

ISSN: 2683-9040

# RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



**NÚMERO 12 - 2025**





---

**RevID**

*Revista de Investigación y Disciplinas*

*Número 12, 2025.*

---





---

## **Universidad Nacional de San Luis**

Rector: CPN. Víctor Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

## **Facultad de Ciencias Humanas**

Decana: Esp. Viviana Reta

Vice Decana: Mg Verónica Longo

## **Centro de Informática Educativa:**

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: [revista.revid@gmail.com](mailto:revista.revid@gmail.com)

San Luis - Argentina



---

# RevID

## *Revista de Investigación y Disciplinas*

---

### **Responsables editoriales Dirección y edición científica:**

*Dra. Jaquelina Noriega*

*Dra. María Alicia Neme*

### **Comité Académico**

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-ARGENTINA)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional BS AS- ARGENTINA)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA- ARGENTINA)

Dr. Héctor Monarca (UAM-ESPAÑA)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Dra. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- ARGENTINA)

### **Editora General**

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

### **Comité Editorial**

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

Lic. Antonella Biondi (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Prof. Mariano Fagés (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)



---

### ***Comité Evaluador Permanente***

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. María Lujan Montiveros (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- ARGENTINA)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-ESPAÑA)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-ESPAÑA)

### ***Comité de Comunicación y difusión***

Esp. Alejandro Brandolin (UNSL- ARGENTINA)

Tco. Com. Mariné Cintia Campos (UNLC - ARGENTINA)

### ***Diseño***

Mg. Paola Allendes (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

Esp. Dayana Alfaro (UNLC - ARGENTINA)

### ***Asesoramiento Técnico***

Mg. Cintia Lorena Gómez (FCFMyN - UNSL - ARGENTINA)

### ***Equipo de Traducción***

Trad. Florencia Yuvero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Mariela Martinucci (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Marcela Puebla (FCH - UNSL - ARGENTINA)

Trad. Graciela Lucero (FCH - UNSL - ARGENTINA)

## Índice de Contenidos

### Editorial

|                                                                                                                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Dayana Alfaro</i> .....                                                                                                                                                                             | 7   |
| Gamificación Territorializada: Transformando la Educación en el contexto de la Sociedad del Entretenimiento y la Economía de la Atención                                                               |     |
| <i>Eduardo Ovidio Romero - Carolina Agustina Klein</i> .....                                                                                                                                           | 8   |
| Explorando la intersección entre género y ODS: una mirada atravesada por la experiencia áulica                                                                                                         |     |
| <i>María Julia González - Fernando Napoli</i> .....                                                                                                                                                    | 24  |
| Posicionamiento neoliberal en la propuesta de evaluación de la calidad educativa superior peruana: análisis del Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades-2022 del SINEACE |     |
| <i>Minerva Cerna Maguiña</i> .....                                                                                                                                                                     | 45  |
| Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia                                                                                                                                |     |
| <i>Javier Rodrigo del Castillo Cuervo</i> .....                                                                                                                                                        | 66  |
| Aportes del pensamiento rizomático a la didáctica de la educación superior: Hacia una enseñanza transformadora                                                                                         |     |
| <i>Beatriz Pedranzani - María Guadalupe García</i> .....                                                                                                                                               | 91  |
| Lenguajes Artísticos como recurso para la sensibilización e intervención pedagógica                                                                                                                    |     |
| <i>Sandra Ester Galvalicio - Esteban Daniel Zanetti</i> .....                                                                                                                                          | 107 |
| Antropo-ploggin en Bajo de Veliz San Luis: Un deporte con un triple impacto en el ámbito rural en San Luis 2024                                                                                        |     |
| <i>Deltetto Ziegenfuhs Marcos</i> .....                                                                                                                                                                | 123 |
| Inglés Comunicativo en Entornos Virtuales: Una propuesta para el Nivel Superior                                                                                                                        |     |
| <i>María Marcela Puebla - Ileana Betsabé Bonetto - Mario Germán Pérez Riesco</i> ..                                                                                                                    | 135 |
| La construcción social de la comensalidad en el mercado municipal de La Acocota en la ciudad de Puebla, México                                                                                         |     |
| <i>Dulce Beatriz Hernández Quezada</i> .....                                                                                                                                                           | 157 |



---

El concepto de afrontamiento en Psicología. Una reseña de sus particularidades

*Fabio Gabriel Salas.....176*



## Editorial

El doceavo número de RevID presenta 10 artículos que brindan una visión amplia y crítica sobre los desafíos contemporáneos en la educación superior, sociedad, arte, medioambiente y cultura.

En primer lugar se destaca la propuesta sobre gamificación territorializada, que explora cómo el entretenimiento y la economía de la atención redefinen la educación, ofreciendo una visión innovadora y contextualizada. Le sigue el artículo sobre la intersección entre género y los ODS que aporta una mirada situada desde la experiencia áulica, combinando una perspectiva crítica y acción docente. En tercer lugar, se presenta una crítica al modelo neoliberal en la evaluación educativa peruana y el análisis de las inequidades del examen Saber 11 en Colombia, en la cual se revelan tensiones estructurales en los sistemas educativos latinoamericanos, promoviendo el debate sobre justicia y calidad educativa.

En cuarto lugar, el enfoque rizomático aplicado a la didáctica propone una enseñanza transformadora que desafía estructuras tradicionales del conocimiento. En quinto lugar, se narra una experiencia educativa creativa, en el uso de lenguajes artísticos para la intervención pedagógica. En sexto lugar, se describe la práctica de antro-po-ploggin en entornos rurales, que agrupa innovación, conciencia ambiental y acción comunitaria. Asimismo, en séptimo lugar, se incluye una propuesta concreta de enseñanza de inglés en entornos virtuales, adaptada a los desafíos actuales del nivel superior. En octavo lugar, y por primera vez, se retrata un estudio etnográfico sobre la comensalidad en un mercado mexicano que profundiza en las prácticas culturales cotidianas, mientras que la revisión sobre el afrontamiento en psicología sistematiza conceptos clave desde una perspectiva teórica.

Estos aportes conforman un tejido interdisciplinar que articula teoría, praxis e investigación, fortaleciendo la mirada crítica y transformadora tan necesaria de conservar en la actualidad.





Las/los invitamos a disfrutar de la lectura completa de este número conformado por artículos pertenecientes a investigadores/as de San Luis ciudad, Villa Mercedes (San Luis), Perú, Colombia, México y Madrid.

*Esp. Dayana Alfaro*

*Editora General*



## **Gamificación Territorializada: Transformando la Educación en el contexto de la Sociedad del Entretenimiento y la Economía de la Atención**

*Territorialized Gamification: Transforming Education in the Context of the Entertainment Society and the Attention Economy*

Eduardo Ovidio Romero

[eoromero@unvime.edu.ar](mailto:eoromero@unvime.edu.ar), [eduardo.romero@um.edu.ar](mailto:eduardo.romero@um.edu.ar)

*Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad de Mendoza. Doctor en Filosofía, Doctor en Ética, Posdoc en Ciencias Sociales y Humanas, Magíster en Administración de Empresas, Licenciado en Filosofía, Profesor de Grado Universitario en Filosofía. Profesor de posgrado. Codirector de PROICO en la UNVIME, Director de proyecto de I+D en la UM, Investigador en NAD de CyT en la UNMdP, Investigador en PROICO en la UNSL. Períodos de investigación y formación en Alemania, Brasil y México. Numerosos artículos científicos publicados en el país y el extranjero. Tres libros de autoría unipersonal traducidos a seis idiomas y publicados en Europa.*

8

Carolina Agustina Klein

[carolinaa.klein@gmail.com](mailto:carolinaa.klein@gmail.com)

*Universidad de Mendoza, Universidad Católica FASTA y Universidad Tecnológica de México. Licenciada en Diseño y Comunicación Transmedia (Universidad Católica FASTA), Técnica Superior en Diseño Gráfico (Nivel Superior de la Pcia de Córdoba), Maestranda en Comunicación Transmedia (Universidad Tecnológica de México), Maestranda en Docencia Universitaria (Universidad Tecnológica de México), Diplomada en Diseño y Producción*

*Editorial (Fundación Gutenberg), Diplomada en Diseño Web y Multimedial (Universidad Tecnológica Nacional). Diversos artículos de investigación publicados en revistas especializadas en Ciencias Sociales, Diseño y Comunicación. Expositora en congresos relacionados con temas de Diseño y Comunicación y Transmedia. Múltiples exposiciones, individuales y colectivas, gráficas y artísticas en la Provincia de Córdoba, Argentina.*

### **Resumen:**

En la sociedad actual, caracterizada por la saturación de información y el consumo constante de entretenimiento digital, la atención se ha convertido en un recurso limitado, lo que da lugar a la economía de la atención. Este fenómeno presenta grandes desafíos para la educación, la cual debe adaptarse a los nuevos patrones de consumo de las audiencias actuales. La gamificación surge como una herramienta poderosa para captar la atención de los estudiantes. Sin embargo, para que esta estrategia sea eficaz, es fundamental territorializarla, adaptándola al contexto local, considerando la cultura, los intereses y las características de la comunidad. La territorialización de la gamificación no se limita a adaptar el contenido, sino que implica diseñar experiencias educativas relevantes y significativas que conecten con los estudiantes. Esta adaptación permite generar un aprendizaje más dinámico y participativo, integrando diversas tecnologías digitales de forma efectiva.

**Palabras clave:** Sociedad del entretenimiento; gamification; territorialization; economía de la atención; educación digital.

### **Abstract:**

In today's society, marked by information overload and constant digital entertainment consumption, attention has become a limited resource, leading to the attention economy. This phenomenon presents significant challenges

for education, which must adapt to the new consumption patterns of contemporary audiences. Gamification is emerging as a powerful tool to capture students' attention. However, for this strategy to be effective, it is crucial to territorialize it, adapting it to the local context by considering culture, interests, and community characteristics. Territorializing gamification goes beyond adapting content; it involves designing relevant and meaningful educational experiences that connect with students. This adaptation allows for a more dynamic and participatory learning process, effectively integrating various digital technologies.

**Keywords:** Entertainment society, gamification, territorialization, attention economy, digital education

### ***Introducción:***

En la sociedad contemporánea, marcada por la saturación de información y la omnipresencia del entretenimiento digital, la atención se ha convertido en un recurso escaso y codiciado. Este fenómeno ha dado origen a lo que se conoce como la economía de la atención, donde la capacidad de los individuos para concentrarse y dedicarse a tareas prolongadas se ve cada vez más fragmentada. Este nuevo escenario presenta desafíos significativos para la educación, que debe adaptarse a las características de las nuevas audiencias, quienes están inmersas en un entorno mediático constante y efímero.

La gamificación se entiende como la aplicación de mecánicas, dinámicas y elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, sin necesidad de incorporar juegos completos. Esta estrategia busca aprovechar la familiaridad de los estudiantes con los mecanismos de juego, como recompensas, niveles o desafíos, para aumentar su motivación y compromiso en el proceso educativo.

Es importante diferenciar la gamificación del aprendizaje basado en juegos (game-based learning), que sí implica el uso de juegos completos diseñados

con fines educativos. La gamificación no requiere la creación ni el uso de juegos, sino que utiliza elementos de juego para mejorar experiencias educativas.

Para que la gamificación sea efectiva, es necesario adaptarla a las características y necesidades locales a través de un proceso denominado territorialización. Esto implica contextualizar las dinámicas y mecánicas del juego considerando la cultura, los intereses y los recursos del territorio, para que la propuesta educativa resulte relevante y significativa. La territorialización de la gamificación implica contextualizar los elementos del juego dentro de las características culturales, sociales y económicas de cada comunidad. Esta adaptación no se limita a modificar el contenido, sino que también involucra un diseño que permita a los estudiantes sentirse identificados y conectados con las estrategias gamificadas y las dinámicas de aprendizaje propuestas. De esta forma, se busca que los aprendizajes adquiridos a través de la gamificación no solo sean relevantes a nivel académico, sino también significativos en el contexto del entorno social de los estudiantes (Contreras Espinosa, 2016)

11

En este sentido, la implementación de estrategias de gamificación territorializada responde a los desafíos de la educación del siglo XXI, donde la interactividad, la participación activa y la integración de tecnologías juegan un papel fundamental. Esta perspectiva permite imaginar un futuro educativo más dinámico y atractivo, que no solo capte la atención de los estudiantes, sino que también los prepare para enfrentar los retos de una sociedad cada vez más compleja y digitalizada.

### ***1. La Sociedad del Entretenimiento y la Economía de la Atención: Un Nuevo Escenario para la Educación***

La sociedad contemporánea se describe como modernidad líquida, (Bauman, 2008) caracterizada por la fragmentación, la volatilidad y la incertidumbre. En

este escenario, las nuevas audiencias, inmersas en un flujo incesante de información y entretenimiento, se han vuelto fragmentadas y dispersas, con una capacidad de atención limitada. La instantaneidad y la conectividad permanente que ofrecen las tecnologías digitales y que han configurado una cultura de la inmediatez, donde la paciencia y la concentración profunda se ven desafiadas. (Martínez López, 2011)

Se describe a este fenómeno como el capitalismo de ficción, donde la promesa de felicidad y satisfacción se basa en el consumo de experiencias efímeras y superficiales. La educación, por lo tanto, se enfrenta al reto de competir con la seducción constante del entretenimiento digital, buscando estrategias para captar la atención de los estudiantes y fomentar su interés por el aprendizaje.

La incorporación de nuevas tecnologías y la adaptación a las prácticas culturales de las nuevas audiencias se han vuelto imprescindibles para el desarrollo de una educación relevante y significativa. No se trata simplemente de incorporar juegos en el aula, sino de aplicar las mecánicas, dinámicas y elementos propios de los juegos en contextos educativos, sin necesidad de utilizar juegos completos. En este sentido, es fundamental territorializar la gamificación, adaptándola a las necesidades y características específicas de cada lugar y comunidad, para garantizar que las estrategias sean relevantes y significativas en cada contexto (Díaz-Cruzado & Troyano-Rodríguez, 2013).

La cultura local, los intereses de los estudiantes, los recursos disponibles y los desafíos que enfrenta cada territorio deben ser considerados al momento de diseñar e implementar estrategias de gamificación. La co-creación y el diseño autónomo, conceptos que se presentan como estrategias clave para una gamificación territorializada, permitiendo la participación activa de los estudiantes y la comunidad en la creación de experiencias de aprendizaje relevantes y significativas.

## **2. Las Nuevas Audiencias: Líquidas, Fragmentadas y Conectadas**

Las nuevas audiencias, inmersas en la sociedad del entretenimiento y la economía de la atención, se caracterizan por ser líquidas, fragmentadas e hiperconectadas. Este nuevo escenario mediático, impulsado por las tecnologías digitales, ha transformado las formas de consumir y producir contenidos, desafiando los modelos tradicionales de comunicación y educación. Las relaciones humanas, los valores y las identidades se vuelven fluidas y cambiantes, adaptándose a un contexto de constante transformación. Esta fluidez se extiende al ámbito de las audiencias, que se alejan del modelo tradicional de receptor pasivo para convertirse en actores activos y participativos (Bauman, 2008)

La fragmentación es otra característica clave de las nuevas audiencias. La multiplicidad de medios y plataformas de comunicación, la diversificación de los contenidos y la individualización de los consumos han generado una audiencia dispersa, con intereses y prácticas heterogéneos. El consumo mediático se ha vuelto personalizado, adaptándose a las preferencias y necesidades de cada individuo.

13

Carlos Scolari (2013), en su libro "Narrativas Transmedia", describe la expansión de las historias a través de múltiples plataformas y medios. Las nuevas audiencias navegan por un ecosistema mediático complejo, donde los contenidos se fragmentan y se expanden, exigiendo una participación activa del receptor para reconstruir el relato. La interactividad, la conectividad y la colaboración se convierten en elementos centrales de la experiencia mediática.

Se exploran además nuevas prácticas de las audiencias en las redes sociales. La autora destaca el carácter activo y participativo de las audiencias, que no se limitan a consumir contenidos, sino que también los producen, comparten y comentan. Las redes sociales se han convertido en espacios de interacción y

diálogo, donde las audiencias se conectan entre sí y con los productores de contenidos. (Tarullo, 2015, p.100-101)

En este contexto se aborda la fragmentación de las audiencias y la importancia de las segundas pantallas. El consumo mediático ya no se limita a un único dispositivo, sino que se expande a través de múltiples pantallas, generando una experiencia fragmentada y multitarea. Las productoras de contenidos deben adaptarse a este nuevo escenario, desarrollando estrategias transmedia que integren los diferentes medios y plataformas.

La complejidad del ecosistema mediático actual, la fragmentación de las audiencias, la cultura de la inmediatez y la participación activa de los usuarios plantean nuevos desafíos para la comunicación y la educación. La comprensión de las características y las prácticas de las nuevas audiencias se ha vuelto fundamental para la creación de contenidos relevantes, la implementación de estrategias educativas efectivas y la construcción de un futuro mediático más democrático e inclusivo.

### **3. Territorio y territorialización**

Para comprender la gamificación territorializada, es necesario dejar en claro el concepto de territorio y territorialización. El territorio no se limita a una simple porción de la corteza terrestre, sino que se configura como una construcción social dinámica e histórica donde interactúan diversos factores culturales, políticos, económicos y ambientales (García, Acevedo, 2010). Es un espacio de gobernanza donde los gobiernos desarrollan su gestión, pero también es un espacio de supervivencia que permite a las comunidades procurar su desarrollo sociocultural y económico, convirtiéndose en un marco de referencia para la construcción de signos, significados e identidad cultural (Velazco, Andrade, 2012). La cultura tiene un papel crucial en la configuración del territorio, ya que este se define por relaciones de poder que establecen un límite y actúan sobre la organización social, económica y política de un grupo



humano. Territorializar implica entonces la apropiación tanto concreta como abstracta de una porción del espacio físico-geográfico por parte de un grupo social. Esta apropiación va más allá de lo material e involucra la construcción de significados, valores, emociones y experiencias que dan forma a la identidad cultural y al sentido de pertenencia al lugar (Aguirrei et al., 2021). El territorio se convierte en un espacio donde se materializan las relaciones sociales, incluyendo las de poder, dominio y explotación, que se organizan en una época determinada.

La categoría de territorialización implica un proceso dinámico y en constante evolución donde la interacción humana juega un papel fundamental. Es en esta interacción donde se construyen los vínculos emocionales con el espacio, los cuales se ven reflejados en las representaciones sociales, culturales y comunitarias que se tejen alrededor del territorio. Bustos Velazco y Molina Andrade (2012) añaden que el territorio es construido y definido por cada cultura, por lo que existirán tantos tipos de concepciones de territorio como culturas existen. Llanos-Hernández (2010) complementa esta visión argumentando que el territorio, al ser un concepto multidimensional, debe ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria que vincula tanto el contexto temporal como la dimensión espacial .

