escapar con Leonardo, rompe el tabú máximo de la comunidad, un acto de agencia que [Bernal-Triviño \(2022\)](#), identifica como la rebelión del cuerpo frente a la norma.

Sin embargo, la discusión debe subrayar que la resolución lorquiana impone una violencia final, el ostracismo. Tras la muerte de los hombres, *La Novia* no halla la libertad, sino el "duelo perpetuo", recurrente en la recreación de [Bernal-Triviño \(2022\)](#). Como señala [Plaza-Agudo \(2019\)](#), sobre la configuración de las identidades, *La Novia* queda atrapada en una identidad liminal: ya no es esposa ni amante, sino el receptáculo de la culpa colectiva.

Esta condena al silencio y a la soledad en una casa vacía representa la victoria de la estructura social sobre el deseo individual, convirtiendo su supervivencia en una forma de castigo más cruel que la propia muerte física observada en Adela. A nivel poético, Lorca materializa la relación entre el dolor íntimo de sus personajes femeninos y la hostilidad del entorno agrario mediante una correspondencia estética que puede expresarse de la siguiente manera:

Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirman que la dramaturgia de Federico García Lorca constituye un documento sociológico y estético fundamental para la comprensión de la violencia estructural de mediados del siglo XX. A través del análisis la bibliografía referida y de las obras seleccionadas del autor, se concluye que Lorca no retrata a sus protagonistas como meras víctimas, sino como sujetos con una identidad política y emocional que desafía el sistema de poder. Como sugiere [Peres Ramos \(2020\)](#), el espacio doméstico funciona como un microcosmos de relaciones de poder sometido a una vigilancia asfixiante del género femenino, idea reforzada por Arancibia Durán, C. (2025), al analizar cómo la represión en Bernarda Alba anula cualquier atisbo de libertad individual.

Se ha evidenciado que la violencia en el universo lorquiano es poliédrica. En la "trilogía rural", la violencia biopolítica y reproductiva analizada por [Nieva de la Paz \(2008\)](#), en *Yerma* choca con una moral social que instrumentaliza el cuerpo femenino. Por su parte, el estudio de Lorca Martín de Villodres, M.I. (2019) sobre *Mariana Pineda* permite identificar una violencia institucional y jurídica, donde el proceso judicial se convierte en una herramienta de castigo contra la mujer que transita hacia el espacio público. Asimismo, en piezas como *La zapatera prodigiosa*, la investigación destaca una violencia comunitaria basada en el juicio constante, frente a la cual la protagonista opone una resistencia identitaria basada en la fantasía y la esperanza ([Boillos García, 2014](#)).

En conclusión, este trabajo reivindica la vigencia de Lorca como un defensor de la memoria histórica feminista. Su teatro propone lo que [Bernal-Triviño \(2022\)](#) y [González \(2025\)](#) definen como una necesaria "ruptura del silencio". La configuración de las identidades femeninas en torno al amor y el deseo, analizada por [Plaza-Agudo \(2019\)](#), revela que en Lorca lo personal es profundamente político. Al rescatar estas voces, la investigación concluye que la denuncia de la opresión sistémica que el autor inició hace un siglo sigue siendo un eje fundamental para el pensamiento contemporáneo, permitiendo que las mujeres de Federico sean tratadas como referentes de resistencia.

Referencias

- Arancibia Durán, C. (2025) *La casa de Bernarda Alba: Resumen, personajes y análisis*. Cultura Genial. <http://bit.ly/49xjupR>
- Bernal-Triviño, A. (2022). *Las mujeres de Federico* (Ilustraciones de Lady Desidia). Lunwerg Editores.
- Boillos García, F. (2014). *Teoría y práctica del teatro: La Zapatera Prodigiosa de Federico García Lorca* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid].
- Boragnio, A. (2020). *El malestar como práctica del sentir femenino*. (Publicación académica/artículo de investigación en el marco de los Estudios Sociales de los Cuerpos y las Emociones).
- Cueto Pérez, M. (1983). Naturaleza y sociedad en las tragedias de F. García Lorca. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 33, 187-200.
- De Lauretis, T. (1989). *Tecnologías del género: Ensayos de teoría, cine y ficción*. Instituto de Cine y Radio-Televisión Española.
- Dos Santos Alvez, G.A (2016). La figura femenina en la obra de “Bodas de Sangre” de Federico García Lorca. Universidade Federal do Pará Campus Universitario de Abaetetuba, Faculdade de Ciências da Linguagem. <https://bit.ly/4epEAZG>
- Fernández, S. (10 de enero de 2022). “Lorca convertía a las mujeres en protagonistas”. *Revista Triodos*. <https://bit.ly/4sRrt8E>
- Gámez García, M. D. M. (2019). La violencia contra la mujer en el teatro de Federico García Lorca. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (14), 333-352. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i14.5805>
- García, M. (7 de diciembre de 2021). *Federico, ¿qué tal si cambiamos el cuento?* Yorokobu. <https://bit.ly/4663cSv>
- García Lorca, F. (2015). *Mariana Pineda*. Austral.
- García Lorca, F. (2025). *La zapatera prodigiosa*. Ya Lo Dijo Casimiro Parker.
- García Lorca, F., y Ros, I. (2022). *Una trilogía rural* (1ª ed.). Lumen.
- García Lorca, F., y Serer Vicens, J. L. (2025). *Doña Rosita la soltera: O El lenguaje de las flores*. Cátedra.
- Gómez Pérez, F. J., y Perales Bazo, F. (2001). *Andalucía, una civilización para el cine*. Padilla Libros.
- González, J. (15 de diciembre de 2025). Las mujeres de Federico García Lorca rompen su silencio. *Diario de Almería*. <https://bit.ly/4b6zeBn>
- Lorca Martín de Villodres, M. I. (2019) Género y proceso en el caso Mariana Pineda. Perspectivas iusfilosófica, histórica y literaria. *Jura Gentium: Rivista di filosofia del diritto internazionale e della política globale*, 16(2), 6-34.
- Meyer, L. (12 de mayo de 2021). *Mariana Pineda, la heroína que dio sentido a la libertad*. Ethic. <https://bit.ly/4jUA4DB>
- Morales Díaz, M. C. (2004). *Estructura, sentido y temas en La casa de Bernarda Alba de Federico García Lorca* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Nieva de la Paz, P. (2008). Identidad femenina, maternidad y moral social: Yerma (1935), de Federico García Lorca. *Anales de la literatura española contemporánea (ALEC)*, 33(2), 155-176.
- Nikitínská, K. (2022) El feminismo en las obras de Federico García Lorca. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích Filozofická fakulta. <https://bit.ly/4y63GVp>