15

En este sentido, la territorialización se convierte en una negociación constante entre diferentes actores quienes buscan apropiarse del espacio, dotarlo de significado y construir un sentido de pertenencia al lugar. Se propone el uso de cartografías sociales como una herramienta para visualizar y comprender las complejidades de este proceso, permitiendo a las comunidades plasmar sus saberes, deseos, ilusiones, planes colectivos y legitimarse a partir de los mapas (Aguirrei et al., 2021). El territorio es una construcción social compleja y multidimensional que se configura a través de las interacciones sociales, las relaciones de poder y la cultura. Territorializar implica la apropiación de este espacio, cargado de significados, valores y emociones, un proceso que refleja la complejidad de las relaciones

#### ***4. Gamificación Territorializada: Adaptando el Juego a la Educación Digital***

La gamificación consiste en la aplicación de elementos, mecánicas y dinámicas propias de los juegos —como puntos, recompensas, niveles, desafíos o narrativas— en contextos que no son juegos, con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso. Es fundamental distinguir la gamificación del diseño de juegos (game design), ya que este último implica la creación y desarrollo de juegos completos y funcionales, mientras que la gamificación utiliza únicamente componentes de los juegos para enriquecer procesos educativos u otras actividades, sin necesidad de emplear juegos completos.

Para que las estrategias de gamificación sean efectivas, deben integrarse de manera significativa al contexto local, considerando la cultura, intereses y recursos de los estudiantes. Karl M. Kapp (2012) define la gamificación como la "utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas". Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011) destacan la importancia de utilizar elementos lúdicos como insignias, puntos o avatares para fomentar la participación y el progreso. Contreras Espinosa (2016) también resalta el potencial de la gamificación para generar experiencias educativas motivadoras y significativas.

La territorialización de la gamificación implica adaptar estos elementos lúdicos al contexto sociocultural y económico específico de cada comunidad, a través de procesos participativos de co-creación y diseño autónomo (Escobar, 2017). Esto garantiza que las experiencias de aprendizaje sean relevantes, contextualizadas y significativas para los estudiantes, sin necesidad de desarrollar juegos completos. Así, la gamificación territorializada aprovecha la lógica del juego para motivar y estructurar el aprendizaje, respetando y dialogando con las realidades locales y los recursos disponibles.

## **5. Diseño Autónomo y Co-creación: Claves para una Gamificación Territorializada**

El diseño autónomo y la co-creación son elementos esenciales para lograr una gamificación territorializada efectiva. Según Escobar (2015), el diseño autónomo permite que las comunidades locales definan y diseñen soluciones educativas ajustadas a sus necesidades y realidades específicas. La co-creación implica la colaboración activa de diversos actores —la comunidad, educadores y diseñadores de juegos o facilitadores de gamificación— para construir de manera conjunta experiencias de aprendizaje contextualizadas y relevantes.

Andrea Botero (2013) resalta la importancia de establecer un "espacio de diseño", tanto físico como virtual, donde se facilite el diálogo, la interacción y la participación colectiva. En este espacio, se pueden desarrollar experiencias gamificadas que no necesariamente impliquen la creación de juegos completos, sino la integración estratégica de elementos y dinámicas lúdicas que respondan a los contextos locales.

17

De esta manera, la gamificación territorializada se convierte en una herramienta pedagógica poderosa para conectar la educación con la cultura y necesidades de cada comunidad, especialmente en la era digital y la economía de la atención.

## **6. El posible futuro de la educación**

La gamificación territorializada implica integrar la lógica del juego con la realidad local, considerando la cultura, las necesidades y los recursos de cada comunidad. No se trata de imponer una estrategia predefinida, sino de co-crear una experiencia de aprendizaje única y relevante para cada contexto. En un análisis del diseño autónomo, destaca el rol protagónico que deben tener las comunidades en la definición de sus propios proyectos de vida. La territorialización de la gamificación, en sintonía con el pensamiento de

Escobar, empodera a las comunidades para que sean protagonistas del proceso educativo, diseñando soluciones que respondan a sus necesidades e intereses. La co-creación, por su parte, fomenta la participación activa de diversos actores, incluyendo la comunidad local, educadores, diseñadores de juegos y otros actores relevantes, en la construcción de una experiencia de gamificación compartida. Se subraya la importancia del "espacio de diseño", un espacio físico y virtual donde la co-creación puede ocurrir, facilitando el diálogo, la interacción y la construcción colectiva de la experiencia de gamificación (Escobar, 2017)

La educación del futuro estará marcada por la integración de la tecnología y la pedagogía, y la gamificación territorializada se perfila como una estrategia clave para este proceso. Al incorporar elementos del juego en el aula, de manera contextualizada y participativa, se puede crear un ambiente de aprendizaje más dinámico, motivador y efectivo. La gamificación territorializada no se limita a un área de conocimiento específica, sino que puede aplicarse en diversas disciplinas, desde las ciencias hasta las humanidades. Lo importante es que el diseño del juego esté en sintonía con los objetivos de aprendizaje y con las necesidades del contexto local.

Es importante destacar que la gamificación no es una panacea para todos los problemas de la educación. Para que sea realmente efectiva, es necesario que se implemente de manera adecuada, considerando los aspectos pedagógicos y la importancia de la evaluación. El camino hacia un futuro educativo gamificado y territorializado implica un cambio de paradigma en la forma de enseñar y aprender. Los educadores deben estar dispuestos a explorar nuevas metodologías, a integrar la tecnología en el aula de manera creativa y a co-crear experiencias de aprendizaje con sus estudiantes y la comunidad. La gamificación, al ser diseñada e implementada de manera territorializada, tiene el potencial de transformar la educación, haciéndola más atractiva, relevante y significativa para los estudiantes. (Díaz-Cruzado, & Troyano-Rodríguez, 2013)

La gamificación territorializada abre un abanico de posibilidades para la educación del futuro. En lugar de centrarse en la creación de juegos completos, estas experiencias integran elementos y mecánicas de juego para motivar y estructurar el aprendizaje, adaptándose al contexto local y promoviendo la participación comunitaria. Así, los estudiantes pueden aprender a resolver problemas reales y a comprender su entorno a través de dinámicas lúdicas que enriquecen el proceso educativo.

Este enfoque permite que las escuelas se conviertan en verdaderos centros de innovación, donde la creatividad, la colaboración y el aprendizaje significativo son los pilares fundamentales, sin confundir la gamificación con el diseño y desarrollo de juegos completos. Es necesario seguir investigando y experimentando con la gamificación territorializada para comprender su impacto real en la educación. Es fundamental evaluar la efectividad de los juegos, analizar las experiencias de los estudiantes y los educadores, y documentar las buenas prácticas. La gamificación territorializada, al ser una estrategia en constante evolución, requiere de un enfoque crítico y reflexivo para asegurar que su implementación sea ética, responsable y beneficiosa para todos los involucrados.

En definitiva, la gamificación territorializada se presenta como una promesa para la educación del futuro, una promesa que combina la lógica del juego con la realidad local para crear experiencias de aprendizaje más atractivas, significativas y relevantes para los estudiantes. Es un camino que vale la pena explorar para construir un futuro educativo más dinámico, creativo y adaptado a los desafíos del siglo XXI. La participación de la comunidad, la creatividad de los educadores y la disposición a innovar son claves para hacer realidad este futuro educativo gamificado y territorializado. El juego, al ser una actividad inherente al ser humano, tiene un potencial enorme para transformar la educación y hacerla más atractiva, relevante y significativa para todos.(Díaz-Cruzado, & Troyano-Rodríguez, 2013)

## ***Consideraciones finales***

La sociedad contemporánea se encuentra inmersa en un escenario marcado por la sobrecarga de información y el entretenimiento digital. En este contexto, la educación enfrenta el desafío de atraer y mantener la atención de los estudiantes, quienes, influenciados por la cultura de la inmediatez y la conectividad, tienen una capacidad de concentración limitada. Zygmunt Bauman (2007, 2008) ofrece una visión crítica sobre cómo las características de la modernidad líquida y el capitalismo de ficción han transformado las audiencias, haciéndolas fragmentadas y efímeras. En este contexto, las prácticas educativas deben adaptarse a nuevas formas de consumo mediático, con el objetivo de captar el interés de los estudiantes y evitar la competencia constante del entretenimiento digital. La educación no solo debe ser atractiva, sino también relevante, lo que exige una revisión profunda de los métodos pedagógicos tradicionales.

Una de las claves para que la gamificación sea efectiva radica en la territorialización, es decir, en la adaptación de las estrategias de experiencias gamificadas al contexto local. Esta adaptación implica considerar aspectos culturales, las problemáticas específicas de la comunidad y los recursos disponibles, con el fin de diseñar experiencias de aprendizaje que tengan un impacto real en los estudiantes. Para ello, es esencial un enfoque que promueva la participación activa de los estudiantes y la comunidad, permitiendo la co-creación de contenido educativo que responda a las necesidades de cada territorio.

Arturo Escobar (2015) enfatiza la importancia de la co-creación y el diseño autónomo en la construcción de soluciones contextualizadas. Este enfoque permite que los estudiantes, junto con la comunidad, sean los protagonistas en el proceso educativo, lo que aumenta el sentido de pertenencia y la relevancia de las experiencias de aprendizaje. El diseño autónomo empodera a los individuos para que tomen decisiones sobre su propio proceso educativo, lo que fomenta un aprendizaje más significativo y conectado con su realidad.

La gamificación territorializada, por lo tanto, no debe verse como una mera herramienta de entretenimiento, sino como una estrategia pedagógica que se integra de manera efectiva con las dinámicas sociales, culturales y económicas de cada comunidad. Las experiencias gamificadas diseñadas en este contexto no solo deben ser motivadoras, sino también educativas, abordando problemas locales y promoviendo el desarrollo de habilidades críticas para el siglo XXI, como la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. (Díaz-Cruzado, & Troyano-Rodríguez, 2013)

La integración de la gamificación en el aula, con un enfoque territorializado, ofrece una oportunidad para transformar la educación en un proceso más dinámico y participativo. La conexión entre el contenido educativo y las experiencias cotidianas de los estudiantes, mediada por las experiencias gamificadas, permite que el aprendizaje sea más cercano, comprensible y aplicable. Además, al involucrar a la comunidad en el diseño de estas experiencias, se fomenta un sentido de responsabilidad y sostenibilidad en las soluciones educativas. El desafío de territorializar la gamificación también implica la necesidad de integrar la tecnología de manera crítica y reflexiva. Si bien los avances tecnológicos ofrecen un amplio abanico de posibilidades, es fundamental que su implementación no se limite a la mera incorporación de herramientas digitales, sino que responda a las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades. Esto implica que los educadores y facilitadores de gamificación trabajen en colaboración con los actores locales para garantizar que las experiencias de aprendizaje sean culturalmente pertinentes y socialmente responsables. Aunque la gamificación no es una solución mágica para todos los problemas educativos, su integración cuidadosa y reflexiva puede contribuir a construir un futuro educativo más dinámico, inclusivo y conectado con las realidades sociales y culturales de cada comunidad.

### **Referencias bibliografía:**

- Álvarez García, R. D, y Rendón Acevedo, J. A. (2010). *El territorio como factor del desarrollo*. Semestre Económico, 13(27), 39–62.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*. México: CONACULTA / TUSQUETS.
- Bustos Velazco, E. H.; Molina Andrade, A. (2012) *El concepto de territorio: Una totalidad o una idea a partir de lo multicultural* [en línea]. XI INTI International Conference La Plata, 17 al 20 de octubre de 2012, La Plata, Argentina.
- Castaño-Aguirrei, Carlos Alberto; Baracaldo-Silva, Pilar; Bravo-Arcos, Angela Milena; Arbeláez-Caro, Joan-Sebastián; Ocampo-Fernández, Juliana; Pineda-López, Olga-Liliana. (2021). *Territorio y territorialización: una mirada al vínculo emocional con el lugar habitado a través de las cartografías sociales*. Revista Guillermo de Ockham
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016) *Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación*. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia
- Díaz-Cruzado, J, y Troyano-Rodríguez, Y. (2013) *El potencial de la gamificación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Martínez López, J. S. (2011). *Sociedad del entretenimiento*. Grupo de Investigación en Comunicación del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellin, Colombia. Año III, Número 6, ISSN 2017-1557.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.



Tarullo, R. (2015) *Los públicos en las redes sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Noroeste.

Recibido: 28 /01/2025

Aceptado:28/05/2025

Cómo citar este artículo

Ovidio Romero, E.,y Klein, C.A. (2025). Gamificación Territorializada: Transformando la Educación en el contexto de la Sociedad del Entretenimiento y la Economía de la Atención. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.8-23

## **Explorando la intersección entre género y ODS: una mirada atravesada por la experiencia áulica**

*Exploring the intersection between gender and SDGs: a look through the classroom experience*

*Patricia Tilli*

[ptilli@frh.utn.edu.ar](mailto:ptilli@frh.utn.edu.ar)

*Facultad Regional Haedo. Universidad Tecnológica Nacional. Doctoranda de la Escuela de Educación de la Universidad de UdeSA. Magister en Docencia Universitaria por la FRBA-UTN. Profesora titular en la FRH-UTN. Profesora asociada en la FRBA-UTN. Investigadora categoría V Área Educación. Integrante de la Comisión. Asesora por el claustro docente del Programa de Género de la FRH.UTN*

24

*María Julia González*

[mgonzalez@frh.utn.edu.ar](mailto:mgonzalez@frh.utn.edu.ar)

*Facultad Regional Haedo – Universidad Tecnológica Nacional. Licenciada y Profesora Superior en Ciencias Antropológicas por la Técnica en Minoridad y Familia . Docente adjunta en la FRH-UTN. Investigadora en el Área Educación. Integrante de la Comisión Asesora por el claustro docente del Programa de Género de la FRH.UTN*

*Fernando Napoli*

[fnapoli@frba.utn.edu.ar](mailto:fnapoli@frba.utn.edu.ar)

*Facultad Regional Buenos Aires – Universidad Tecnológica Nacional  
Posdoctorado UNTREF. Doctor en Ciencias de la Educación UCALP.  
Licenciado en Ciencias de la Educación UCALP. Investigador categoría II  
Área Educación. Director de la Especialización y Maestría en Docencia  
Universitaria FRBA-UTN. Profesor titular ordinario en la FRBA-UTN.  
Vicedirector del Centro de Investigación e Innovación Educativa (CIIE)  
FRBA-UTN. Evaluador de proyectos de investigación.*

## **Resumen**

Este artículo se inscribe en un proyecto de investigación más extenso liderado por docentes de la asignatura “Ingeniería y Sociedad” durante los años 2022 y 2023. Su objetivo central fue fomentar espacios de reflexión a partir de actividades en el aula vinculadas a la formación en perspectiva de género en el ámbito de la Ingeniería, en consonancia con los objetivos trazados por la Agenda 2030. Desde un enfoque anclado en las ciencias humanas y sociales, se entrelazan marcos teóricos específicos con la experiencia previa que los estudiantes aportan al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque facilita el desarrollo de miradas críticas sobre la realidad del ODS 5 en el avance de la Agenda 2030. La estructura del presente documento comienza por describir los aspectos metodológicos más relevantes, destacando momentos clave en el espacio áulico. Estos momentos se presentan como instancias de investigación, reflexión, reformulación conceptual y deconstrucción personal. A continuación, se desarrollan las bases teóricas y empíricas que sustentan la investigación propuesta. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos. Los mismos permiten inferir que persisten cuestiones de género que, como advierten los organismos internacionales, aún no han sido completamente resueltas. Estas demandan una atención continua en el ámbito de la formación universitaria.

**Palabras clave:** ingeniería; ODS 5; perspectiva de género; transposición didáctica.

## ***Abstract:***

This article is part of a larger research project led by teachers of the subject “Engineering and Society” during the years 2022 and 2023. Its main objective was to promote spaces for reflection based on classroom activities related to training in gender perspective in the field of engineering, in line with the goals set by the 2030 Agenda. From an approach anchored in the human and social sciences, specific theoretical frameworks are intertwined with the previous experience that students bring to the teaching-learning process. This approach facilitates the development of critical views on the reality of SDG 5 in the advancement of the 2030 Agenda. The structure of this document begins by describing the most relevant methodological aspects, highlighting key moments in the classroom. These moments are presented as instances of research, reflection, conceptual reformulation and personal deconstruction. Next, the theoretical and empirical bases that support the proposed research are developed. Finally, the results obtained are presented. These allow us to infer that gender issues persist which, as warned by international organizations, have not yet been completely resolved. These demand continuous attention in the field of university education.

26

**Keywords:** Engineering; SDG 5; gender perspective; , classroom experience

## ***I. Introducción***

Los movimientos feministas, los colectivos LGBTQ+ y las acciones afirmativas para promover la perspectiva de género en diversos ámbitos de la administración pública (justicia, gobierno, educación, salud, etc.) han adquirido, en los últimos años, una creciente visibilidad. Esta notoriedad —esencialmente mediática— junto a la sanción en nuestro país de un conjunto de leyes que instan al cumplimiento efectivo de derechos hasta el momento negados ha contribuido a construir «cierta idea», que circula socialmente —y es ampliamente aceptada— sosteniendo que los conflictos sociales por

cuestiones de género han sido resueltos dado que existe un amplio consenso en torno al respeto por las diversidades tanto individuales como colectivas y que la división tajante entre los géneros ya no es tal.

Sin embargo, los datos empíricos demuestran lo contrario. Un informe reciente de las Naciones Unidas sobre el progreso en materia de igualdad de género en los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) evidencia la existencia de oportunidades desiguales y profundas brechas en posiciones de poder y liderazgo entre hombres y mujeres, incluso entre mujeres y niñas que, pese a vivir en el mismo país, experimentan realidades diferentes basadas en sus ingresos, educación, etnia o lugar donde habitan; según este informe

“[a]29 de julio de 2022, solo 27 países (14%) tienen a una mujer como jefa de Estado o Gobierno; en 2021, las mujeres ocupaban el 21,9% de los cargos ministeriales. Según los últimos datos disponibles, las mujeres constituyen solo el 26,4% de los representantes parlamentarios en todo el mundo y el 34,3% de los representantes de gobiernos locales”. (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2022, p.19)

27

A través de la Resolución 1106/2019, el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica Nacional, resuelve incorporar en los contenidos mínimos de la asignatura Ingeniería y Sociedad la formación en perspectiva de género, prevención y atención de las violencias con la intención de generar espacios en los cuales se reflexione acerca de las relaciones entre hombres y mujeres en sociedad promoviendo herramientas que permitan la deconstrucción de los géneros y la acción sobre situaciones concretas de violencia en el ámbito institucional.

En este contexto, desde 2020 empezamos a introducir en la Cátedra las mencionadas temáticas, a partir del desarrollo de contenidos teóricos, generando ámbitos de reflexión y debate, siempre dentro de un espacio de respeto y escucha del otro. Considerando esta experiencia y analizando los

intercambios entre docentes, alumnas y alumnos durante nuestros encuentros, nos preguntamos: ¿realmente se ha resuelto la desigualdad en torno al género en el ámbito de la ingeniería? ¿estamos atravesando un proceso de discusión y redefinición de las relaciones de género? Más aún, nuestra mirada no se centró en lo absoluto ni se reduce a un extremo feminista, sino que extendemos la perspectiva adoptada a las diversidades<sup>1</sup> que componen hoy nuestras complejas sociedades, y por tanto nos preguntamos ¿encuentran las diversidades un contexto universitario que les permita expresar su particularidad en un ámbito tan característico y estereotipado como se ha pensado históricamente a la ingeniería?

Por tanto, partiendo de la idea que el aula, como motor de la investigación educativa, favorece la emergencia de espacios significativos para la formación en Ingeniería –disciplina más que relevante en los enfoques del desarrollo sostenible– resulta un ámbito enriquecedor en el cual analizar la igualdad de derechos, oportunidades y espacios de las mujeres y las diversidades en los ámbitos educativos. Dado que, las autoras de este trabajo forman parte de la Comisión Asesora del claustro docente del Programa de Género de la Facultad Regional Haedo de la Universidad Tecnológica Nacional, dichas experiencias se tornan material imprescindible para conocer la realidad que las atraviesa y sobre la cual eventualmente deben accionar.

## ***II. Aspectos metodológicos***

El presente trabajo fue elaborado utilizando el método mixto de investigación, entendido –en términos de Greene, Caracelli y Graham– como aquel método en el cual se incluye al menos un método cuantitativo (QUAN), diseñado para recolectar números, y un método cualitativo (QUAL), diseñado para recolectar palabras (Greene, et.al., 1998, p.256); entre los instrumentos de recolección de datos se destaca:

---

<sup>1</sup> Entendemos el constructo «diversidades» como el colectivo integrado por personas que forman parte de la comunidad LGBTQ+ y el amplio espectro de masculinidades no hegemónicas.

- revisión y análisis documental (QUAL-QUAN / QUAN-QUAL)
- observación de clases (QUAL)
- análisis de información recolectada a través de encuestas semiestructuradas a estudiantes de ingeniería (QUAL-QUAN / QUAN-QUAL)

Morse y Niehaus, señalan que el método mixto permite la incorporación de una o más estrategias metodológicas o técnicas extraídas de un segundo método, en un solo estudio de investigación, con el fin de acceder a alguna parte de los fenómenos de interés a los que no se puede acceder mediante el uso del primer método solo (Morse y Niehaus, 1991, citados en Öhlen, 2010, p.2).

Burke Johnson y Onwuegbuzie por su parte, describen este método como aquel en el cual se combinan técnicas, métodos, abordajes, conceptos o lenguajes cualitativos y cuantitativos en un único estudio (Burke Johnson y Onwuegbuzie, 2008, p.17). Los autores señalan, que este método es un intento por legitimar el uso de abordajes múltiples al momento de responder preguntas de investigación en lugar de restringir las elecciones del investigador (Burke Johnson y Onwuegbuzie, 2008, p.17) pues, muchas de estas preguntas solo pueden encontrar una respuesta amplia y completa a través de la combinación de métodos.

Años más tarde, Creswell planteó los componentes claves que intervienen en el diseño y producción de un estudio de métodos mixtos y señalando que en este tipo de investigación el o la investigadora recopilan y analizan rigurosamente datos cualitativos y cuantitativos en respuesta a preguntas e hipótesis de investigación, integran (o mezclan o combinan) las dos formas de datos y sus resultados, organizan estos procedimientos en diseños de investigación específicos que proporcionan la lógica y procedimientos para llevar a cabo el estudio, y enmarcan estos procedimientos dentro de la teoría y la filosofía (Creswell et.al, 2009, p.5)

## **A. Acerca del recorte empírico**

Ingeniería y Sociedad es una asignatura anual, homogénea (común a todas las especialidades), que se dicta en el primer año de la currícula de las carreras de Ingeniería en la Universidad Tecnológica Nacional.

La muestra está integrada por la totalidad de los y las estudiantes matriculados en 9 (nueve) de los 16 (dieciséis) cursos que se abrieron en los años 2022 y 2023 en la Facultad Regional Haedo. Este recorte está vinculado, estrictamente, al acceso de las docentes-investigadoras a dichos cursos.

La distribución de los cursos en función a la especialidad es la siguiente: Ingeniería Electrónica: 2 (dos) cursos, Ingeniería Ferroviaria: 2 (dos) cursos, Ingeniería Industrial: 3 (tres) cursos e Ingeniería Mecánica: 2 (dos) cursos.

El recorte temporal se establece entre marzo de 2022 (inicio del ciclo lectivo 2022) y febrero de 2024 (cierre del ciclo lectivo 2023).

## **B. El contexto institucional**

La Universidad Tecnológica Nacional (UTN), institución que desde sus orígenes cuenta con la particularidad de ser la única universidad monodisciplinar y formar parte, junto al Decreto de «gratuidad universitaria» de 1949 uno de los principales instrumentos de inclusión de los sectores populares al sistema de educación superior, tal como lo señala el mismo presidente Juan Domingo Perón (1895-1974), en la clase de apertura del primer ciclo lectivo en su carácter de primer Profesor Honorario<sup>2</sup> el 17 de marzo de 1953.

---

<sup>2</sup> [...] Esta Universidad Obrera pone un jalón de avance en la cultura social del pueblo argentino. Pone, quizás, uno de sus más importantes jalones, porque da amplitud y extensión a la cultura popular, y porque sus puertas están abiertas a todos los hombres del pueblo que sientan la necesidad de elevar su cultura; está abierta a todos los hombres y mujeres que tengan inquietudes intelectuales y quieran realizarlas [...] (Discurso inaugural, fragmento, Perón, J.D., 1953, fuente: utn.edu.ar)



En sus orígenes, se la denominó Universidad Obrera Nacional (UON) bajo la ley 13.229/48 y comenzó a funcionar en 1953. El 14 de octubre de 1959 cambió su denominación a UTN mediante la ley 14.885 (Napoli, 2005; Napoli y Tilli, 2019).

En la actualidad, la UTN cuenta con la mayor cantidad de estudiantes, egresados y egresadas de ingeniería del país: anualmente, aporta al sistema productivo nacional más del 35% de graduados en ingenierías. La universidad entre sus 30 Facultades Regionales cuenta con 16 (dieciséis) carreras de ingeniería, 2 (dos) licenciaturas, 21 (veintiún) ciclos de complementación curricular, 55 (cincuenta y cinco) tecnicaturas universitarias, 12 (doce) doctorados, 27 (veintisiete) maestrías y 29 (veintinueve) carreras de especialización (UTN, 2024).

La UTN posee 30 (treinta) Facultades Regionales distribuidas en doce provincias que si bien comparten ciertos rasgos identitarios —ser parte de la gran familia tecnológica— el arraigo geográfico de cada Facultad Regional fundado en los estrechos vínculos con el entorno económico, productivo, político y social modela, de un modo particular su cultura académico-institucional.

La Facultad Regional Haedo inició sus actividades en 1967 como anexo de la Facultad Regional Buenos Aires y adquiere su autonomía como Facultad el 30 de septiembre de 1972. Esta Regional se encuentra emplazada en la Ciudad de Haedo, Provincia de Buenos Aires y en ella se dictan 2 (dos) tecnicaturas, 6 (seis) carreras de grado y 4 (cuatro) carreras de posgrado, entre especializaciones, maestrías y doctorado.

### ***C. Experiencia áulica como parte del trabajo de campo***

La programación de la asignatura Ingeniería y Sociedad en la Facultad Regional Haedo se caracteriza por ajustar la secuencia didáctica de cada unidad temática a los Resultados de Aprendizajes esperados (RA) y,

fundamentalmente, a las características de los contenidos a ser movilizados en función a las particularidades de cada grupo.

La complejidad que implica la transposición didáctica de los contenidos de la Unidad 6: Género e Ingeniería radica en que se trabajará con temáticas que por la edad de los y las estudiantes (entre 17 y 19 años promedio) se encuentra a flor de piel y se encuentran tensionadas con supuestos contruidos socialmente y muchas veces arraigados en los senos familiares. Para minimizar el sesgo de formación profesional de las docentes involucradas, se implementó la enseñanza en pareja pedagógica como estrategia colaborativa y se incorporó la orientación didáctico-pedagógica externa de un profesor de la Facultad Regional Buenos Aires.

Utilizamos como herramienta de análisis empírico una encuesta semiestructurada, realizada a comienzos del ciclo lectivo, que nos brinda un retrato socioambiental de cada curso. Una de las preguntas que se realiza es «¿cómo preferís que nos dirijamos hacia vos? Y las opciones de respuesta son: «el alumno» «la alumna» «le alumne» «otro ¿cómo?»». La elección de esta pregunta no es arbitraria ni ingenua, tiene la finalidad de cotejar la respuesta formal y pensada con la posterior reacción espontánea en el entorno seguro, respetuoso del aula.

32

Luego de haber tratado temas como ciencia y tecnología, modelos de desarrollo nacional, ética en ingeniería y problemas sociales contemporáneos, entre otros, y estando cerca del final del año académico, se aborda en 3 clases la unidad Género e Ingeniería.

A continuación, detallamos sucintamente un ejemplo de secuencia didáctica (descripción de actividades antes, durante y después de los encuentros presenciales) basada en el modelo de aula invertida, entendida como la estrategia que tiene por finalidad invertir los momentos y roles de la enseñanza tradicional, para que la clase, habitualmente dictada por el profesor, pueda ser dada y consultada por el estudiante mediante

herramientas multimedia, de manera que las clases presenciales se conviertan en exploración y práctica de los contenidos y competencia que se requieren desarrollar [Creswel, et.al., 2014, p.145].

Para este trabajo se tomó como ejemplo la secuencia didáctica modelo:

La primera clase, de introducción a la unidad de “Género e Ingeniería” tiene una dinámica particular pensada para capitalizar los saberes y preconceptos que traen los y las estudiantes consigo, por lo cual no se proponen actividades previas. Es una clase esencialmente práctica en la que se desarrolla una actividad grupal. A partir de las características de los grupos de cada ciclo lectivo se proponen consignas específicas. Al inicio de la clase se les pide reflexionar sobre sus actividades cotidianas y luego leer el texto “No es natural (\*)” de V. Marqués (1998). Al final del tiempo propuesto, las docentes usarán como disparadores dudas, comentarios y chistes surgidos durante el trabajo en grupo para construir un cierre enriquecido con datos empíricos y conceptualizaciones teóricas. Este marco de referencias es fundamental para facilitar el abordaje de los textos propuestos en las próximas clases.

33

Las siguientes clases (2 y 3) se basan en la articulación de la teoría con los preconceptos y saberes previos que los alumnos y alumnas traen al aula. Los y las estudiantes deben leer la bibliografía obligatoria previo a cada clase. La misma se adapta a las características y necesidades del grupo. Estas clases se inician trabajando con un esquema en el pizarrón que recopila los ejes temáticos de cada texto elaborado por las docentes y ampliado colaborativamente con los y las estudiantes. A partir de esta construcción se promueve el diálogo y el debate sobre estas temáticas haciendo hincapié en los vínculos con la realidad en el ámbito universitario y laboral de los ingenieros y las ingenieras. Finalizada cada clase, los y las estudiantes realizan una autoevaluación en línea.

Así, en este contexto académico, las aulas se convierten en espacios de crecimiento intelectual, reflexión crítica y reconstrucción personal en materia de género y ODS.

### ***III. Dimensiones de la transposición didáctica***

La experiencia que aquí presentamos está atravesada por dos dimensiones que se tensionan y complementan: una dimensión estrictamente teórica que da soporte a las ideas y supuestos y otra empírica, que da encarnadura a esa teoría. La construcción de puentes entre conceptos teóricos e información empírica, como estrategia didáctica, permite construir marcos de referencia sólidos que facilitan la apropiación de conocimientos significativos a los y las estudiantes al poner en evidencia algunas dimensiones de la compleja trama de relaciones políticas, sociales, económicas, etc. en la cual se encuentran inmersos.

A continuación, presentaremos un breve desarrollo de cada una de estas dimensiones.

#### ***1. Dimensión teórica***

Desde la construcción académica y occidental de la Ciencia se dieron discursos que instauraron la idea de la ingeniería como un ámbito masculino donde las mujeres carecen de oportunidades reales. Igualmente, la construcción histórica y sociocultural del conocimiento científico no considera a las mujeres como actores principales de este proceso, invisibilizando así su rol y sus oportunidades. Es fundamental rastrear y visibilizar estas intencionales omisiones, para repensar la producción de conocimientos y prácticas en torno a la ciencia, la tecnología y su enseñanza.

Un enfoque con perspectiva de género en la ingeniería nos obliga a dar cuenta de su construcción histórica y sociocultural en tanto disciplina, asociada al

ámbito masculino y hostil hacia la participación activa y visible de las mujeres en ese campo.

Tal como plantea Diana Maffia (2016), el mundo ha sido organizado en dicotomías, a partir de ciertos rasgos utilizados para la construcción de estereotipos. Este proceso ha construido espacios sociales excluyentes y sexualizados en los cuales se despliegan relaciones asimétricas de poder que en su origen ocultan sexismo. Este tipo de violencia discrimina, estigmatiza y estereotipa a los sujetos (en mayor medida a las mujeres) en base a una diferencia fundante, los elementos biológicos propios del sexo femenino y masculino.

En cada sociedad, a partir del proceso de simbolización de la cultura y el lenguaje, esta diferencia se plasma en percepciones que organizan la noción de género determinando así la construcción de estereotipos asignados a cada sexo, naturalizados ahora en términos de género, femenino y masculino. El binomio femenino-masculino está de esta forma íntimamente ligado a la noción de instinto que determina las conceptualizaciones acerca de las relaciones establecidas entre los individuos. El sistema de normas y valores de la sociedad se cimenta en esta base y aunque no todos acuerdan con este consenso de ideas, las aceptan y acatan, cumpliendo con las normas de convivencia impuestas por toda sociedad.

En palabras de Marta Lamas

[...] lo que da fuerza al sexismo es la acción simbólica colectiva, sustentada en los procesos de significación, tejidos en el entramado de la cultura, que producen efectos en el imaginario de las personas. así, de la representación que las personas nos hacemos de nosotros mismas nace la violencia de subordinar un sexo al otro [...]. (Lamas, 1998, p.194)

La mediación del lenguaje, en tanto sistema de simbolización, permite la distancia entre el sujeto y el mundo que observa y pretende explicar. Al

nominar, se da entidad, se define y esa definición no está exenta de caracterizaciones que se convertirán en indicadores de «lo natural».

La cultura, en el sentido de los valores públicos establecidos de una comunidad, mediatiza las experiencias de los individuos. Provee de antemano algunas categorías básicas, configuraciones positivas en las que las ideas y los valores se hallan pulcramente ordenados. Y por encima de todo, goza de autoridad ya que induce a cada uno a consentir porque los demás también consienten. Por su carácter público hace más rígidas sus categorías. (Douglas, 1973, p.57)

Cuando una situación o un sujeto no se puede definir en estos términos contruidos históricamente, no encuentra categoría que lo explique y lo contenga, se considera peligroso, contrario al orden natural, a lo bueno, permitido, normal, se convierte en transgresión a la norma socialmente establecida (Douglas, 1973).

La premisa de una sociedad igualitaria supone observar el género, a partir de determinados criterios, y estipular así la ocupación de una tangible cantidad de espacios de manera equitativa entre mujeres y hombres.

36

Pero si, tal como sugiere Rita Segato (2003), dejamos de lado el carácter esencialista del género y lo entendemos como una estructura de relaciones de carácter abstracto, el foco de la observación entonces debe modificarse.

“Pese a que tradicionalmente la reflexión sobre género ha sido dejada a cargo de las mujeres, en verdad trata de una estructura de relaciones, por lo cual habla de todos, mientras provee una gran metáfora de todas las formas de subordinación voluntaria, además de que nos permite referirnos a otras disposiciones jerárquicas en la sociedad, otras formas de sujeción, sean ellas étnicas, raciales, regionales o las que se instalan entre los imperios y las naciones periféricas”. (Segato, 2003, p. 56)

Si en ámbitos propios de la ingeniería se lograra alcanzar la paridad de género, eso no necesariamente puede considerarse un indicador de la

superación de la desigualdad. En estos espacios, quizás encontremos allí que muchos de los estereotipos que se piensan deconstruidos operan socialmente desde los inicios de la escolaridad de niñas y niños y se materializan en las reflexiones de las alumnas y los alumnos cuando se trabajan las temáticas de perspectiva de género.

Nos encontramos en nuestro rol de docentes frente a aulas con una población sumamente compleja y heterogénea, reflejo de las sociedades actuales, donde conviven diferentes realidades socioeconómicas, identidades culturales, diversas formas de vestir, expresarse y definir el género. Esta situación se vuelve un verdadero desafío que nos interpela a revisar y modificar nuestras prácticas, evitando reproducir aquellos estereotipos de género aún fijados, construyendo ámbitos de respeto hacia la diversidad que inviten a la expresión libre de violencias. La creación de estos espacios debería poder extenderse, del ámbito educativo a los ámbitos profesionales, impactando de este modo en la consolidación de una perspectiva de género que atraviese a la ingeniería como disciplina.

### ***B. Dimensión empírica***

Si bien existen numerosos organismos (Banco Mundial, BID, OEA, CEPAL, entre otros) que relevan periódicamente los indicadores a fin de medir la disparidad de género en el ámbito social y laboral, dado el alcance y pertinencia de este trabajo, limitaremos los datos expuestos a los elaborados por las Naciones Unidas en el monitoreo continuo del progreso de los ODS. Cabe señalar que tanto las Naciones Unidas como otros organismos internacionales centran sus trabajos en las desigualdades y brechas entre hombres y mujeres, entre niños y niñas, invisibilizando en sus informes los obstáculos que poseen las diversidades para insertarse en la compleja trama social.