- Péres Ramos, C. (2020). *Un análisis de las relaciones de poder en La Casa de Bernarda Alba, de Federico García Lorca* [Trabajo académico, Universidad Complutense de Madrid].
- Pico, R. C. (18 de febrero de 2022). *Una ventana al machismo de la época*. Ethic. <https://ethic.es/la-casa-de-bernarda-alba-una-ventana-al-machismo>
- Plaza-Agudo, I. (2019). La configuración de las identidades en torno al amor en el teatro de Federico García Lorca. *Hispania*, 102(2), 217-228.
- Reina Corbacho, F. (13 de diciembre de 2020). *Doña Rosita y las mujeres (feministas) de Federico García Lorca*. ANRed, Agencia de Noticias Redacción. <https://www.anred.org/dona-rosita-y-las-mujeres-feministas-de-federico-garcia-lorca/>



Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva [en] Knowledge and policies about Inclusive Education



Jeysira Jacqueline Dorantes Carrión
Universidad Veracruzana (México)

Recibido: 2026/04/8

Aceptado para su publicación: 2026/08/15

Publicado: 2026/06/26

Como citar (APA 7ª Edición):

Dorantes, J. J. Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva. *Quadrata, estudios sobre educación, artes y humanidades*, 8(16), 81-89.
<https://doi.org/10.54167/qvadrata.v8i16.2270>

El trabajo científico de la obra intitulada: Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva del Dr. Cruz Vadillo es valiosa y posee detalles desde su portada, la cual resulta ser atractiva a la vista, es ilustrada por una colección de equipajes que están preparados para emprender un buen viaje; se encuentran acomodados uno sobre otro en forma de pirámide, mostrando las características del equipaje según su tamaño. Allí están, sin duda, los pensamientos que circulan en las sociedades, pero también en el interior de las instituciones educativas y de los profesores e investigadores que intentan aplicarlas. No obstante, en el camino, muchos de los planteamientos han mostrado mantener una gran distancia entre la realidad, su implementación en el contexto y los destinos educativos seleccionados. La obra en sí plantea muchas interrogantes, la primera en la que nos envuelve es saber: ¿qué llevan esos equipajes en el aventurado viaje de la inclusión?

El libro se encuentra publicado por la casa editorial de gran prestigio CELAPEC, que garantiza la difusión del conocimiento científico y su distribución en bibliotecas universitarias. La obra fue dictaminada por pares académicos de doble ciego y avalada por el Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico, dando cuenta de su rigor y calidad. La publicación profundiza en un debate contemporáneo centrado en las políticas nacionales e internacionales, sus discursos y prácticas centradas en el tema de la inclusión y la justicia para los grupos estudiantiles en situaciones de vulnerabilidad. Su intención es garantizar la equidad y el respeto a los derechos humanos.

Cinco capítulos comprenden la discusión de posturas epistémicas, conceptuales y metodológicas, sobre la justicia social, la discapacidad, políticas de inclusión en la educación, valoración de leyes que promueven la igualdad de oportunidades a personas con discapacidad y consideración de acciones que buscan la igualación de oportunidades y el ejercicio equitativo de una justicia social por vía de la intervención educativa y escolar. En la obra se muestra las diferencias ontológicas que involucran al sujeto (estudiante), y analiza un discurso lleno de significados que llegan a ser contradictorios cuando no permean en la realidad de la vida escolar y cotidiana de la sociedad, donde se encuentran escenarios de marginación, exclusión, violencia, discriminación, racismo, capacitismo y machismo; estos funcionan como elementos simbólicos, que reproducen la desigualdad y la injusticia en las sociedades.