La pobreza, la inseguridad alimentaria, el acceso a los sistemas de salud, a la educación de calidad y al trabajo decente afectan mayoritariamente a mujeres, niñas y diversidades. Sin embargo, no existen indicadores específicos que permitan monitorear el impacto de los avances en materia de ODS en la calidad de vida de las diversidades (Dorey, K. y O'Connor, 2016) Si bien en 2015 se acordó no dejar nadie atrás sobre la base de que los ODS se aplican para todos en todo el mundo (ONU, 2018), el «ODS 5 igualdad de género» propone alcanzar “Igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas” (ONU, 2021, p.33) dejando atrás a millones de personas de todas las edades en todo el mundo.

Esta situación tiene su reflejo en el alcance inequitativo de los escasos avances de los ODS dado que, tal como señala Antonio Gutiérrez, secretario general de la ONU, “más de la mitad del mundo está quedando atrás” (ONU, 2023, p.2).

El progreso de los ODS en general es preocupante. En algunos casos los avances han sido muy lentos y en otros inexistentes. Según el informe de la ONU de 2023 (ONU, 2023) de las 140 metas que pueden ser evaluadas, el progreso del 37% está estancado o retrasado (Ejemplo: metas de los ODS 8 y 14), el 48% está entre grave y moderadamente retrasado (Ejemplo: metas de los ODS 1 y 5) y solo el 15% tiene un progreso adecuado (Ejemplo: metas de los ODS 12 y 15) (ONU, 2023).

Vale señalar que no todas las metas planteadas en los ODS son mensurables estadísticamente, no solo debido al vocabulario débil, vago e impreciso con el que fueron redactadas sino al déficit de datos (Gómez Gil, 2018); no todos los Estados colaboran con los organismos custodios en la recolección de información útil para construir los indicadores pertinentes, lo cual invisibiliza la precaria realidad que viven millones de mujeres, niñas y diversidades.

En lo referente estrictamente al ODS 5 «igualdad de género», las Naciones Unidas plantean que



Con solo siete años restantes, apenas el 15,4 % de los indicadores del Objetivo 5 sobre los que se dispone de datos están bien encaminados, el 61,5 % están moderadamente encauzados y el 23,1 % están lejos o muy lejos de las metas para el 2030. [ONU, 2023, p.22]

El ODS 5, es un elemento transversal y fundamental para el resto de los objetivos, incorpora aspectos económicos, sociales y medioambientales, por lo que es esencial para promover un desarrollo equitativo en todos los ODS y debe considerarse un eje central en la implementación de políticas y leyes que promuevan el desarrollo igualitario para todas las personas. Sin embargo, existen solo 52 indicadores específicos de género mensurables sobre 231 indicadores destinados a monitorear el progreso del total de los ODS. Ninguno permite evaluar directamente las condiciones de vida de las personas de la comunidad LGBTQ+.

Si las tendencias actuales persisten, se proyectan para 2030 los siguientes guarismos: más de 340 millones de mujeres y niñas aún vivirán en extrema pobreza. Una de cada cuatro experimentará inseguridad alimentaria moderada o grave. A pesar de los avances, el 54% de los países aún no cuenta con leyes que abarquen todas las áreas clave de la igualdad de género. Se espera que la próxima generación de mujeres aún dedique, en promedio, 2,3 horas más por día a tareas domésticas y de cuidado no remuneradas que los hombres. A nivel global, las mujeres representaran solo el 26,7% de los escaños parlamentarios, el 35,5% de los cargos gubernamentales locales y el 28,2% de los puestos directivos en el ámbito laboral. Solo el 61,4% de las mujeres en su pico de productividad participaran en la fuerza laboral, en contraste con el 90,6% de los hombres en el mismo rango de edad (ONU, 2001).

En este sentido, vale resaltar que

al ritmo actual, se calcula que se necesitarían 300 años para acabar con el matrimonio infantil, 286 años para llenar los vacíos en la protección

jurídica y eliminar las leyes discriminatorias, 140 años para que las mujeres estén representadas de manera igualitaria en cargos de poder y liderazgo en los lugares de trabajo, y 47 años para lograr la igualdad de representación en los parlamentos nacionales. (ONU, 2001, p.22)

#### ***IV. Resultados alcanzados***

Los contenidos teóricos relativos a la perspectiva de género se dictan durante la última unidad de la asignatura, dado que luego de varios meses de cursada el grupo está consolidado, las alumnas y alumnos se conocen y creemos haber generado un espacio de debate y discusión basado en el respeto y la libre expresión.

Si consideramos los datos empíricos obtenidos de las encuestas desarrolladas durante 2022 y 2023, con 317 y 219 registros respectivamente, obtenemos gráficos gemelos: el 97% selecciono «el alumno» o «la alumna» en coincidencia con el género asignado en su documento. El 2% seleccionó «otro» y consignó su nombre, apellido o apodo y, solo el 1% seleccionó «le alumne».

40

Es notable, como la amplia mayoría de estudiantes limita la expresión de su individualidad a aquello que podría ser esperable para su género construido socialmente. Ante el interrogante ¿cómo preferís que nos dirijamos hacia vos? En general, optan por su nombre de pila, con pocas excepciones inclinadas por el uso del lenguaje inclusivo, dando cuenta de una percepción más amplia de la noción de género.

Al realizar las actividades planificadas aparecen expresiones individuales que plantean el malestar ante una masculinidad hegemónica socialmente aceptada con la que algunos alumnos manifiestan no sentirse identificados ni representados.

La disparidad de género es visible en la conformación de las comisiones, siendo la mayoría varones, al extremo de registrar cursos en los que no hay

presencia de mujeres. Esta característica conformación del grupo es un interesante disparador para debatir los motivos por los cuales, más allá de las iniciativas por visibilizar la participación de mujeres en el desarrollo de la ciencia y la ingeniería, esta parece no representarse aún en las aulas. Intentando explicar esta realidad comienzan a surgir voces y opiniones, incluso en cursos en los cuales al inicio de nuestros encuentros habían planteado que “esa es una discusión ya superada en nuestra generación” o “hoy en día ya no existe diferencias entre hombres y mujeres porque está el cupo femenino”. Se escuchan entonces relatos de alumnas que han recibido comentarios de rechazo y desaliento por la elección de su carrera, por parte de su entorno más íntimo, pero también de educadores que sugerían, en todo caso, optar por una orientación “más femenina” como ingeniería industrial.

Son frecuentes también para aquellas alumnas que ya se encuentran insertadas laboralmente en situaciones en las que se observan diferencias en el trato cotidiano, distribución de tareas y remuneración con sus compañeros varones.

Del mismo modo, al introducir estas temáticas, aparecen comentarios de alumnos que se refieren de manera crítica a un supuesto “aprovechamiento” de la adhesión a la causa feminista, cuestionando por ejemplo la legitimidad del cupo femenino o trans. Hay opiniones que parecen acordar en percibir estas acciones, así como también la visibilización de la comunidad LGBTQ+, sobre todo en áreas empresariales y de gobierno como una simple “estrategia de marketing”.

Podríamos pensar entonces que aquello que se vislumbraba como un avance en la perspectiva de género ya ni siquiera es sostenido por las nuevas generaciones, que por momentos en sus intervenciones parecieran aún suscribir a las antiguas connotaciones asociadas a la construcción biológica en torno al género

Los conflictos emergen cuando surgen los espacios para que se planteen, en forma de cuestionamientos que interpelan a los individuos, fracturando la hasta entonces aparente armonía del orden social. En algunos ámbitos, tales como la ingeniería, la irrupción de mujeres pudo ser vista como la transgresión de una norma, una posible amenaza, producto de lo desconocido, aquello que desafía el orden natural socialmente construido.

Estamos en un proceso de transformación de estructuras sociales que sin duda atraviesa la universidad, pero tanto los indicadores de los Organismos aquí citados como nuestra experiencia en el aula nos indican que por el momento son manifestaciones individuales todavía condicionadas por miradas históricamente construidas que reproducen estereotipos aún vigentes.

En este contexto es de vital importancia continuar profundizando el tratamiento y discusión de todos aquellos modelos impuestos que limitan la elección de las mujeres en su formación profesional, en una clara restricción de sus derechos y con ello las oportunidades de desarrollo tanto en ámbitos educativos como profesionales.

### ***Referencias Bibliográficas***

- Burke Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. J. (2008). "Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come" in Educational Researcher, 33(7), 14-26.
- Creswell, J. W. (2009). "Research designs: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches". Callifornia: Sage.
- Creswel W., Gámez, I., Martínez-Castillo, J. (2014) "Aula o modelo invertidos de aprendizaje: Origen, sustento e implicaciones" en Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo, 21, p.p. 143-160.

- Dorey, K., & O'Connor, J. (2016). "The sustainable development goals and LGBT inclusion". Stonewall International,
- Douglas, M. (1973). "Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú". SigloXXI.
- Gómez Gil, C. (2018) "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica". Papeles de relaciones ecosociales y cambio global, 140(1), 107-118.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1998) "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs" in Educational Evaluation and Policy Analysis, 11(3), pp. 255-274.
- Lamas, M. (1998). "La violencia del sexismo" en El mundo de la violencia. México: Adolfo Sánchez Velázquez, editor. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM, Fondo de Cultura Económica, pp. 191-198.
- Marques, V. (1982) "Uno, casi todo podría ser de otra manera". Capítulo 1 en No es natural. Para una sociología de la vida cotidiana. p. 13-18. Ed Anagrama. Barcelona.
- Napoli, F. (2005) "Política educativa y organización académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional: [1948-1962"]". 2ª ed. 987-1063-17-2 CEIT, Buenos Aires. Argentina.
- Napoli, F. y Tilli, P. (2019) "Investigación Educativa y Docencia Universitaria. ISBN: 978-978-3640-21-6. Ciudad de Buenos Aires: Editorial FEDUN. Argentina
- Öhlen, J. "Review: Janice M. Morse yamp; Linda Niehaus (2010). Mixed Method Design: Principles and Procedures. Forum Qualitative" in Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 12(1).
- Organización de Naciones Unidas [ONU] (2021). "El progreso en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: panorama de género 2023", Editorial: ONU Mujeres y División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas. M. King, B. Zhu, and S. Tang, "Optimal path planning," Mobile Robots, vol. 8, no. 2, pp. 520-531.

Organización de Naciones Unidas [ONU], (2018) "Turning promises into action: Gender equality in the 2030 agenda" Editorial: ONU Mujeres y División de Estadística del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas.

Organización de Naciones Unidas [ONU], 2023 "Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: edición especial", Editorial: ONU.

Segato, R.L. (2003). "Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos". Universidad Nacional De Quilmes. Prometeo.

### **Webgrafía**

Universidad Tecnológica Nacional [UTN]. Inicio [Internet] Buenos Aires, Rectorado, recuperado el 13 de mayo de 2024

Recibido: 12/09/2024

Aceptado: 19/03/2025

#### Cómo citar este artículo

Tilli, P., González M. J., Napoli, F. (2025). Explorando la intersección entre género y ODS: una mirada atravesada por la experiencia áulica. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.24-44

## **Posicionamiento neoliberal en la propuesta de evaluación de la calidad educativa superior peruana: análisis del Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades–2022 del SINEACE**

*Neoliberal stance in the quality assessment proposal for the higher education system in Peru: Analysis of the Model of Quality Assessment for the Institutional Accreditation of Universities–2022 SINEACE*

*Minerva Cerna Maguiña*

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

Universidad Autónoma de Madrid (UAM). *Lingüista por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudiante del Máster de Calidad y Mejora de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Estudiante del Máster en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Predocente en la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la Universidad de Ingeniería y Tecnología (UTEC), y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Investigadora en el Grupo de investigación en Variación e Historia de la Lengua de la PUCP.*

45

### **Resumen**

El artículo examina críticamente los fundamentos ideológicos del modelo de evaluación de la calidad educativa en Perú a partir de un documento institucional del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE). Se argumenta que este modelo refleja una ideología neoliberal basada en la competencia y la eficiencia en la educación superior, lo cual posiciona a las universidades como proveedores de mercado. Esta perspectiva influye en las prioridades educativas y de gestión de las

universidades e invisibiliza elementos y actores esenciales del proceso educativo, como la enseñanza y la comunidad universitaria.

**Palabras clave:** Estado y educación; Calidad de la educación; Evaluación de la educación; Acreditación (educación).

### ***Abstract***

The article critically examines the ideological foundations of the model of educational quality assessment in Peru, based on an institutional document of the *National System of Assessment and Accreditation of Educational Quality* (SINEACE, as per its Spanish acronym). It argues that this model reflects a neoliberal ideology based on competition and efficiency in higher education, which places universities as market providers. This perspective influences the educational and managerial priorities of universities and invisibilizes essential elements and actors in the educational process, such as teaching and the university community.

**Keywords:** State and education; Educational quality; Educational evaluation; Accreditation (education).

### ***Introducción***

La realidad humana está mediada por símbolos compartidos que nos permiten interpretar lo experimentado (Berger y Luckmann, 1986). Un símbolo surge de la relación convencional que vincula un elemento con lo que representa, por ejemplo, una palabra con su significado (Saussure, 1945). Estas relaciones simbólicas trascienden lo lingüístico, pues también asocian acciones con valoraciones que las catalogan como buenas o malas, legítimas o ilegítimas. De ese modo, los símbolos son también marcos simbólicos conceptuales que organizan y son organizados por el pensamiento colectivo, y guían los límites diarios con los que vivimos (Bourdieu, 1987, 2014). Así, los símbolos organizan el pensamiento colectivo y establecen límites para



nuestras acciones y pensamientos legitimando ciertas prácticas sobre otras (Bourdieu, 1987, 2014; Monarca, 2020).

En los Estados-nación, a lo largo de sus procesos de desarrollo y afirmación, estos símbolos han sido institucionalizados mediante disputas ideológicas de poder entre los intereses de ciertos sujetos, organismos o comunidades (Durkheim, 2001; Monarca, 2020). En ese contexto, donde las instituciones son los espacios de gobierno de los Estados-nación, los símbolos circunscriben nuestras expectativas sobre estas, las cuales se estructuran como un deber ser guiado por un sentido común instaurado incluso en tiempos que nos anteceden (Monarca y Prieto, 2018).

De ese modo, la forma y las decisiones que se tomen alrededor de la articulación de un sistema educativo en los Estados-nación no es neutral, sino que responde a intereses de grupos sociales organizados que han impuesto modos específicos de ejercer la educación. En el contexto de la globalización y el neoliberalismo, la educación, como otras instituciones públicas, se ha convertido en un bien de mercado (Brunner, 2008; Massé, 2008; Pedroza, 2005). Así, el sistema educativo es un campo de disputas ideológicas, donde el neoliberalismo compite y se superpone a otras visiones que buscan guiar sus políticas (Gimeno, 2000; Monarca, Fernández y Méndez-Núñez, 2024).

Teniendo en cuenta lo anterior, este artículo tiene como objetivo demostrar que los fundamentos utilizados para evaluar la calidad de la educación superior universitaria en una institución peruana, el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE), reflejan un posicionamiento ideológico neoliberal que se sostiene a partir de dos elementos: la competencia, y el rendimiento eficiente y efectivo. Para ello, a modo de contextualización de la universidad en el sistema neoliberal, desarrollaremos dos apartados antes de iniciar con el análisis y desarrollar las conclusiones: la universidad y su evaluación en el contexto neoliberal.

## ***La universidad en el contexto neoliberal***

Los sistemas educativos nacionales se construyen bajo ciertos objetivos determinados en las constituciones nacionales, lo que los convierte en instrumentos jurídico-nacionales que responden a un marco político fundamentado en valoraciones legitimadas e institucionalizadas (Red Global Local por la Calidad Educativa [Red Global], 2014). En ese sentido, la calidad de un sistema educativo suele evaluarse en función del cumplimiento de estos objetivos dentro del marco político nacional. Al respecto de la situación en Latinoamérica, Mintiguiada, Imen y Pessi sostienen que los objetivos educativos responden a la situación actual del continente, donde en las dinámicas sociales y económicas predominan modelos capitalistas (Red Global, 2014). Esto se refleja en la incorporación, con más fuerza y violencia, desde la década de 1980, de principios de mercado en la gestión estatal sobre los alcances del Estado, su estructura y sus funciones: en cómo se interactúa con la sociedad civil (Jiménez, 1992), propuestas que no atienden las particularidades y necesidades locales, pues se presentan y adoptan lo mismo en Centro América, como el Caribe y América del Sur (Svampa, 2007).

## ***La educación en el contexto neoliberal***

En este artículo, consideramos que los sistemas educativos se circunscriben, en sus propuestas de políticas, a marcos simbólicos conceptuales que construyen regímenes de verdad. En el contexto de la globalización, a través de ciertas propuestas de organismos supranacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE)<sup>3</sup>, el sistema neoliberal influye directamente en la gestión educativa desde inicios de la década de 1980, cuando se incluyó el término “calidad” dentro del discurso sobre las

---

<sup>3</sup>Si bien la OCDE no se asume a sí misma como un instrumento neoliberal, sus objetivos se centran en la promoción de políticas para la expansión económica y del empleo, en los países en desarrollo y vías de desarrollo, que contribuyan al desarrollo de la economía mundial (OCDE, 1960)

políticas educativas en un congreso internacional de la OCDE (Fernández y Monarca, 2018).

De este modo, se ha instaurado un régimen de verdad en el sector educativo, es decir, se han reforzado estructuras de poder existentes a través de prácticas y discursos que instauran la necesidad de la evaluación educativa para el control de su calidad (Monarca, Fernández y Méndez-Nuñez, 2024). Este régimen se impone y acepta en los Estados-nación por la dependencia y necesidad que tienen de estos organismos económicos supranacionales, pero también por la naturaleza legítima que tienen los discursos que asocian la expansión del mercado con el desarrollo de las naciones (Monarca, Fernández y Méndez-Núñez, 2020 y 2024). La educación, bajo este régimen, se gestiona para el desarrollo del Estado-nación mediante objetivos alineados con principios neoliberales que promueven la expansión y sostenimiento del mercado como eje central (Tarabini y Bonal, 2011).

Este nuevo paradigma en que se desarrolla el sistema educativo tiene como consecuencia no solo una reformulación de directrices sobre su naturaleza, estructura y funciones, sino sobre el tipo de estudiante que la universidad debe formar. Hemos identificado, haciendo una revisión de la literatura, las siguientes características: i) estudiantes sin identidad colectiva (Monarca, Fernández y Méndez-Nuñez, 2020), ii) estudiantes que asumen la educación aislada de sus implicaciones ético-políticas (Monarca, 2017 y 2024) y iii) estudiantes que ven la inclusión de las poblaciones vulnerables como un problema para alcanzar la eficiencia que buscan (Echeita, Duk, Calderón y Skllar, 2018).