El sustento analítico principal es el de Foucault como la caja de herramientas que permite estudiar el fenómeno de manera heurística, ontológica y epistémica; donde el análisis de documentos de investigación y políticas educativas nacionales e internacionales, se trabajan de una manera interesante

y profunda, allí, se cuestiona los sistemas del poder, problematiza las prácticas discursivas y las formas de pensamiento que se construyen y se posicionan como absolutas y verdaderas frente a la estructura escolar, muchas de ellas se internalizan de manera inconsciente, con efectos negativos en las poblaciones deseadas, en otros casos hay más bajo impacto, lo que merece ser cuestionado, pues pareciera que esto responde a otras lógicas e intenciones.

Se debate si las capacidades y características del sujeto son suficientes para poder estar en la escuela y aprender, problematizando: “La discapacidad existe por la relación que se tiene a un contexto, en donde el individuo se encuentra y presenta una incapacidad”. Para el autor es primordial cuestionar lo visible con lo decidible, contraponer lo naturalizado con las relaciones del poder. En la obra plantea el tener cuidado y acercarse a analizar los enunciados y frases de las políticas educativas, porque cuando se habla de inclusión, pareciera que se afirma que los estudiantes deben ser incluidos, más aún cuando estos presentan necesidades educativas. Poniendo en evidencia la arbitrariedad del dispositivo escolar. Describe las posturas que toma el sujeto a partir de las relaciones o agrupaciones a las que pertenece y que se dan a la tarea de describir y calificar quiénes son los sujetos con discapacidad y si son carentes y ausentes de las necesidades educativas. Se trata de “discursos que se emplean en las instituciones educativas y que viajan como objetos discursivos normalizados que determinan las prácticas discursivas”, por lo que debemos tener cuidado al referirlas.

Algunos puntos importantes de los capítulos del libro.

Capítulo 1. Algunas rutas conceptuales y metodológicas para la comprensión del objeto: posición y estatus.

Se inicia con el planteamiento propuesto por Foucault: “el ejercicio del poder no es violencia, tampoco es consentimiento. ... sino una forma de actuar sobre un sujeto; donde existe un mal entendido del poder, ... los actos violentos radican del individuo y de su forma de actuar en el mundo, no por el poder en sí mismo”.

Se considera la necesidad de transformación en las escuelas, para que no exista discriminación, exclusión, violencia o algún tipo de acción que niegue el derecho a la educación de estudiantes y colectivos. Menciona la inclusión como un elemento incorporado en las políticas educativas a nivel nacional e internacional, presente en las normativas escolares, donde se alinean a reglas de convivencia entre el estudiantado. Además, reconoce que en las prácticas educativas se esconden un conjunto de acciones sutiles de exclusión y discriminación necesarias de analizar, propone la construcción de nuevas reglas, formas de organización escolar y políticas positivas de inclusión a la diversidad, con nuevos atributos, creencias y cualidades deseables para el bien común y respeto a los derechos humanos en el sistema escolar.

El primer problema que identifica radica en la parte práctica, denomina la materialización de los deseos y las aspiraciones políticas de justicia dirigidas a los espacios escolares, se observa que la recepción de la política de las instituciones carece de infraestructura y reconocimiento a la diversidad, pues estas no se encuentran diseñadas para atender a los grupos vulnerables con discapacidades.

El segundo problema que advierte es el aspecto centrado en la formación de profesores. Valora que hoy en día sigue siendo una debilidad, pues la mayoría de este gremio desconoce cómo intervenir al momento de atender a estudiantes con discapacidades, mostrando un déficit profesional y una notable limitación en sus intervenciones dentro y fuera del aula; es decir, los docentes no logran incidir de manera positiva al atender a los grupos de estudiantes “que más les necesitan”, estos se encuentran restringidos en cuanto a contenidos, métodos, procedimientos, normas, valores, teorías y didácticas específicas; y con ello se muestra una clara violación al derecho a la educación, la justicia social, la equidad y la igualdad deseable. Se viola a su vez el derecho de la diversidad para ser educados en cualquier espacio educativo, pues “la inclusión en sí misma” no existe o no se encuentra presente, mostrando ante todos un “problema

contemporáneo” aún no resuelto en los ámbitos político, económico y educativo, posicionando a la inclusión como un asunto no atendido.

En sus reflexiones, nos hace comprender que se limita al estudiante con discapacidad a poder participar, convivir, aprender, experimentar, desarrollar habilidades, competencias y conocimientos científicos o tecnológicos a lo largo del currículo, y que pueda aplicarlos al momento de incorporarse en la sociedad, o desarrollarlos y ejecutarlos en los mercados de trabajo. Evidenciando con ello, una vez más, notables limitaciones a lo que se denomina “la producción de lo social”, el estudiante con discapacidad, en esa situación, no abona al desarrollo social, lo que contradice a las posturas políticas de inclusión; por lo que urge plantear una respuesta objetiva para su solución.

Concibe desde la sociología, replantear una visión clara de “educación inclusiva”, donde las lógicas del funcionamiento y su estructura se encuentren articuladas al proceso formativo de la justicia educativa y social, y las formas de conocimiento, permitiendo transformar la educación en materia de epistemología política.

La justicia social y educativa trata de acabar con la injusticia, el sufrimiento y la precariedad en que viven los sujetos con discapacidad en el plano social, político, normativo, incluso educativo; solo así se puede llegar a la igualdad de oportunidades que propone François Dubet. La igualdad de oportunidades se logra cuando existen posibilidades de acceso a los recursos, en igualdad de posiciones, con miras a disminuir las brechas de desigualdades e injusticias, que no se distingan diferencias entre lo intelectual o lo manual, entonces es que se debe hablar de una igualdad de posiciones.

Para el autor la justicia, inicia con el acto imaginario de construir normas y reglas justas, sin considerar las posiciones, ya que, al considerarlas, marcan las injusticias y con ello las tensiones. Para acceder a la justicia se debe considerar el amor o el afecto a todo ser humano para sentirse valioso en cualquier espacio o relación social. Además de considerar el nivel jurídico con principios normativos que permitan el ejercicio de la visibilización de la valía de determinados sujetos y su reconocimiento. El éxito implica visiones de logro que deben estar presentes para que el ejercicio de la justicia social por vía del reconocimiento sea posible, es decir, como una cualidad humana ligada a las habilidades y competencias.

Se advierte sobre la presencia de dos rasgos: la posición y el estatus, como puntos fundamentales del reconocimiento del sujeto frente a los demás y la posibilidad de moverse, alcanzar lugares (privilegiados) y posición social, que inciden en la injusticia social. La posición del sujeto marca su jerarquización en el espacio, elemento que debe igualarse y reestructurarse para poder reducir las distancias entre los individuos. Es cambiar de estatus, transformación de estructuras, por vía del reconocimiento y del ejercicio distributivo; es llegar a producir la justicia. Se debe valorar que la posición social es permite o dificulta llegar a la justicia como una forma de vida en la que todos podemos coincidir.

Reconozcamos que la injusticia existe y que hay formas de vida precaria que no permiten el acceso a una mejor calidad de vida a determinados sujetos. La injusticia se percibe en la discriminación, violencia, invisibilización, negación del sujeto, posicionándolo en un estatus de inferioridad y precarización de su vida. Se trata de un sujeto ligado a una ausencia de reconocimiento. También se liga a un conjunto de creencias, imágenes y representaciones sociales que han facilitado la exclusión, la discriminación y la violencia de sujetos y grupos, posicionándolos en desventaja sobre todo cuando no se les ha dado la oportunidad de ser escuchados, de haber construido un vínculo, una relación en determinado espacio con los otros. El haber sido negada la capacidad de acción y de estatus de humanidad conlleva el ejercicio legitimado de la aceptación de la inferioridad, que a su vez produce injusticias sociales, debido a la ignorancia de métodos y principios del conocimiento epistémico. En la obra se propone trabajar por nuevas posiciones epistémicas, que permitan al sujeto en desventaja tener el reconocimiento como persona funcional, útil y valiosa frente a los retos de las sociedades actuales. Las personas con discapacidad deben ser escuchadas y comprendidas como entes capaces de realizar lo que las disposiciones biológicas, formativas, culturales y políticas han establecido como deseables en la sociedad.

Las políticas son instrumentos que permiten instituir normativas sobre formas en que serán consideradas las relaciones entre los sujetos, estas mismas están cargadas de contenidos teóricos e ideológicos marcan visiones del mundo con perspectivas, sentidos, creencias y posicionamientos que se muestran en un conflicto ético, moral e ideológico, convirtiéndose en un problema que afecta a los grupos vulnerables, a partir del lugar que ocupan los decisores al reproducir la política, misma que habla de inclusión y discapacidad, pero visibiliza graves problemas cuando los identifica, caracteriza, relaciona o explica según su síndrome, déficit o cualquier otro rasgo, mostrando que la educación no es aún la solución a la desigualdad que marca en sí misma la política en su puesta en marcha.

En la escuela, los ideales de un sujeto educado deben estar regidos por el logro y el éxito a partir de la presencia de capacidades que puedan movilizarse y responder a las posibilidades del contexto. Es tener otra visión o posición epistémica, y con ello no dar pauta a la deshumanización ni a la reducción ontológica; por ello, la importancia de reconocer a la persona con discapacidad como un sujeto de conocimiento, con una identidad epistémica que le permita relacionarse con legitimidad. Los sujetos con discapacidad son entes educables, cuya valía se visualiza a partir de su potencial de enseñabilidad. No solo se sostiene desde un discurso moral de la constitución de un sujeto educado, deseable y correcto, además posibilita un saber sobre el mismo, sobre lo que se posee, sobre lo posible y lo imposible, sobre lo necesario y lo innecesario.

El autor cuestiona: ¿cómo se tiene que enseñar en la escuela para que todos puedan aprender? Respuesta que es un gran reto, sobre todo para la educación inclusiva, donde logren ser accesibles los espacios, trabajar con metodologías y un diseño universal del aprendizaje. Para ello es necesario valorar la realidad y hacer ejercicios hermenéuticos de análisis profundo de los currículos escolares, que puedan y deban estar situados, pensando en las necesidades de los estudiantes: contenidos, metodologías, adquisición de habilidades intelectuales, todo aquello para que el estudiante se sienta enseñado; en ello radica la apuesta de esta tarea pendiente.