### ***Universidad y el modelo del cuasimercado***

En la última década, el acceso a la educación superior universitaria ha dejado de ser únicamente para la población de clase alta (Brunner, 2008; Pires y Lemaitre, 2008). Así mismo, debido a la globalización y al uso de las tecnologías de información y comunicación, las formas de acceder a la

educación universitaria han variado y, con ello, el valor de los títulos expedidos por los centros universitarios y el estatus que se le otorgaba a los universitarios se ha debilitado. En ese contexto, los mercados laborales consideran cada vez menos fundamentales las habilidades personales o disciplinarias que se desarrollan en los espacios universitarios y priorizan aquellas de eficiencia laboral. Ello ha llevado a que sean más las universidades que diseñan sus planes académicos en favor de conseguir insertar a sus estudiantes en el mundo laboral y dejen de lado sus actividades fundacionales: la investigación y la enseñanza (Brunner, 2008).

En este escenario, las políticas sobre la calidad de la educación universitaria se construyen priorizando la adquisición de habilidades laborales para el mercado corporativista por sobre la formación humanística o crítica, pues ello no le otorga a los universitarios competitividad en el mercado laboral. Wee y Monarca (2019), siguiendo a Juarros y Nairdof (2007), identifican dos modelos universitarios predominantes: el modelo democratizador, que busca ampliar el acceso a la educación superior, y el mercantilista, que concibe la educación y el conocimiento como bienes comercializables. El sentido mercantilista no solo naturaliza a los universitarios como competidores por un puesto laboral, sino también a todos los agentes universitarios (profesores, investigadores, administrativos), quienes tienen que demostrar que sus posiciones están justificadas en base a su valor de cambio.

Así pues, las universidades operan bajo un modelo de cuasimercado bajo reglas basadas en la competencia, impulsadas por el cuestionamiento a su beneficio económico y su carácter público en la sociedad (Massé, 2008; Wee y Monarca, 2019). Es decir, la universidad debe justificar su existencia en términos de mercado. Ante esta presión, se asume en países donde se ha instaurado el neoliberalismo que la lógica de la privatización es la más conveniente para alcanzar mejores resultados, ya que se promueve la eficiencia, la innovación y la adaptación a las demandas del mercado centrándose en la competencia (Wee y Monarca, 2019). Siguiendo a Massé

(2008), la educación superior universitaria se está reconstituyendo alrededor de la lógica neoliberal que busca reducir inversión, simbólica o económica, si es que el valor de cambio no se corresponde con lograr los ideales del mercado neoliberal para la educación: la construcción de capital humano capacitado para el mercado laboral neoliberal.

### ***Evaluación de la calidad educativa***

Anteriormente, vimos que la educación universitaria ha variado no solo en su acceso, sino también en su función social. La masificación de su acceso no solo ha respondido a que es vista como una inversión para lograr el ascenso social, sino también por la proliferación de universidades como producto de inversiones privadas que se constituyeron ante el aumento de su demanda en clases menos privilegiadas (Pires y Lemaitre, 2008). De ese modo, la legitimidad de la educación universitaria se ha visto cuestionada, pues ya no solo acceden élites con altos capitales económicos, culturales y sociales, ni se construye con fines solo académicos. Así, la evaluación de la calidad educativa responde, sociohistóricamente, a la desconfianza que surge cuando la educación tiene una perspectiva más inclusiva (Pires y Lemaitre, 2008); además de, como mencionamos en el apartado 2, como parte de las propuestas de ciertas entidades supranacionales para la regulación del desarrollo económico de los Estados-nación bajo un modelo neoliberal.

A pesar de esos cambios en su funcionamiento, la universidad sigue teniendo relación directa con los Estados-nación, pues son los Estados quienes se encargan de la evaluación y regulación de la calidad de su enseñanza. Mediado por lógicas de la globalización y neoliberales, los Estados-nación se convierten en entes ante los cuales se deben presentar "rendiciones de cuenta" para justificar los financiamientos, solo en el caso de las universidades públicas, o de los licenciamientos y acreditaciones, en el caso de todas las universidades (Pedroza, 2005; Wee y Monarca; 2019, Massé, 2008).

## ***La calidad educativa y la universidad***

Como hemos visto hasta ahora, la educación no solo existe bajo un modelo de administración que busca un acceso democrático, sino también bajo uno mercantilista que la naturaliza como un bien más del mercado. Ello último se encuentra también secundado por los regímenes económicos de los Estados-nación y supone una regulación y evaluación basados en procesos de gestión de mercado. Esto implica que su evaluación se centre en métricas de rendimiento a partir de la competencia con otras instituciones, por sobre elementos como el bienestar o percepciones de la comunidad universitaria. De ese modo, la calidad educativa, como elemento a ser evaluado, no es un concepto ni un criterio objetivo, sino que se define dentro del marco ideológico del Estado-nación o agente que la evalúa (Monarca, Fernández y Méndez-Núñez, 2024).

En este contexto, entendemos la calidad educativa como un dispositivo que, bajo una aparente neutralidad, se emplea para jerarquizar los resultados educativos y establecer un estándar de cómo debe ser la naturaleza de la educación en un Estado-nación (Bourdieu, 1987, 2014). En las sociedades neoliberales, la evaluación de la calidad se enfoca en la medición de resultados a través de rankings y métricas estandarizadas, priorizando la eficiencia económica de lo enseñado y la enseñanza sobre el desarrollo integral de los estudiantes.

Este enfoque no solo fomenta una competencia desleal entre instituciones, sino que, como señala Monarca (2018), al vincular la calidad educativa a resultados estandarizados, refuerza una lógica que entra en conflicto con los principios de equidad de la formación universitaria y el desarrollo integral de los estudiantes. En lugar de promover un aprendizaje profundo y significativo, la evaluación se convierte en un instrumento de vigilancia, control y rendición de cuentas que limita la autonomía docente y reduce la diversidad pedagógica, pues el objetivo se aleja de la enseñanza en sí misma y aspira a

que su impacto se de en el ámbito laboral justificando ello con la meta del desarrollo económico del Estado.

Dias (2008), considera este escenario para defender la idea de que, en nuestro contexto de globalización y neoliberalismo, la universidad ya no cumple un papel de bien público y que su calidad ya no se asocia a la pertinencia y equidad de la enseñanza, pues al pensarse como una institución que debe competir en un contexto global y económico, se la desvincula de su rol para el desarrollo social que considera las realidades nacionales.

### ***El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE)***

En el Perú, el SINEACE es la entidad gubernamental, adscrita al Ministerio de Educación, que se encarga de supervisar la calidad de la educación básica y superior. El SINEACE realiza, autónomamente, tres procesos: evaluar, acreditar y certificar la calidad educativa o las competencias profesionales con el objetivo de crear una cultura de mejora continua y reconociendo la educación como un derecho fundamental para el desarrollo del país (Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa [SINEACE], s. f., 2017). Actúa en coordinación con otro organismo de gestión de la calidad educativa, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), que se encarga del licenciamiento de las universidades para que estas puedan iniciar el ejercicio de sus funciones.

53

Pires y Lemaitre (2008) diferencian la acreditación del licenciamiento a partir del objetivo que buscan: i) controlar la calidad de la educación o ii) garantizar la calidad de una institución o programa. En el primer caso, se emplea el licenciamiento, pues asegura que en un país o región solo operen universidades que cumplen con criterios mínimos de calidad; mientras que, en el segundo caso, al buscar garantizar la calidad de una institución o programa, se verifica el cumplimiento de ciertos estándares públicamente conocidos, luego de lo cual se otorga el reconocimiento de la acreditación. Así,

el SINEACE acredita la calidad educativa de las universidades o certifica a sus diversos programas académicos de pre y posgrado solo cuando ya han sido licenciadas por la SUNEDU (SINEACE, s. f.).

#### 4. Análisis: la calidad educativa en el Modelo de calidad para la acreditación institucional de universidades – 2022 del SINEACE

En esta sección, realizamos el análisis de la propuesta de calidad educativa del SINEACE a partir de su documento institucional *Modelo de la calidad para la acreditación institucional de universidades – 2022* (SINEACE, 2022). Dividimos nuestro análisis en cuatro secciones: el objetivo del documento; la justificación que postula el SINEACE para la regulación de la educación superior; el propósito y características del proceso de acreditamiento; y, finalmente, el concepto de calidad educativa. Ello porque consideramos que la concepción de calidad educativa no solo se refleja en la definición que propone el SINEACE, sino en toda la justificación de su gestión y objetivos.

54

El *Modelo de la calidad para la Acreditación Institucional de universidades* (en adelante el Modelo) se divide cinco secciones: i) Marco legal, ii) El concepto de calidad en la educación superior, iii) La regulación en la educación superior, iv) La acreditación en el marco del aseguramiento de calidad y v) Modelo de calidad para la acreditación institucional. Las secciones de donde se extrajeron los párrafos analizados se encuentran en la segunda, tercera y cuarta sección, lo cual se indicará en un pie de página luego de cada párrafo extraído para lograr su identificación en el Modelo, pues este no tiene numeración de páginas.

#### ***¿Cuál es el objetivo del Modelo?***

Indicamos a continuación la autojustificación del Modelo:



La acreditación tiene una definición de calidad adecuada a un propósito, partiendo del principio que incluyen la identidad propia de las universidades y su búsqueda individual de mejora. De acuerdo con ella, el modelo busca obtener determinada credencial a partir del cumplimiento de aquello estipulado por su grupo de interés el cual realiza una interpretación de un estándar o norma.<sup>4</sup> (SINEACE, 2022, s. p.)

En la primera oración, se indica que el proceso de acreditación se encuentra delimitado por una definición de calidad que se construye de manera flexible, pues se respeta el principio de autonomía universitaria para que estas instituciones propongan sus objetivos. Esta declaración es relevante porque la calidad no se delimita de manera general o absoluta, y la propuesta del SINEACE se constituye y fundamenta de manera adaptativa. En sí misma, consideramos que la flexibilidad no es negativa, sobre todo por la autonomía que se les confiere a las universidades peruanas para su gobernanza (Ley 31520 del 2022). Sin embargo, al no establecer parámetros claros sobre qué aspectos son prioritarios en la construcción de los objetivos ni de su evaluación, se deja la interpretación abierta a subjetividades que podrían crear discrepancias e inconsistencias en la evaluación y comparabilidad entre universidades. Asimismo, consideramos que el riesgo de la flexibilidad también puede reflejarse en que los criterios evaluativos se ajusten a intereses particulares en vez de reflejar un consenso de toda la comunidad universitaria.

En la segunda oración, se manifiesta el objetivo del documento: obtener una credencial, y se evidencian los agentes que participan en la propuesta de lo que será evaluado: un grupo de interés. No obstante, quiénes deben ser parte del grupo de interés tampoco es un tema delimitado, de modo que se podría, como no, excluir a cierta parte la comunidad universitaria y sus intereses en la creación de los objetivos de la enseñanza. De ese modo, consideramos que el

<sup>4</sup>Dentro de la segunda sección, El concepto de calidad en la educación superior.

Modelo se concibe, al hacer énfasis en que lo evaluado será lo indicado por un grupo de interés, como un dispositivo que ayuda a llevar cuenta del nivel de eficiencia de la universidad en lograr sus objetivos, más que como una propuesta que beneficie a toda la comunidad.

### ***¿Para qué la regulación de la educación superior?***

En la tercera sección del Modelo, se introduce la evaluación de la calidad educativa dentro de la regulación nacional de la educación superior. Se explica el vínculo de la siguiente forma:

La regulación en la educación superior puede interpretarse como una intervención de política que persigue generar una oferta acorde con ciertos lineamientos que aseguren una concepción de calidad. Este accionar, en una siguiente instancia, devendría en un incremento de la productividad de las personas a partir del acceso a una oferta formativa de capital humano adecuado.<sup>5</sup>

En la primera oración, se manifiesta la naturaleza y el objetivo de la regulación educativa: una intervención de política para la delimitación de una oferta educativa de calidad. En la segunda oración, nos explican los resultados esperados de ello: una oferta educativa que forma capital humano basado en el incremento de la productividad. Al respecto, se nos hace resaltante el empleo de términos relacionados con el mercado: oferta, incremento de la productividad y capital humano. Consideramos que ello evidencia la naturaleza del objetivo final del proceso de regulación educativa: la capacitación del alumnado para la contribución a un sistema productivo que lo naturaliza como capital humano para el crecimiento económico.

En un país como el Perú, donde al primer trimestre del 2024 la tasa de empleo informal era de 71.2 %, es decir 12 255 514 personas eran trabajadores informales (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo [MTPE], 2024), el

---

<sup>5</sup>Dentro de la tercera sección, La regulación en la educación superior.

trabajo con derechos laborales es un privilegio y no un derecho. Por lo que no es extraño que la orientación de las políticas de regulación educativa en el nivel universitario busque crear perfiles laboralmente competitivos, pues en ello reside su valor de cambio. Sin embargo, al primer trimestre del 2024, las principales ocupaciones con mayor tasa de crecimiento del empleo en el sector formal privado fueron: “peones de mina y canteras, camareros de mesas, limpiadores y asistentes domésticos, analistas de gestión y organización, limpiadores y asistentes de hoteles y bares, técnicos en ingeniería mecánica” (MTPE, 2024, p. 20). A excepción del campo de analistas, las otras ocupaciones no requieren de estudios universitarios. Ello nos lleva a cuestionar el enfoque del Modelo, pues la demanda de “capital humano” no crece acorde con los perfiles universitarios.

Al margen de ello, es más resaltante que la evaluación de la educación superior está orientándose hacia un ámbito que excede su capacidad de control: la inserción en el mercado laboral. De ese modo, la regulación educativa para el aseguramiento del trabajo no solo es una propuesta poco sincera y realista, sino que invisibiliza el ámbito de evaluación de la universidad que sí está dentro de sus competencias: la enseñanza y el bienestar de la comunidad universitaria.

Finalmente, la comparación del estudiante universitario con un capital humano lo reduce a un recurso para la producción e ignora su dimensión social y cultural. Al definirlo por su contribución e incorporación a la productividad, el Modelo construye un marco simbólico centrado en la competencia entre estudiantes, donde el valor de la universidad se mide en términos de rentabilidad económica que se conseguirá en el futuro. Ya no solo se fomenta la competencia entre universidades, la naturaleza en sí del acreditamiento, sino que los aprendizajes y desempeños de los estudiantes deben girar en torno a ser individuos competitivos para introducirse al mercado laboral, un espacio sobre el cual no tienen injerencia.

### ***¿En qué consiste el proceso de acreditamiento?***

A continuación, se explicitan los fines del proceso de acreditamiento:

La acreditación permite diferenciar la calidad de los proveedores de educación superior. Por tanto, si se desea diferenciar es de importancia saber en qué concepto se está diferenciando. También ayuda a señalar qué tan adecuada es la formación recibida con las necesidades profesionales de los egresados y con las expectativas del mercado laboral en torno de las especialidades profesionales.<sup>6</sup>

Las dos primeras oraciones delimitan la aplicación de la acreditación no sobre la enseñanza o el aprendizaje, sino a los *proveedores* de esta: se acredita a un grupo administrativo y la capacidad que ha mostrado para ser eficaz en el logro de sus objetivos. El empleo de un término como *proveedores* lleva, lógicamente, a que los que accedan a la educación sean los *consumidores*. Los términos empleados en el Modelo son elecciones que se sostienen en una visión de la educación dentro de un modelo de mercado.

En la tercera oración, se propone que la acreditación identifica la pertinencia de la enseñanza con las necesidades profesionales y el mercado laboral. Ambos elementos se presentan vinculados, de modo que las necesidades educativas de los perfiles profesionales se evalúan a partir de cumplir con los requisitos del mercado. A continuación, presentamos un párrafo sobre la naturaleza de la acreditación y su relación con la efectividad y la eficiencia:

La institución que se presenta a una acreditación no concurre a ella porque dejaría de formar parte del sistema educativo en caso de no hacerlo; [sino para] adquirir una diferenciación competitiva a fin de dar señales en torno de la calidad de su oferta formativa *sin soslayar un interés genuino en la mejora de la provisión de servicios a sus estudiantes* [énfasis agregado].<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Dentro de la cuarta sección, La acreditación en el marco del aseguramiento de la calidad.

<sup>7</sup> Dentro de la cuarta sección, La acreditación en el marco del aseguramiento de la calidad.

Se postula la acreditación como un facilitador de diferenciación entre los proveedores educativos para orientar las decisiones de los consumidores en base a su mayor efectividad. De ese modo, la calidad designa el cumplimiento efectivo de los objetivos trazados. Consideramos que ello solo es importante para el grupo de interés, los proveedores, pues se busca hacerlos más competitivos frente a otros; si no fuera así, la presentación de los resultados debería darse dentro de la universidad y considerando la misma comunidad universitaria y su bienestar. El proceso de acreditación, según como se ha redactado en el párrafo analizado, se está postulando en el Modelo como una estrategia de marketing enfocada en la imagen externa más que en la transformación interna de las universidades.

### ***¿Qué es calidad educativa?***

Finalmente, emplearemos el siguiente párrafo para desglosar los componentes del concepto de “calidad” que emplea el SINEACE, así como las características de una institución de calidad:

[E]l modelo de calidad para acreditación institucional responde al concepto de calidad como ajustado a propósitos toda vez que una institución de calidad es aquella que logra la misión o propósito que persigue y logra niveles de eficiencia, eficacia o efectividad con respecto del cumplimiento de las metas que estableció en función de sus objetivos.<sup>8</sup>

Sobre la calidad educativa se dice poco, esencialmente que no es un estándar universal, sino que se evalúa en función de cómo cada institución cumple con los propósitos y objetivos que ha definido su grupo de interés. Este enfoque hace que la flexibilidad, la capacidad de adaptar y alinear las prácticas institucionales con sus metas específicas, sea la herramienta central para medir la calidad educativa. En otras palabras, la calidad no se califica a partir

---

<sup>8</sup>Dentro de la segunda sección, El concepto de calidad en la educación superior.

de parámetros establecidos, sino a través de la eficiencia y eficacia con que una institución logra vincular sus objetivos declarados con su desempeño real. De este modo, la característica de una universidad que obtiene la acreditación, una "institución de calidad", se fundamenta en su capacidad para demostrar dicha eficiencia. Consideramos, que este enfoque plantea interrogantes sobre la consistencia y comparabilidad de los estándares de calidad, como ya hemos mencionado párrafos arriba, ya que, al no existir criterios claramente priorizados, la evaluación puede variar significativamente entre instituciones dependiendo de cómo interpreten y apliquen sus propios objetivos.