Las Instituciones de Educación Superior han sido las encargadas de legitimar los saberes y hacerlos pasar no solo como verdaderos y únicos, sino como apolíticos, neutrales y desinteresados, pues representan el saber de tipo científico; sin embargo, sus efectos son contradictorios al momento de ser analizados con profundidad, pues los resultados no son notables.

Capítulo 2. *Dispositivo, verdad y subjetivación: posición y estatus.*

Se percibe la verdad como un elemento que posee cada sociedad, pertenece al mundo en que vivimos y se produce bajo reglas e imposiciones, mismas que incitan a discriminar bajo los efectos del poder señalar lo verdadero de lo falso. También se plantea la idea de plausibilidad del propio conocimiento científico como un espacio de verdad inmutable y fundante. La plausibilidad es la “cualidad de una idea, su argumento admisible, creíble, coherente, lógico y viable que ofrece certeza”. Se articula a la posibilidad de producir conocimiento verdadero y metodológico en determinadas épocas. También se refiere a las articulaciones con lo simbólico y a la experiencia o sentido común. El autor nos habla de la existencia de espacios experienciales donde el sujeto y el contexto se encuentran, tensionan y conflictúan de forma constante; sin duda, en esa relación también se dialoga, afirman situaciones, muestran postura y estatus frente a lo que se vive, como lo es la educación o la vida escolar, en la que se tejen relaciones y acciones que orientan a la comprensión de sí mismo. También surgen subjetividades vinculadas a los elementos del saber y del poder, que se instauran a lo que se denomina el sujeto ético.

Nos plantea que lo producido nunca puede pensarse como algo estático, sino como un conjunto de realidades dinámicas en transición, por lo que es posible un constante desligamiento a partir del juego relacional que experimenta el sujeto.

El autor explica que, el discurso de la educación inclusiva ha señalado precisamente las formas en que la discriminación, la exclusión, la segregación y la violencia han estado presentes en las instituciones educativas y, sobre todo, han impedido la participación de estudiantes y colectivos,

ya sea por una cuestión de discapacidad, raza, etnia, etc. La idea central es volver los espacios más inclusivos, permitiendo la convivencia y participación a partir del reconocimiento de la diferencia y diversidad como riqueza que, más que ser un aspecto negativo, implica una positividad que permite aprendizajes.

Cuando un discurso de la educación inclusiva se posiciona, lo hace desde un énfasis defensivo o protector, y con ello, señala su finalidad transformativa, porque invita a que no se discrimine ni violente. Se posiciona una actitud donde no se permiten prácticas de desigualdad e injusticia sobre cualquier ser humano, logrando con ello tener una mejor vida y desarrollo. Todos pueden recibir educación sin que nadie quede afuera.

El problema que identifica el Dr. Cruz es que la masificación inició cuando se amplió la diversidad en los espacios escolares. Al universalizarse la educación, otros sujetos llegaron a las aulas, con ciertas disposiciones y características que, en muchos casos no estaban cercanas a las culturas escolares y formas de organización del aprendizaje, los tiempos y los espacios. Las personas con discapacidad que llegan a la escuela asumen una nueva posición social, muestran capacidad de aprendizaje, estructurada en tiempos, ritmos, profundidad y actitud. La diversidad en las aulas comprendía las diferencias antropológicas, niveles, jerarquías de excelencia y aprendizaje, igual que los pares de los estudiantes en el criterio de normalidad. Este escenario muestra cómo la valía y el reconocimiento se articulan de manera directa con las capacidades cognitivas que alguien podía demostrar al igual que los otros estudiantes que se encontraban en la escuela, surgiendo una nueva posición epistémica.

La verdad es fruto de las relaciones de poder. Verdad y poder implican una relación donde es imposible separar cualquier entidad discreta, pues la verdad lleva en sus fibras ineludiblemente poder en cuanto es un acto productivo de formas de ser y estar pasadas por la legitimidad.

El poder se sirve de la verdad en la medida que esta permite hacerlo visible, operable y presente. La verdad, por su parte, funciona como una demostración en la medida que admite pensarse como posible de aprender mediante los procedimientos correctos y adecuados. Se asocia a los acontecimientos regionales y menos universales, más hacia lo microfísico, micropolítico, microsocial, microeducativo o microgrupar. Es una conjunción de hechos que posibilita su verificación como un conocimiento válido y científico, que se refleja en el tipo de enunciados contruidos de manera legítima con proposiciones lógicas que le otorgan validez al ser reconocidos como tal.

La búsqueda de lo verdadero implica un acto de posicionamiento político frente a la realidad, siendo la verdad un acto político, que a lo largo de la historia ha estado atravesada por relaciones de poder y colocada en medio de la lucha de fuerzas y voluntades, y nos dice que la verdad puede ser entendida como un conjunto de prácticas discursivas de estas luchas. También se reflexiona en un aspecto escasamente tomado en cuenta cuando se produce conocimiento y se desarrollan proyectos educativos sobre el tema de inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela. Él valora y percibe que la escuela misma ya es un dispositivo de prácticas, enunciados y verdades, donde observa un conjunto de ausencias, carencias y limitaciones que no permiten realizar tareas que la propia escuela demanda, abonando así a la anomia y al retraso.