## **Conclusiones**

La evaluación de la calidad educativa no es un proyecto ni proceso neutral, se encuentra delimitado por las agendas políticas y económicas de los Estados-nación, así como de otras entidades y colectivos, las cuales estructuran la naturaleza de los sistemas educativos mediante marcos simbólicos conceptuales que se traslucen en documentos y procesos estatales.

60

En Latinoamérica, los sistemas de educación superior existen en el contexto neoliberal y la evaluación de su calidad se realiza siguiendo patrones de mercado que prioriza en sus objetivos el posicionamiento de los estudiantes en el mercado laboral. En el contexto neoliberal, la educación superior tiene que justificar su existencia, ya sea para dar cuenta de cómo emplea su financiamiento público o para defender que el servicio que brinda está alineado con la preparación de un capital humano idóneo para insertarse en el mercado laboral.

El Modelo del SINEACE es flexible en su propuesta sobre qué evalúa y también en la valoración que le otorgará a lo evaluado, pues ello se estructura a partir de la propuesta de un grupo de interés cuya conformación tampoco es delimitada. De ese modo, consideramos que la certificación sobre la calidad

que se logra al aplicar el Modelo de la calidad para la Acreditación Institucional de universidades puede llegar ser peligrosa para la misma comunidad universitaria si es que en la conformación del grupo de interés se excluyeran a ciertos sectores. De ese modo, el modelo no establece pautas democráticas para el establecimiento de objetivos a ser evaluados.

Por otro lado, estimamos que el Modelo, al evaluar la calidad estableciendo que la universidad debe formar estudiantes que puedan contribuir al mercado laboral, excede su campo de pertinencia e invisibiliza elementos como la enseñanza y el aprendizaje, así como el bienestar de la comunidad universitaria. Igualmente, se establece y construye un perfil de estudiante como un recurso de producción con habilidades competentes para el mercado laboral. Ello genera que la universidad sea un espacio de competencia en vez de aprendizaje, pues el resultado de la educación superior se centra en el logro de una vacante en un espacio ajeno.

Consideramos que el Modelo establece un contexto de mercado en el cual se posiciona a la universidad al referirse a esta como el proveedor. Con ello, no solo se evalúa un manejo efectivo y eficazmente mercantil, sino que se construye un marco simbólico en el cual este funcionamiento es el único posible para la universidad. Así, el resultado del acreditamiento se vislumbra como una estrategia de marketing que conviene a las universidades para poder diferenciarse ante los consumidores y guiar sus elecciones.

Finalmente, el Modelo es un documento que no determina que todas las universidades peruanas ejerzan la enseñanza bajo un modelo mercantilista, de hecho, muchas universidades peruanas, así como colectivos que buscan una educación superior democrática, son críticas al respecto y fomentan espacios desde donde pensar la mejora de la calidad educativa con un enfoque equitativo. Sin embargo, el Modelo es una muestra de la proclama ideológica del Estado peruano, pues es un documento institucional, el cual revela las prioridades del país y los marcos simbólicos que establece para la

concepción y fines de la educación universitaria; así como el tipo de universitarios y ciudadanos que requieren para el país.

### **Referencias Bibliográficas**

- Berger, P. y Luckman, T. (1986). La construcción social de la realidad. Amorrortu-Murguía.
- Bourdieu, P. (1987). Cosas dichas, cosas hechas. Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (2014). Intelectuales, política y poder. EUDEBA
- Brunner, J.J. (2008). Educación superior y mundo del trabajo: Horizontes de indagación. *Calidad de la Educación*, 29, 230-240.
- Durkheim, E. (2001). La división del trabajo social. Ediciones Akal.
- Echeita, G., Duk, C., Calderón, I. y Skliar, C. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. En Monarca H. (Coord.) (2018), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (200-222). Dykinson.
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (12-44). Dykinson.
- Gimeno, J. (2000). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Introducción y capítulo I. Morata.
- Jiménez, E. (1992). El modelo neoliberal en América Latina. *Sociológica*, 7(19).
- Juarros, F. y Nairdof, J. (2007). Modelos universitarios en pugna: Democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. 12(3), 483-504.
- Ley 28740 del 2006, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Derogada parcialmente por la Ley 30220 en el capítulo II del título I, a excepción del numeral 8.3 del



artículo 8, y los títulos II, III, IV y V, dejándose sin efecto en tal sentido, al Consejo Superior y los órganos operadores del Sistema). 19 de mayo de 2006.

<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118393-28740>

Ley 31520 del 2022, Ley que reestablece la autonomía y la institucionalidad de las universidades peruanas. 21 de julio de 2022.

<https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2088561-1>

Massé, C. (2008). Autonomía estatal y universitaria, mercantilización del conocimiento y educación en el neoliberalismo. EDUGERE. Foro universitario, 12(41), 387-395.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2024). Informe trimestral del mercado laboral. Situación del empleo 2024. Trimestre I.

Monarca, H. (2017). Políticas públicas de apoyo educativo y configuración de trayectorias escolares. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 10 (20), 69-84.

Monarca, H. (2018). Presentación: sobre calidad y sentidos en educación. En H. Monarca (Coord.), Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas (5-11). Dykinson.

Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (Coord.). Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Edición UAM revisada

Monarca, H. (2024). Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. En Monarca H. (Coord.), Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas (7-21). Dykinson/CLACSO

Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2020). Orden social, Estado y escuela: de la producción de lo común a la producción de la diferencia. RECERCA, Revista de Pensament i Anàlisi, 25(2), 117-136.

- Monarca, H., Fernández González, N. y Méndez-Núñez, Á. (2024). La calidad de la educación como régimen de verdad. En H. Monarca (Coord.), Regímenes de verdad en educación (126-141). Dykinson/CLACSO.
- Monarca, H. y Prieto, M. (2018). Sobre la calidad en la Educación Superior. En H. Monarca y M. Prieto (Coord.), Calidad de la Educación Superior en Iberoamérica (5 -9). Madrid: Dykinson.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (14 de diciembre de 1960). Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development. The OECD: Better policies for better lifes. <https://www.oecd.org/en/about/legal/text-of-the-convention-on-the-organisation-for-economic-co-operation-and-development.html>
- Pedroza, R. (2005). La digitalización de la universidad en el capitalismo contemporáneo. En Massé (2005), La complejidad de las ciencias sociales en la sociedad de la información y la economía del conocimiento. El Colegio Mexiquense.
- Pires, S. y Lemaitre, M. (2008). Capítulo 8. Sistemas de acreditación y evaluación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Didriksson, A. y Gazzola, A. (Eds.) Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (296-318). IESALC-UNESCO.
- Red Global Local por la Calidad Educativa [Red Global]. (2014). Informe Mundial de la Calidad Educativa 2014. En este debate: ¿De qué se está hablando?
- Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Editorial Losada.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (s. f.). ¿Qué es la acreditación? Ministerio de Educación.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2017). Memoria Institucional SINEACE 2013 – 2016. Punto & Gráfica SAC.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2022). Modelo de calidad para la Acreditación Institucional de universidades.

- Svampa, M. (31 julio – 4 agosto de 2007). Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina [Discurso]. VI Cumbre del Parlamento Latinoamericano, Caracas.
- Tarabini A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.
- Wee, C. y Monarca, H. (2019). Educación Superior en Contextos de Cuasi Mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138.

Recibido: 14/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Maguiña, M. C. (2025). Posicionamiento neoliberal en la propuesta de evaluación de la calidad educativa superior peruana: análisis del Modelo de Calidad para la Acreditación Institucional de Universidades-2022 del SINEACE. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 12, San Luis, p.45-65

## **Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia**

*Perpetuating inequality: An analysis of the Saber 11 exam in Colombia*

*Javier Rodrigo del Castillo Cuervo*

[javierr.castillo@estudiante.uam.es](mailto:javierr.castillo@estudiante.uam.es)

*Universidad Autónoma de Madrid. Estudiante de Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Psicólogo graduado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Su experiencia se ha centrado en la orientación escolar y la docencia universitaria, con interés en el análisis crítico de la educación y la psicología.*

### **Resumen**

El presente artículo analiza el examen Saber 11 en Colombia como un mecanismo que perpetúa la desigualdad socioeconómica en el acceso a la educación superior. Este examen, cuyo origen data de 1980 es aplicado por el ICFES y semestralmente a nivel nacional a los estudiantes de último grado de secundaria. Sin embargo, su aparente objetividad, basada en un formato de preguntas cerradas y estandarizadas, oculta las profundas desigualdades estructurales que afectan la formación de los estudiantes, reforzando así una falacia meritocrática que favorece a quienes provienen de colegios privados y familias con mayor capital económico y cultural. Se examina el impacto del enfoque competencial en la educación colombiana, evidenciando cómo este mandato ha ampliado las brechas entre instituciones públicas y privadas al estandarizar saberes y formas de evaluación que no consideran las condiciones contextuales. Además, se argumenta que el Saber 11 opera como un dispositivo de colonialismo del conocimiento al imponer un currículo

alineado con estándares globales, marginando los saberes locales y reproduciendo jerarquías epistemológicas. Se concluye que este modelo evaluativo no solo reproduce desigualdades preexistentes, sino que también legitima un sistema educativo excluyente. Finalmente, se plantea la necesidad de una reforma en la evaluación y el currículo que reconozca la diversidad cultural y socioeconómica del país para avanzar hacia una educación más equitativa e inclusiva.

**Palabras clave:** Evaluación Estandarizada; Desigualdad Educativa; ICFES; Saber 11

### ***Abstract***

This article analyzes the Saber 11 exam in Colombia as a mechanism that perpetuates socioeconomic inequality in access to higher education. This exam, which originated in 1980, is administered nationwide by the ICFES twice a year to students in their final year of secondary school. However, its apparent objectivity, based on a closed and standardized question format, conceals the deep structural inequalities that affect students' educational training, thereby reinforcing a meritocratic fallacy that favors those from private schools and families with greater economic and cultural capital. The article examines the impact of the competency-based approach in Colombian education, showing how this mandate has widened the gap between public and private institutions by standardizing knowledge and evaluation methods that fail to account for contextual conditions. Moreover, it is argued that Saber 11 functions as a device of knowledge colonialism by imposing a curriculum aligned with global standards, marginalizing local knowledge systems and reproducing epistemic hierarchies. The conclusion is that this evaluative model not only reproduces preexisting inequalities but also legitimizes an exclusionary educational system. Finally, it calls for a reform of both evaluation and curriculum that acknowledges the country's cultural and

socioeconomic diversity in order to move toward more equitable and inclusive education.

**Keywords:** standardized assessment; educational inequality; ICFES; Saber 11

## ***Introducción***

El ICFES o Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación es un órgano ligado al Ministerio de Educación Nacional en donde una de sus principales funciones es la de realizar un proceso evaluativo de la educación nacional. Dentro de este ejercicio, el ICFES construye y ejecuta exámenes estandarizados, destacando la Prueba del Saber 11; así como el análisis, investigación y publicación de los datos extraídos en las pruebas.

En este contexto, el ICFES, como parte de los procesos de evaluación de la calidad educativa, suele ser percibido de manera positiva tanto por organismos nacionales e internacionales como por la población en general, debido a las interpretaciones que permite hacer sobre el estado del sistema educativo y su potencial para la mejora; sin embargo, será crucial entender que existen procesos y fines subyacentes que evidencian objetivos implícitos o enmascarados relacionados con intenciones biopolíticas y de mecanismos de control de la sociedad. Los ideales de la educación junto con la calidad educativa pretenden -en muchos casos- la formación de sujetos dóciles que actúen de acuerdo con el sistema existente con el fin de mantener el statu quo: Los ideales de la educación y el énfasis en la calidad educativa, lejos de ser neutrales, suelen orientar la formación de sujetos dóciles, adaptables y funcionales al orden existente. Así, la escuela opera como un dispositivo que normaliza conductas, refuerza jerarquías y contribuye a la reproducción del statu quo, limitando el potencial transformador de la educación. Lejos de ser un concepto técnico o puramente pedagógico, la calidad educativa se convierte así en una herramienta que orienta los sistemas escolares hacia la

reproducción de normas, valores y comportamientos que aseguren la estabilidad del statu quo (Monarca, 2018). Con base en lo anterior se comprende que este tipo de organismos promueven un concepto de educación y evaluación cuyo fin no está enfocado únicamente en el aprendizaje, sino también en la influencia en el pensamiento y actuación de los sujetos en la sociedad (Monarca, 2018).

A partir del año 2000 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (hoy Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES) transformó sus pruebas estandarizadas (Saber 11) pasando de un modelo de retención de información a un modelo por competencias (De Zubiría, 2015). Este giro en la evaluación fue significativo, sobre todo cuando se identifican las repercusiones que el ICFES y su prueba Saber 11 implican para el futuro educativo de los estudiantes que aspiran continuar su trayectoria formativa en la educación superior, pues sus resultados son en casi todas las instituciones (salvo unas contadas excepciones) el factor determinante para acceder a la universidad (Larrarte, 2024). Tomando este aspecto como principal elemento problematizador, será de nuestro interés exponer al lector la manera en que el ICFES, y particularmente la prueba Saber 11 que se ha planteado como estrategia para la evaluación de la calidad de la educación perpetúa las desigualdades socioeconómicas y educativas del país al servir como una prueba para el ingreso a la educación superior.

Con este fin en mente centraremos la discusión en tres elementos principales que consideramos exponen las condiciones estructurales del ICFES y su prueba Saber 11 que permiten, refuerzan y justifican la desigualdad del país. En primera instancia revisaremos la manera en que el ICFES y la Prueba Saber 11 han funcionado como estrategias que sostienen la falacia meritocrática del país. En segundo lugar, revisaremos la manera en que el mandato educativo de la educación y evaluación competencial ha permitido que la brecha de desigualdad se (re)produzca. Finalmente, analizaremos la manera en que estas lógicas vulneran a la comunidad colombiana en general

impartiendo prácticas propias del Colonialismo del Conocimiento que afectan a las poblaciones más vulnerables del país en el acceso a la educación superior.

Para llevar al lector al análisis profundo y riguroso que queremos transmitir realizaremos un proceso circular en donde se expondrá cada uno de los tres elementos (falacia meritocrática, Mandato Competencial y Colonialismo del Conocimiento) a la vez que articulamos como estos se estructuran en el sistema educativo colombiano.

## ***Desarrollo***

### ***La Falacia Meritocrática***

Será fundamental partir de la idea de que el ICFES y la prueba Saber 11 no son sistemas ingenuos cuyo objetivo se reduce a la evaluación del sistema educativo (acción que de por sí ya es muy significativa) sino que además tiene un impacto directo y particular en cada uno de los colombianos que realizan la prueba, así como en sus posibilidades académicas y profesionales futuras. Una primera lectura que se puede realizar ante el Saber 11, -y casi ante cualquier prueba estandarizada-, es que al ser una prueba “objetiva” los resultados dependen casi exclusivamente del mérito individual de cada una de las personas que presentan el examen. Bajo esta lectura, un estudiante con un buen desempeño en la prueba merece su resultado por el nivel de esfuerzo que ha dedicado a lo largo de su vida al estudio. Sin embargo, queremos invitar a ver a través del principio meritocrático y evidenciar la falacia que sostiene.

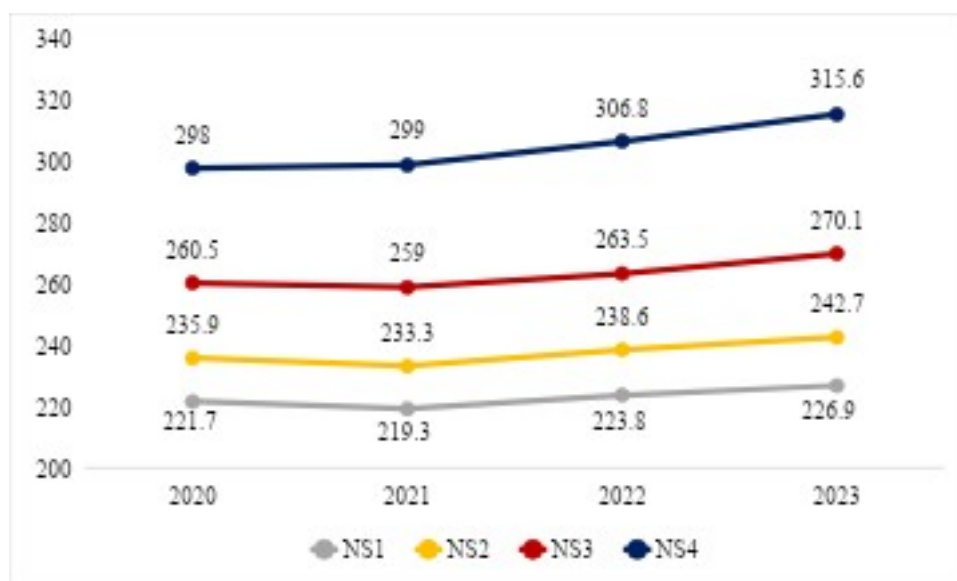
En Colombia existen dos tipos de instituciones de educación básica, la oficial (pública) y la no oficial (privada). Los colegios privados (no oficiales) reciben financiación directamente de las familias de los estudiantes matriculados, mientras que los colegios oficiales obtienen los recursos directamente del



Estado. En cuanto a resultados, los colegios oficiales en Colombia tienden a no ser académicamente reconocidos y los estudiantes de estas instituciones presentan resultados académicos significativamente inferiores que en el caso de sus pares de colegios privados (Chacón, 2023; OECD, 2024; Steiner, et al., 2002). En el caso de estos últimos, dichos resultados sobresalientes (específica y especialmente en la prueba Saber 11) en comparación a los colegios oficiales tienden a generar que la mayoría de los estudiantes que obtienen los puntajes necesarios para ingresar a la universidad se hayan graduado de instituciones privadas.