Entonces, percibe que la escuela no responde a la acción de transformación y pone en evidencia lo no educado, lo no logrado, y un conjunto de disposiciones, actitudes y respuestas inalcanzables para quienes llamamos discapacitados; también reconoce la existencia de formas, actividades y relaciones institucionalizadas para todos, evidenciando con ello una notable desigualdad. Es allí donde radica la tarea heroica del investigador, en poder desmontar e identificar lo que acontece con la denominada realidad, resultando de una simple “política de la verdad y de fuertes relaciones de poder”, mismas que determinan el actuar de los sujetos bajo imágenes e ideales que se montan de manera arbitraria en el escenario de la educación, por lo que hay que aprender a vigilar, ya que ha sido colocado en determinado estatus de la verdad como correcta, deseable e importante para todo sujeto.

Se cuestiona cómo se pone contra la pared al investigador, su papel ligado a la ciencia le hace ver que se ha equivocado, ha cometido el error al estar involucrado en la escuela, al haberse formado allí, al conformar un *habitus* y al naturalizar un conjunto de verdades producidas y construidas que explican lo que acontece en el dispositivo escolar sin ser la verdadera iluminación de la verdad, aspecto que cuestiona con gran profundidad, ya que la escuela es el lugar donde se favorecen las ausencias, errores y anormalidades apoyadas de la práctica discursiva.

Capítulo 3. Las políticas de educación inclusiva: la posición epistémica y el estatus ontopolítico como formas de experiencia.

La educación inclusiva en México se entiende como un esfuerzo político, incluyendo leyes que no definen lo que la inclusión va a señalar, identificar, reconocer y representar. Describen el imperativo de una educación para todos, libre de discriminación y violencia, términos que carecen de precisión, e incluso que han sido empleados de manera equivocada. La implementación de políticas se centra a traducciones, es decir, maneras de entender o dar sentido a sus postulados; se debe reconocer cuáles son los efectos que instauro cuando se vivencian experiencias y se ejercen prácticas en los espacios escolares, como los procesos inclusivos en la educación inclusiva.

Las políticas educativas son discursos, textos que abordan una diversidad de temáticas, que, aunque son propuestas de acción, no responden a los resultados de investigación científica objetiva, veraz y válida. Es cierto que se apoyan en la producción del conocimiento sobre el tema y en acuerdos sobre la visión del mundo, pero sus sesgos son evidentes cuando se confrontan con la realidad, en ello radica su tensión, distancia y falta de objetividad, y, en consecuencia, su limitada incidencia, demostrando una vez más que se puede seguir cuestionando el eslogan *tipo empresarial*: “educación para todos”, quedando en el plano de lo simbólico, representacional e imaginario, muchas veces compartidos por innumerables sociedades, pero no siempre posibles cuando se trata de llevar a la realidad, situar en sus contextos, aplicar ante las condiciones y aterrizar en la formas de operar peculiares que tienen las decenas de miles de centros educativos nacionales.

El autor propone un análisis detallado de las políticas, con sus visiones éticas y morales del deber; desea que no sean traducidos como imperativos del “deber ser”, ya que llegan a confundirse con los criterios de la verdad, con efectos en las interacciones de los individuos que al actuar, reproducen discursos sobre la educación inclusiva, sin valorar que no se está actuando de manera correcta y que participan de posiciones simbólicas, subjetivas desde el espacio escolar, simulando o ejecutando el papel del deber, para atender a los estudiantes que han sido sometidos a una clasificación, jerarquización incluso, diferenciación que al ejecutarla muestra ya en sí una discapacidad notable, ya sea esta física, mental, auditiva, visual, etc. En el manuscrito nos interpela y aclara: no se trata de colocar al estudiante en el lugar que le corresponde según lo marcado en la Ley, el ordenamiento, la normativa, o las políticas escolares; sino de contar con una posición epistémica, que posiciona al estudiante como: exitoso, aplicado, inteligente, buena o mala conducta, siempre en relación con los valores sostenidos por la comunidad epistémica de pertenencia que le reconoce a su vez como alguien “válido”.

El autor cuestiona: ¿cuál es la identidad epistémica y ontológica que tienen y cómo esa configuración posibilita dichas relaciones y ejercicios de reconocimiento en los espacios escolares?, ¿cuál es el estatus ontopolítico que guardan los estudiantes que ha favorecido o no la movilización de su posición epistémica?, ¿cuáles son las diversidades que pueden ser reconocidas y posicionadas epistémicamente, siendo aceptadas por la comunidad epistémica por la vía política y educativa?, y ¿qué lugar ocupa la discapacidad?

Capítulo 4. Políticas internacionales, leyes sobre discapacidad y su inclusión a la educación.

Se recupera los postulados de las políticas construidas con el afán de atender, incidir y resolver situaciones, escenarios y problemas antes no abordados en el gremio educativo. Vale la pena poner en

discusión, por ejemplo, la Declaración Mundial de Educación para Todos, desarrollada en Jomtiem, Tailandia, en 1990 (hace casi cuatro décadas), plantea la atención a la diversidad mediante una educación para todos, lo que implica trabajar con estudiantes con discapacidad. La diversidad es tan subjetiva que, al tiempo, lograron identificarse nuevas y más “necesidades educativas” de determinados sujetos y colectivos.