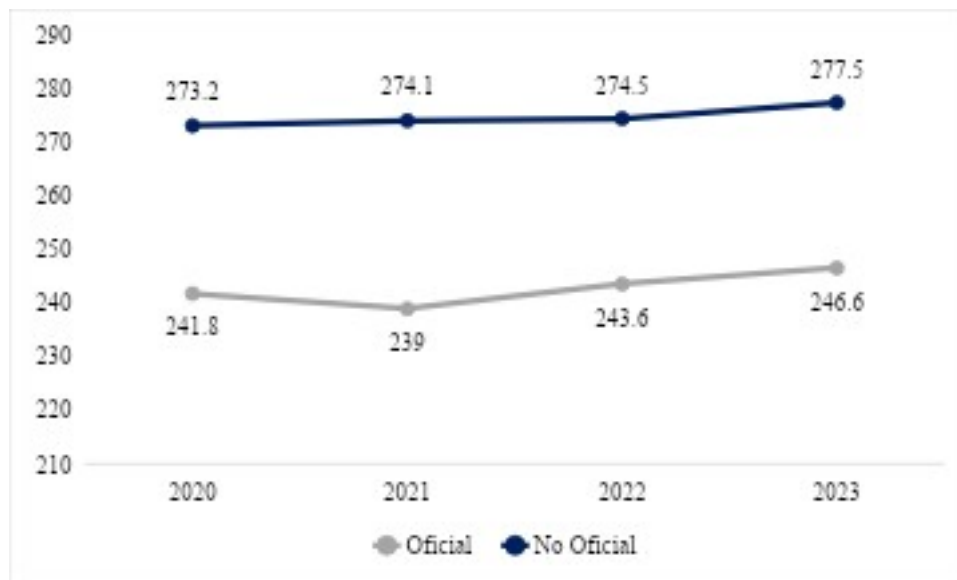
De acuerdo con el análisis de resultados de la prueba Saber 11 realizado por la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio a la Gestión Educativa (2024) los resultados de los últimos años de la Prueba Saber 11 evidencian una clara desigualdad en los resultados tanto por nivel socioeconómico (NSE1-NSE4 siendo el 1 el más bajo y el 4 el más alto), como por el tipo de institución (oficial-no oficial) en Colombia. Esto se puede evidenciar en la gráfica 1 y 2 correspondientemente:

Gráfico 1: Puntaje global por Nivel Socio Económico



*Fuente.* Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Gráfico 2: Brecha en el puntaje global por sector por tipo de institución



*Fuente.* Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Esta simple comparativa demuestra rápidamente como la noción meritocrática del ICES se derrumba cuando se analiza el impacto que variables como el tipo de institución educativa o el nivel socioeconómico del estudiante tiene en los resultados. Es más que entendible que una prueba centrada en medir la calidad de la educación indague en cuáles pueden ser las variables que están afectando los resultados finales de la prueba; sin embargo, cuando estos datos se toman, pero son irrelevantes al momento de extraer un puntaje final ponderado que determina el ingreso a la universidad, la función de la prueba se convierte en un instrumento que más allá que evaluar define posibles vidas para los colombianos. Se abre la puerta de la educación superior a quienes tienen el capital económico de acceder a educación privada de calidad y se deja al margen a quienes por esta misma (y otras razones) no logran los puntajes necesarios. Así, el Saber 11 se convierte en un instrumento que fomenta la desigualdad económica y la perpetúa

excluyendo a los ciudadanos más vulnerables de la oportunidad de entrar a los espacios de educación que justamente permiten salir de la pobreza.

Este elemento se evidencia claramente en los planteamientos de Bourdieu (2002) en donde expone:

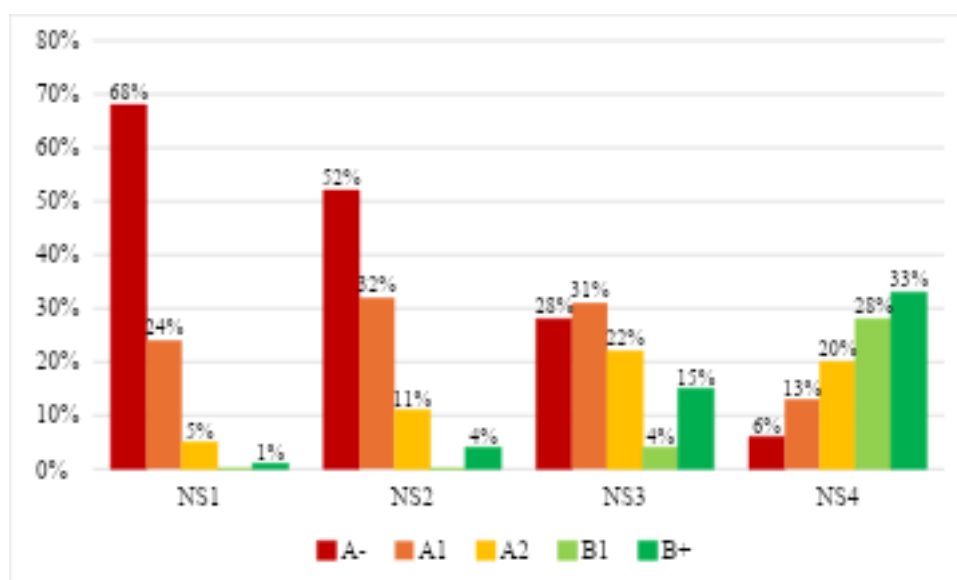
...se advierte hasta qué punto es difícil romper el encadenamiento de los efectos acumulativos por los cuales el capital cultural va al capital cultural; en rigor, basta que la institución escolar deje que actúen los mecanismos objetivos de la difusión cultural y se exima de trabajar sistemáticamente para dar a todos, en y por el mensaje pedagógico mismo, lo que reciben algunos por herencia familiar -es decir los instrumentos que condicionan la recepción adecuada del mensaje escolar- para que reafirme y consagre con sus sanciones, tratándolas como desigualdades naturales, o sea como desigualdades de dotes, las desigualdades socialmente condicionadas de las competencias culturales. (p.88)

El concepto planteado por Bourdieu respecto a capital cultural suma elementos al debate que demuestran cómo, incluso más allá de la educación que se recibe, el capital cultural propio de las familias de origen de los estudiantes suma a los aspectos que justamente son evaluados por la prueba Saber 11. Si bien esto se profundizará más adelante, queremos aprovechar para enfatizar en un elemento particular relacionado con la evaluación de la segunda lengua, en este caso el inglés que es la única lengua extranjera que es evaluada en el examen y cuyo resultado suma al puntaje global de los estudiantes.

En la evaluación del inglés como segunda lengua en la prueba Saber 11 se evidencia una brecha significativa entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos, que puede ser explicada en términos del capital cultural propuesto por Bourdieu (2002). Las familias de niveles socioeconómicos altos suelen poseer un capital cultural que les permite ofrecer a sus hijos una

exposición temprana y constante al inglés, ya sea a través de experiencias “cotidianas” como el uso de la segunda lengua constantemente en casa, viajes al exterior, acceso a materiales educativos y de entretenimiento en inglés, o académicas mediante la educación en colegios bilingües de alta calidad. Estos entornos favorecen no solo la adquisición de vocabulario y habilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de competencias que se reflejan en puntajes significativamente más altos en esta subprueba (Ver gráfico 3). Por el contrario, los estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos, quienes rara vez tienen acceso a estas oportunidades, suelen enfrentarse a la enseñanza de inglés en instituciones públicas con recursos limitados, lo cual reduce su capacidad para competir en igualdad de condiciones. Este fenómeno, no solo reafirma la desigualdad en la calidad educativa, sino que perpetúa un ciclo en el que las herramientas necesarias para el ingreso a la universidad y el posterior éxito profesional son accesibles principalmente para quienes ya poseen un capital cultural privilegiado.

Gráfico 3: Porcentaje de estudiantes según nivel de desempeño en la Prueba Saber 11 en inglés y nivel socioeconómico.



*Fuente.* Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Un contra argumento que se puede hacer a esta propuesta son las excepciones que se han dado, pues algunos estudiantes en condiciones de vulnerabilidad han obtenido buenos resultados en las pruebas pudiendo ingresar a la universidad incluso con ayudas económicas gubernamentales (caso del programa Ser Pilo Paga). A esto se pueden plantear dos respuestas. La primera es que esto, como se puede evidenciar es un caso excepcional y no una generalidad como lo demuestran las estadísticas previamente expuestas. Y en segunda instancia, los resultados positivos en la prueba que llevan al ingreso de la universidad en muchos casos han derivado en una exclusión continua de los estudiantes que apoyados por el gobierno ingresan a la universidad privada y no se encuentran en las mismas condiciones socioeconómicas y culturales de sus compañeros, generando, en muchos casos, deserción universitaria (Observatorio de la Universidad Colombiana, s.f.). El sistema que les permite el acceso está estructurado (consciente o inconscientemente) para que estos estudiantes no terminen de empatar del todo con las lógicas del sistema educativo privado. Resultado de esto: increíbles deudas individuales para las personas más desfavorecidas del país púes al retirarse luego de haber recibido varios semestres de préstamo condonable del gobierno, la multa por no acabar los estudios es el pago completo de lo que fue depositado más los intereses (Córdoba, 2015).

### ***El Mandato Competencial***

El giro evaluativo de la Prueba Saber 11 coincidió con el lanzamiento de la Prueba PISA de la OCDE (OCDE, 2002) que al igual que la prueba Saber 11, enfatiza en la medición de competencias y no de conocimientos memorísticos. Los discursos en educación a finales del siglo XX tuvieron una transformación importante producto del momento histórico y el avance tecnológico que dio paso, con cada vez más fuerza, a la facilidad en el acceso a información, lo que derivó en que muchos sistemas educativos empezaran a dar más

importancia al saber buscar, identificar, manipular y utilizar la información encontrada, más que a memorizarla (Lundgren, 2013).

Si bien los discursos sobre aprendizaje siguen presentes en la realidad actual, cada vez es más común escuchar la educación por competencias como el eje central de la educación, apareciendo tanto en la lógica educativa como en la evaluativa. En este sentido, encontramos en la educación y evaluación competencial lo que Monarca (2020) define como mandato del sistema educativo que, como veremos más adelante, atraviesa por completo el sistema educativo colombiano desencadenando en lógicas que perpetúan la desigualdad.

La noción de competencias se ha extendido llegando a convertirse en uno de los mandatos actuales a nivel mundial entre los sistemas educativos. Como plantea Ball (2003) citado por Monarca (2020), los mandatos del sistema educativo hacen referencia a esas nociones que se instauran como deseadas dentro de la lógica educativa, y que derivan en *actuaciones de primer orden* que son la serie de acciones que realizan los sujetos con el fin de cumplir dichos mandatos/metas educativas. De igual manera aparecen las *actuaciones de segundo orden* que son las encargadas de: “comprobar, cuantificar y asignar valor a los resultados que surgen de las actividades de primer orden” (Monarca, 2020, p. 28).

76

Bajo esta lógica, la educación por competencias se ha instaurado como un *mandato educativo*, que no solo empieza a expandirse globalmente, sino que también va transformando las maneras en que se espera que la evaluación, y sobre todo, la educación se lleve a cabo. Es así como posterior a la transformación de la evaluación por competencias en la Prueba Saber 11 en el año 2000, quince años más tarde, en el 2015 el Presidente de la República expide el decreto 1075 donde se establece el

Decreto Único Reglamentario del Sector Educación transformando por completo la educación en Colombia y definiendo que todo el sector educativo (básico y superior) debe orientarse hacia una educación por competencias.

Este tránsito en Colombia evidencia la problemática que resalta Ball (2013) citado por Monarca (2020), en donde la educación puede caer en una distorsión en la que las actuaciones de primer orden son guiadas y orientadas por las lógicas de actuaciones de segundo orden.

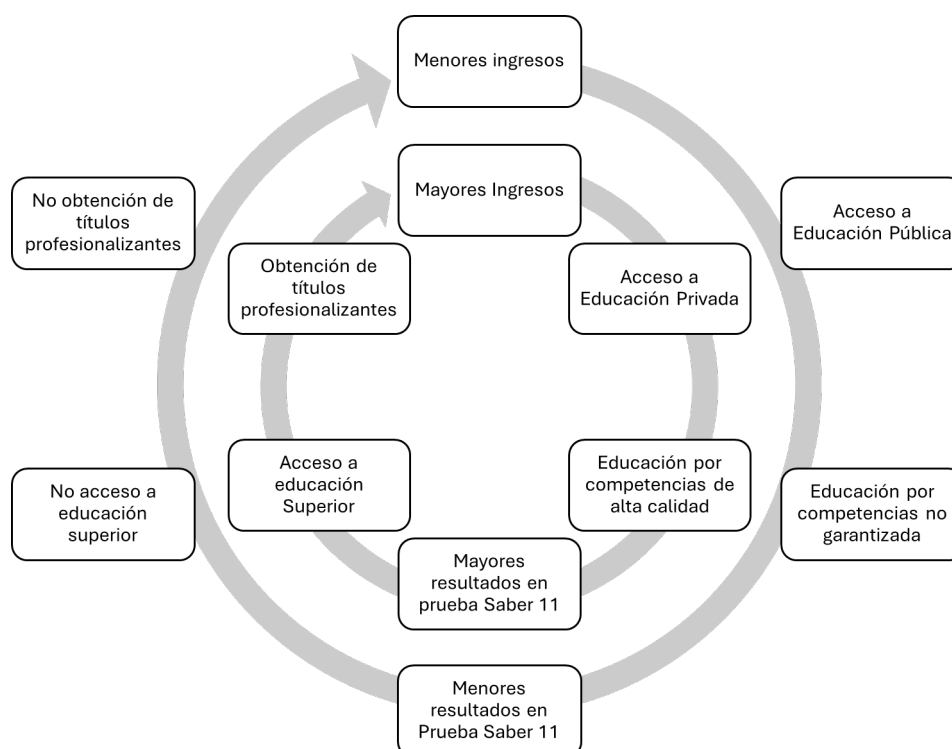
Sin embargo, el punto más importante relacionado con el mandato competencial tiene que ver con la forma en que, particularmente los colegios privados se han organizado para dar respuesta a las actuaciones de segundo orden (Prueba Saber 11) como mecanismo de atracción de clientes:

Como gran parte de las matrículas de los colegios privados dependen de los resultados obtenidos en la prueba Saber 11 las instituciones privadas se centran en obtener buenos resultados con tal de sobrevivir en el mercado. Como dice Ball (2013) citado por Monarca (2020) “algunas instituciones educativas se transformarán en lo que sea necesario para florecer en el mercado. El centro del proyecto educativo es arrancado y vaciado” (p. 28). Sumado a esto, como se identificó anteriormente, desde el año 2000 se viene centrando la prueba Saber 11 en la evaluación por competencias y no fue sino hasta quince años más tarde, en el 2015, que los colegios oficiales recibieron la legislación necesaria para centrarse en este tipo de educación, lo que permitió que la brecha en los resultados entre colegios oficiales y privados se ampliara (El Espectador, 2022), pues estos últimos llevan años de ventaja en comparación a los colegios oficiales educando en las competencias que mide la prueba Saber 11.

Esto ha generado que muchas instituciones (principalmente privadas) recaigan en la lógica distorsionada que mencionaba Monarca (2020) por medio de la cual las actuaciones de primer orden están orientadas y guiadas

por las actuaciones de segundo orden. De esta manera, la transición al modelo de competencias ha funcionado como un mandato educativo que ha generado que muchas instituciones privadas se centren en la educación por competencias con el fin de obtener buenos resultados en las pruebas Saber 11. Sin embargo, el elemento más evidente de desigualdad recae en que todos los colombianos son evaluados por la misma prueba competencial del Saber 11; mientras que no son todos los estudiantes del país los que recibieron o están recibiendo una educación por competencias (de calidad), por lo que es la población económicamente desfavorecida que hace parte de instituciones oficiales las que tienden a verse más afectada por estas políticas evaluativas. Si bien es importante señalar que este puede no ser el caso en algunas instituciones tanto oficiales como no oficiales si se evidencia una tendencia y una lógica del sistema que perpetúa la desigualdad; el gráfico 4 ilustra la circularidad que acabamos de exponer:

Figura 4: Sistema circular en la educación de Colombia





Fuente. Elaboración propia basada en los conceptos expuestos por Bourdieu y Monarca

Finalmente, cabe resaltar como luego de que se generará la transición a un modelo de educación por competencias en todo el país con el decreto 1075 de 2015 no se ha generado un plan para la formación de los docentes en educación competencial. Esto se puede evidenciar a través del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (2024) del Ministerio de Educación Nacional, en donde se distinguen 3 niveles de formación en los cuales no se menciona el desarrollo de educación por competencias como elemento central de la educación en Colombia e incluso no se distingue plan alguno para uno de los niveles planteados.

Por este motivo, podemos identificar que la evaluación competencial como mandato educativo llevó a que se hicieran ajustes en el ICFES y las pruebas de acceso a la educación superior que no tomaron en cuenta la manera en que una transición a un modelo de este tipo podría llegar a impactar en la desigualdad del país. Esto, sumado con la demora en la legislación de más de una década para la educación por competencias en colegios oficiales contribuyó al mantenimiento y (re)producción de la desigualdad en el país. Este, es el segundo ejemplo de cómo a través del sistema educativo; y particularmente la prueba Saber 11 como examen de ingreso a la educación superior aporta al fomento de la desigualdad socioeconómica y educativa del país. A continuación expondremos el tercer elemento que creemos evidencia como los conocimientos/competencias evaluadas por el examen Saber 11 favorecen directamente la desigualdad y marginaliza a ciertos sectores de la sociedad.

### ***Colonialismo del Conocimiento***

Uno de los elementos más complejos que debe formular el sistema educativo responde a cinco preguntas principales que estructuran los sistemas de educación formal (4 planteadas por [Coll, \(1994\)](#) y una adicional sumada por nosotros). La primera es el qué enseñar, esta pregunta refiere a los

contenidos, qué se quiere enseñar en la escuela, ¿debe ser ciencias, matemáticas y lectura?, ¿deberá incluirse también historia?, ¿se debería incluir una lengua extranjera?, esta pregunta es fundamental pues establece los elementos básicos de la educación a nivel curricular. La segunda pregunta es el cuándo enseñar, esta pregunta responde a la secuencia de los conocimientos o competencias que se desea enseñar. Este aspecto es también de vital importancia porque define cómo debe organizarse el conocimiento, y deberá responder a otras preguntas como ¿qué debe ir primero y qué después? ¿En función de qué o quién se debe organizar el conocimiento? El tercer aspecto es el cómo, esta pregunta es tal vez la más reflexionada en educación y responde a la metodología de enseñanza; esos conocimientos que ya se han definido y secuenciado ¿cómo deberían ser enseñados? ¿Hay una metodología más útil que otra? Finalmente, Coll (1994) plantea que se deberá responder al qué, cuándo y cómo evaluar, pasando de un cuestionamiento sobre la enseñanza a la pregunta de la evaluación que igual incluye todos los elementos previamente mencionados. Estas preguntas evidentemente son de gran relevancia; sin embargo, al ser presentadas de esta manera parecen obvias y vacías, preguntas ingenuas que pueden ser contestadas sin mayor profundidad pues omiten el último elemento que queremos sumar a la postura del autor y es para qué enseñar y para qué evaluar, pues son estas preguntas las que finalmente van a permitir entender la profundidad detrás de las preguntas previas y entender a qué fines o propósitos sirven.