La educación para todos es un derecho, colocando al sujeto al centro de su educación, y posicionándolo educado frente a las responsabilidades sociales, se puede cuestionar en qué consisten “las condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas”.

Disposición de aprendizaje contra necesidad de aprendizaje, dilema por resolver en esta cuestión relacional. ¿Cómo se mide la necesidad educativa entre un estudiante y otro?, ¿quién señala esta posición epistémica y otorga el estatus ontopolítico? La idea de necesidad es una condición deficitaria, posiciona a la persona en un plano de negatividad o ausencia, ¿de qué ausencia específica se habla?

Derecho y necesidad deben cuestionarse, hay necesidad de vestir, alimentarse y tener salud. La educación es una necesidad, algo básico para toda persona que debe ser garantizado por los gobiernos; pero esto se transforma cuando un sujeto educado por la escuela tiene que ser capaz de trabajar para vestir, alimentarse y cuidar de su salud. Se trata de una dialéctica de derecho y obligación que surge de lo que hemos llamado “necesidad de la educación”. O la educación un derecho de todos, que al final se vuelve una obligación de trabajo, pero también una forma de incitar al autocuidado en el vestido, alimento y salud. Aquí surge la pregunta ¿qué tipo de capacidades se colocan como parte de lo humano y cuáles pueden quedar soterradas?, ¿es acaso la categoría de necesidad la que circula entre lo deseable, reconocido e importante?

La Declaración de Salamanca (1994), plantea la idea de necesidades educativas especiales para la atención a la diversidad en la escuela. Según la ONU, “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer necesidades”. Es aquí donde se consideran a niños en falta que deben ser atendidos por criterios de equidad, porque no se les ha brindado una educación que haya dado respuesta a su condición. La diversidad se refiere al “aprendizaje”, pero ¿cómo aprendemos en la escuela? La construcción epistémica se centra en la falta o ausencia de cultura, conocimiento y saber, pues “están necesitados de educación”, hay carencia de ella en diferentes momentos de la infancia, juventud o adultez, se requiere de dotar de ciertas herramientas para hacer frente a las demandas sociales, económicas y políticas, entonces vemos la existencia de una situación deficitaria. Alguien no educado no poseerá capacidades o conocimientos para transformar su vida. Las necesidades educativas especiales ya no refieren lo común como ausencia, sino que identifican necesidades que son propias de los sujetos: “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de un aprendizaje que le son propios”. La necesidad hace visible las carencias de los individuos.

Evidentemente, en el sistema educativo se coloca un ideal de ser persona, aquella que posee ciertas características, las cuales no todos tienen pero que pueden ser alcanzadas si hay deseo, voluntad y capacidad, y agrego disposición económica. La idea de necesidad educativa se centra en recibir una educación acorde a la “carencia”. La pregunta clave es ¿en qué radica la carencia? Como vemos, su respuesta puede ser diversa.

La Declaración de Cochabamba y Foro Mundial de Educación ofrece continuidad en los temas de necesidades educativas especiales. “Necesidad” es un elemento que hace ruido cuando se articula al aprendizaje. Esta declaración no precisa si la necesidad educativa es otra forma de diversidad humana como lo que implica la cuestión étnica, cultural, las tradiciones o las lenguas, o si, más bien, es algo que se ha construido y producido desde lo social. “La necesidad de educación especial” no se encuentra definida, por lo que puede ser asociada a una cuestión de discapacidad o bien a cualquier otra característica presente en los espacios educativos formales. Cualquier diversidad puede ser una necesidad

educativa (se amplía el panorama), pero se traduce en algo negativo, una ausencia o falta de aprendizaje. El acto de inclusión se unifica ante el valor de la diversidad y la diferencia.

En la obra se menciona que la educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008), se entiende a la inclusión como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. El proceso de inclusión representa un abordaje, no a la diversidad de personas en sus diferencias, sino a necesidades que permitan el acceso y participación a un aprendizaje que lleva al desarrollo humano. A nivel internacional es atender la diversidad de todos los educandos. En sí, la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes.

Se enuncia que la Declaración de Incheon y los Objetivos de Desarrollo Sostenible plantea una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. El autor cuestiona la idea de educación ligada al aprendizaje, pero también a la inclusión como un proceso que privilegia la adquisición de aprendizajes para toda la vida. De manera particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4 busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Visión inspirada en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Pero la idea de diversidad se alinea con lo cultural, a la lengua y a la etnia; el género y la discapacidad se amplía cuando considera a “todos”, apuntalando a la inclusión y equidad como piedra angular en la agenda de la educación transformadora; haciendo evidente que se debe trabajar por erradicar todas las formas de exclusión, marginación y desigualdades en el acceso, en la participación y en los resultados del aprendizaje. Entonces, ninguna meta educativa se considera lograda a menos que se haya alcanzado para todos.

Las políticas siguen hablando de la idea de estudiantes con necesidades básicas de aprendizaje, colocando en un plano esencialista e individual la condición deficitaria. El autor subraya que “los discursos sobre equidad, justicia, igualdad, derecho e inclusión no pueden pensarse, desde el marco político, al margen de la necesidad de aprendizaje”.

Lo educativo funciona como un espacio gubernamentalizado, que ya no obliga a nadie, que no castiga, que no reprime; pero a partir de la instauración de una serie de discursos político-educativos, produce ciertas formas deseables de ser y estar en el mundo, haciendo aparecer carencias y déficits que deben ser considerados si se desea garantizar el derecho a una vida digna. En efecto, las políticas educativas no corresponden solo al orden normativo, sus efectos en la vida de las personas no se reducen a la organización de cosas y relaciones, sino a la forma y el modo de estar en el mundo, es decir, cómo se experimenta la discapacidad en la vida social y educativa.

El autor cuestiona la política, invita a que asumamos un tipo de conducta y revisar de manera subjetiva las acciones, por ejemplo, centradas en el “cuidado con el cuerpo”, lo cual puede referirse a la salud y cuidado de sí mismo como formas correctas y deseables de ser y estar en el mundo. Pero la salud es tan subjetiva que puede entenderse como una vida saludable, un sujeto que posee salud o una cualidad a la disposición de vida. Estas variantes permiten dar cuenta de un innumerable listado de interpretaciones subjetivas que plantean en sí las políticas. Específicamente cuando se habla del tema de discapacidad existen variadas formas en que puede entenderse a una persona con discapacidad, las relaciones y características que la definen y la enmarcan dentro de un grupo que posee las mismas cualidades, y que se explican cómo déficits, enfermedades, falta de capacidad, etc.

Otro elemento valioso por considerar, las políticas abordan el tema de discapacidad en forma genérica, como las que presentan atención a los grupos vulnerables. Pero aprecia que las acciones que permitan la inclusión de colectivos son viables cuando no se está ubicado en un grupo de desventaja,

minoritario o discriminado. Entonces la realidad para el discapacitado tiene otro sentido, porque no siempre muestra una historia positiva para con su forma de vida.

La discapacidad ha sido objeto de discusiones y tensiones epistemológicas y conceptuales, que van desde el cuerpo sano y normal, al de la enfermedad y diversidad de formas de existencia, todas ellas con visiones diferenciadas de existencia, con posiciones y paradigmas deficitarios que buscan la corrección del ser humano que ha nacido con errores corporales o cognitivos. Ante esta realidad, el autor aprecia que se trata de un conjunto de acciones discriminatorias y excluyentes que acontecen en los diversos contextos, lo cual agrava el problema, porque han restringido la mirada y la posición epistémica, dejando claras desventajas, déficit e incapacidades para que el discapacitado pueda estar en una determinada posición social con un estatus ontopolítico, que significa estar en la escuela, ser educado, conseguir trabajo, acceder a los servicios de salud sin incertidumbres de por medio.

Otro aspecto que reconoce en los discursos políticos es que hay una tendencia por colocar a la persona con discapacidad desde una perspectiva deficitaria, como un “error humano y anormal”. También les colocan en el rubro de “vulnerabilidad”, aumentando el juego entre la inclusión y la exclusión de personas con discapacidad, por suponerlas pocos capaces. Esto da cuenta que la posición epistémica es poco cuestionada, no se encuentra fundada con una matriz crítica, dejando en descubierto que las políticas no han tomado en cuenta la diversidad de formas de ser y estar en el mundo, posicionando a los discapacitados como personas no válidas para la participación, el encuentro o la convivencia.

Cuando revisa lo que plantea la ONU, identifica que se aprecia una mirada esencialista y una postura negativa que invisibiliza la responsabilidad de un contexto que juega de forma activa en las posibilidades de acción y existencias humanas a las personas con discapacidad. Por lo tanto, cuando los profesores intentan intervenir y emplazar una práctica que se antoje “inclusiva” (en el caso de los estudiantes con discapacidad), lo hacen desde una serie de principios unificadores que se basan en la ficción de homogeneidad de toda singularidad somática. Propone que se debe valorar la existencia de arbitrariedades, negaciones, discrepancias y subjetividades, que viven, sufren y experimentan sobre la discapacidad y sostienen a la diversidad, en las mismas instalaciones y estructuras arquitectónicas de la escuela y el salón de clases, espacios en que se marcan las diferencias, incluyendo las de socialización y trabajo con los compañeros. Por ello la urgente y emergente necesidad de revisar documentos de políticas educativas sobre discapacidad. Cabe señalar que en la obra encontramos más ideas interesantes de discusión, pero también se nos presenta una amplia lista de referencias actuales, que deben consultarse para abrir nuevas discusiones, que inspiran al desarrollo de propuestas para poder replantear aquello que llamamos “inclusión en la educación”. En la obra reconocerán la solidez con que sustenta este manuscrito, en su desarrollo consultó 68 artículos científicos publicados en diversas revistas tanto nacionales como internacionales, cuidando que la investigación fuera desde un contexto mexicano.

Por lo anterior, les invito a leer esta obra, citarla y compartirla con públicos interesados e investigadores que están en busca de la generación de nuevos conocimientos. Felicito al autor por interesante obra, es valioso reflexionar sobre ella.

La obra debe citarse de la siguiente manera:

Cruz, R. (2026). *Saberes y políticas sobre Educación Inclusiva*. CELAPEC.