Cuando se ha definido el qué enseñar y evaluar parece obvio subrayar que las asignaturas o temas que deben ser revisados son ciencias, matemáticas y lenguaje (OCDE, 2022), pues es el discurso que más hemos escuchado durante años. Adicional a estos se puede sumar historia, sociales, geografía o algún elemento de esta índole, así como un idioma como lo puede ser el inglés (pues es el idioma predilecto en la mayoría de las naciones como segunda lengua). Pero la pregunta realmente importante es ¿por qué estos saberes y no otros?, ¿Por qué en un contexto colombiano en donde gran parte de los

jóvenes no se relacionan en su día a día con muchos de los conocimientos que el sistema educativo colombiano ha establecido? ¿Por qué justo se alinea con tanta similitud con las competencias que PISA ha definido que evaluará? ¿Por qué contenidos que prácticamente no se relacionan con las cosmovisiones de gran parte de la población afro o indígena colombiana? Estas preguntas es lo que nos invita a plantearnos esta tercera y -por ahora- última crítica a la prueba Saber 11 y en general a todo el sistema educativo colombiano.

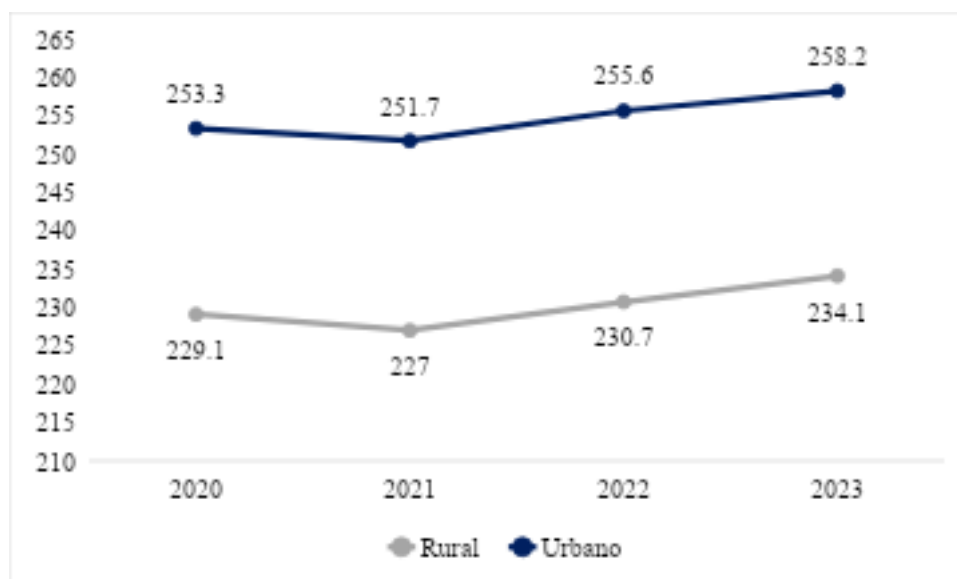
Como hemos mencionado anteriormente, la prueba saber 11 evalúa 5 competencias: Lectura Crítica, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales, Matemáticas e Inglés. Cada una de estas competencias evaluadas deben estar, en teoría, alineadas con las competencias que son desarrolladas en los colegios colombianos tanto en la educación oficial como en la no oficial. Para unos sectores de la población, como lo hemos visto con los planteamientos de Bourdieu, estos conocimientos hacen parte del capital cultural de un determinado grupo poblacional, grupo que evidentemente se verá beneficiado con una evaluación que ha definido evaluar este tipo de saberes.

81

El hecho de que se hayan elegido estos saberes parece ser ingenuo, pues además se alinea muy claramente con lo que a nivel supranacional se ha estado buscando fomentar en la población global, pero sin lugar a duda termina marginando profundamente a otros grupos cuyo capital cultural es distinto. Como ya hemos visto, el ejemplo con el inglés es más que evidente, pues prioriza incluso una lengua extranjera como segunda lengua válida, mientras una gran cantidad de comunidades indígenas hablan otras lenguas (como es el caso de los Wayú) o poblaciones alejadas del centro de la capital que por su relación con Brasil hablan más portugués que inglés. Son estos mismos ejemplos los que nos hacen cuestionar la manera en que no solo el inglés, sino en general el conocimiento que es enseñado y evaluando coloniza ciertos saberes, dando prioridad a unos conocimientos sobre otros. Como se puede evidenciar en el gráfico 5, los estudiantes que hacen parte de la

población rural tienden a presentar peores puntajes que sus pares que se encuentran en contextos urbanos. Esto se puede deber no solo a que los niveles de educación pueden ser más bajos (tocaría indagar más al respecto) pero también a que el tipo de saber que desarrollan y forman responden a formas de vida que son distintas a las que busca imponer este tipo de pruebas.

Gráfico 5: Brecha en el puntaje global por sector por zona



*Fuente.* Extraído de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de la Gestión Educativa (2024).

Este proceso mediante el cual se establecen una serie de conocimientos que deben ser universales (pues van más allá incluso del contexto nacional) ha cumplido una labor de seguir invisibilizando e invalidando ciertos saberes que durante siglos se han ido desarrollando en muchos sectores de la población colombiana, años de experiencia que se ha heredado generacionalmente y que carece de toda relevancia en el currículum educativo colombiano. Como explica Boaventura de Sousa Santos (Santos y Monarca, 2021):

...la educación formal fue la educación que simultáneamente construyó e invisibilizó la propia línea abismal. Una educación con presupuestos universalistas reprodujo, en la práctica, la línea abismal que divide la

sociedad en dos: la sociedad de los plenamente humanos y la sociedad de los subhumanos. (p. 271)

Este proceso mencionado por Santos (Santos y Monarca, 2021) evidencia la manera en que a través de la educación se han llevado procesos que construyen lo que el autor llama la línea abismal que separa la sociedad de lo humano y lo subhumano, permitiendo el acceso al conocimiento propio de la educación superior y a las posibilidades que este tipo de educación abren a nivel económico a esa sociedad que cumple con los criterios “universalmente humanos” y excluyendo a los “marginamente subhumanos”.

Este proceso educativo se convierte, inevitablemente, en un proceso que es también constitutivo, pues la educación cumpliendo su labor de producción y reproducción del sujeto social empieza a establecer formas de vida y de pensamiento que son válidas y otras que no lo son: “Esto supone poner de relieve que las praxis políticas, académicas, profesionales ofrecen ‘opciones y elecciones consideradas razonables y plausibles’, generan ‘principios sobre lo que se acepta como razonable/no razonable, exitoso/no exitoso’.” (Monarca, 2024, p. 11).

83

Retomando entonces la decisión curricular de qué enseñar y qué evaluar encontramos también parte de la respuesta al para qué enseñar y para qué educar. Al haber definido estos conocimientos, se está llevando un proceso de colonización de saberes que cumple la función no solo de globalizar el saber “válido”, sino también se está llevando a cabo el proceso de descartar, eliminar y marginar todo conocimiento que es considerado occidentalmente inválido. Este proceso se produce desde la educación y se refuerza sin lugar a duda desde la evaluación, el sistema de evaluación de los saberes que responde no solo a un capital cultural específico, sino a unas formas de hacer vivir.

Como hemos visto, las posibilidades ante esto existen, es decir, las personas no están obligadas de ninguna manera a entrar a la educación superior,

aunque como se sabe, son estos saberes los que permiten el crecimiento económico individual. De esta forma, las personas que por los motivos que fuesen no están interesadas en acceder a una educación superior que se basa en saberes colonizadores estará inevitablemente sujeta al estancamiento o la limitación económica por la manera en que funciona el sistema, así mismo perderá poder de resistencia política pues será social y políticamente invisibilizada al no ostentar el tipo de saberes que el Estado y sus miembros han definido como válidos.

La otra opción será no resistir a estos procesos y buscar alinearse con las lógicas que estatalmente se han planteado. Este proceso podría llegar a resultar en el acceso a la educación superior pero en el curso de llegar alcanzarlo, logra su objetivo colonizador bajo prácticas de gubernamentalidad poco evidentes. Con tal de alcanzar la educación superior los jóvenes deberán no solo renunciar a ciertos saberes y aceptar otros como válidos, sino también a ciertas formas de vida particulares. Por medio del relato de autoexigencia y disciplina necesarios para obtener los puntajes más altos las personas deberán disciplinarse académicamente, obedecer a los saberes de sus maestros, aceptarlos como propios y no cuestionarlos, pues la prueba misma del Saber 11 no contempla ni acepta estos cuestionamientos. La cosmovisión de la prueba es la occidental, pero los valores que fomenta también lo son.

De esta manera, la prueba misma establece dinámicas de control sobre la población construyendo un tipo de sujeto particular que debe alinearse cognitiva y comportamentalmente (y éticamente) con el fin de acceder a la educación superior, o por lo menos intentarlo. Como es evidente con el mismo nombre del programa de subsidios estatales llevados a cabo durante el gobierno de Juan Manuel Santos Ser Pilo Paga, la opción de llegar a la universidad es posible si se es "pilo". En el contexto colombiano la palabra pilo hace referencia a ser disciplinado, responsable y obediente en lo que respecta a lo académico, por lo que desde la oferta de la solución se determinan de base ciertas formas de vida que deben ser asimiladas. Por otro lado, el

programa de Generación E (excelencia), del gobierno de Iván Duque, plantea que es necesaria la excelencia para acceder a los subsidios y ayudas del Estado, nuevamente evidenciamos el mismo problema de que quienes han definido lo excelente lo hacen desde lógicas occidentales, pues excelente es quien obtiene los puntajes más altos en matemáticas, ciencias naturales, lectura crítica, sociales e inglés y no quien más ha interiorizado y se ha esforzado en su contexto específico que puede requerir y necesitar de otros saberes.

Finalmente, creemos que este proceso de colonialismo del conocimiento lleva a cabo un elemento particularmente perverso relacionado con el fomento de la competitividad en el acceso a la educación superior. Las personas de más recursos en el país tienden a tener garantizados ciertos cupos en universidades privadas de altos costes, pues si bien deben competir también por puntajes, la facilidad económica y el proceso académico que ya han llevado a cabo en colegios de carácter no oficial facilita el acceso a este tipo de instituciones (como se ha evidenciado anteriormente). Los jóvenes con menos recursos entonces deben competir por los excesivamente limitados cupos de la educación superior pública (a los cuales también acceden estudiantes de familias adineradas y provenientes de educación privada de alta calidad) o competir por los aún más limitados subsidios estatales. Este proceso que vive la población en general pero que se refuerza en las poblaciones más vulnerables interesadas en ingresar a la universidad genera unas lógicas de competitividad excesivamente altas que nuevamente alinean con ciertas formas de vida a las personas (neoliberales) y fomentan la noción falazmente meritocrática de la que hemos hablado anteriormente. A estos procesos se les pueden sumar muchas más aristas como puede ser la posibilidad de acceso a costosos programas de preparación de la prueba (o preparación preicfes como se conoce en Colombia) o como las universidades privadas han empezado a ampliar sus procesos de selección basado en el colegio de egreso de los postulantes (priorizando esto incluso más que los mismos resultados de la prueba saber 11). Estas son algunas críticas que se

pueden seguir haciendo al proceso de acceso a la educación superior pero que no es interés de este texto abordar.

## **Conclusión**

El presente análisis sobre el examen Saber 11 en Colombia ha permitido evidenciar cómo, bajo la apariencia de ser un mecanismo objetivo y meritocrático de evaluación, se perpetúan profundas desigualdades socioeconómicas, educativas y culturales. A través del análisis de la falacia meritocrática, el mandato competencial y el colonialismo del conocimiento, se ha argumentado que este instrumento no solo reproduce inequidades preexistentes, sino que las legitima simbólicamente, estableciendo como naturales aquellas desigualdades estructurales que afectan especialmente a los sectores más vulnerables de la población.

En primer lugar, el sistema refuerza una narrativa meritocrática que obvia la manera en que el capital cultural y económico influye decisivamente en los resultados. Este enfoque evaluativo cumple la labor de individualizar el éxito o el fracaso e invisibilizar las condiciones estructurales que limitan las oportunidades educativas. En segundo lugar, el mandato competencial, adoptado sin un plan integral de transición ni de formación docente, ha ampliado las brechas entre instituciones oficiales y no oficiales, favoreciendo a quienes ya estaban en ventaja. Finalmente, hemos mostrado como el examen Saber 11 opera como una tecnología de poder que legitima un currículo hegemónico alineado con intereses globales, marginando los saberes locales y reproduciendo la "línea abismal" que separa a los plenamente humanos de los subhumanos, como argumenta Boaventura de Sousa Santos.

Sin embargo, este análisis carece de sentido si no nos abrimos a considerar también la oportunidad de reimaginar el sistema educativo colombiano desde lógicas decoloniales. Descolonizar la educación implica no solo reformar los



mecanismos de evaluación, sino también replantear las prioridades curriculares y pedagógicas en función de la diversidad cultural y socioeconómica del país. Se requiere un enfoque transformador que no sólo cuestione las lógicas hegemónicas, sino que también promueva alternativas que reconozcan y valoren las epistemologías y prácticas locales como formas válidas y necesarias para construir conocimiento.

Será fundamental generar un debate nacional que trascienda las fronteras académicas e incluya a las comunidades afectadas por estas desigualdades, fomentando su participación activa en el diseño de políticas públicas educativas que no provengan de arriba hacia abajo. Sumado a esto, se necesitará una formación docente que considere estas complejidades, así como la implementación de modelos de evaluación contextualizados que no midan a todos los estudiantes con los mismos criterios, sino que respeten sus trayectorias y potencialidades individuales.

En última instancia, avanzar hacia un sistema educativo verdaderamente equitativo y pluralista requiere un compromiso colectivo con la justicia social y educativa. Así se podrá trascender las lógicas actuales que perpetúan las desigualdades y construir una sociedad donde la educación sea un motor de inclusión y emancipación, y no un obstáculo que refuerce las barreras estructurales existentes.

### ***Referencias bibliográficas***

Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Editorial Montessor.

<https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-2002.-Campo-de-poder-campo-intelectual.-Itinerario-de-un-concepto.-Editorial-Montessor.pdf>

Chacón, M. (5 de diciembre de 2023). Pruebas Saber 11: estos son los mejores colegios de Colombia en 2023, ¿está el suyo?. El

- Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/pruebas-saber-11-los-mejores-colegios-de-colombia-en-2023-832740>
- Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Paidós.
- Córdoba, J. (28 de julio de 2015). Los "pilos" en Colombia están engañados. Las2orillas. <https://www.las2orillas.co/los-pilos-en-colombia-estan-enganados>
- De Zubiría Samper, J. (2015). Hacia un acuerdo nacional para mejorar la calidad de la educación básica y media en Colombia. Educación y Ciudad, 19, 39-56. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.118>
- Decreto 1075 de 2015 [con fuerza de ley]. Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo. 26 de mayo de 2015. Diario Oficial N°.49.087.
- El Espectador. (11 de febrero de 2022). Colegios públicos vs colegios privados: crece la brecha de desempeño en Colombia. El espectador. <https://www.elespectador.com/educacion/colegios-publicos-vs-colegios-privados-crece-la-brecha-de-desempeno-en-colombia/>
- Fundación empresarios por la educación y Observatorio gestión educativa. (2024). Análisis de resultados examen Saber 11 2023. [https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Ana%CC%81lisis-Saber11\\_2023-VF-1\\_compressed.pdf](https://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2024/07/Ana%CC%81lisis-Saber11_2023-VF-1_compressed.pdf)
- Larrarte, I. (12 de agosto de 2024). El puntaje mínimo del ICFES es requisito para ingresar a la educación superior?: conozca algunas universidades de Colombia que no lo exigen. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/que-universidades-de-colombia-no-exigen-puntaje-minimo-del-icfes-para-ingresar-3371019>
- Lundgren, U. (2013). PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del programa PISA. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 17 (2), 15-29. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev172ART1.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Sistema colombiano de formación de educadores. Ministerio de educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/adelante-maestros/Formacion/Sistema-Colombiano-de-Formacion-de-Educadores/>
- Monarca, H. (Ed.). (2018). Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Dykinson.
- Monarca, H. (2020). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado en H. Monarca (Ed.), Evaluaciones Externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación. Segunda edición revisada. UAM.
- Monarca, H. (2024). Discursos, políticas y prácticas sobre la profesión y la profesionalización docente. En H. Monarca (Coord.), Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas (pp. 7-21). Dykinson – CLACSO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2002). Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE. Editorial Santillana. [https://www.oecd.org/es/publications/2001/12/knowledge-and-skills-for-life\\_g1gh26ba.html](https://www.oecd.org/es/publications/2001/12/knowledge-and-skills-for-life_g1gh26ba.html)
- Observatorio de la Universidad Colombiana. (s.f.). La otra cara de ser “pilo paga”: Miles de dramas familiares de quienes abandonaron. <https://www.universidad.edu.co/la-otra-cara-de-ser-pilo-paga-miles-de-dramas-familiares-de-quienes-abandonaron/>
- Santos, B., & Monarca, H. (2021). Contribuciones para una praxis crítica del orden social. Revista Educación, Política Y Sociedad, 6(1), 252–289. [https://revistas.uam.es/rep/article/view/rep2021\\_6\\_1\\_entrevista](https://revistas.uam.es/rep/article/view/rep2021_6_1_entrevista)
- Steiner, R., Núñez, J., Cadena, X., & Pardo, R. (2002) ¿Cuáles colegios ofrecen mejor educación en Colombia?. Coyuntura social, 1-43.



[https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1057/Co So Mayo 2002 Steiner et al.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1057/Co_So_Mayo_2002_Steiner_et_al.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Recibido: 10/02/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Del Castillo Cuervo, J. R. (2025). Perpetuando la desigualdad: un análisis del examen Saber 11 en Colombia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.66-90



## **Aportes del pensamiento rizomático a la didáctica de la educación superior: Hacia una enseñanza transformadora**

*Contributions of Rhizomatic Thinking to Higher Education Didactics:  
Towards Transformative Teaching*

*Beatriz Pedranzani*

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

*Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Docente Titular en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL). Docente en carreras de Posgrado, entre ellas Especialización y Maestría en Docencia Universitaria (FCH, UNSL). Especialista en Didáctica en la UBA. Investigadora incorporada al Programa de Incentivos, siendo Directora de varios Proyectos de investigación, actualmente integrante del PROICO: 04-1920 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía"*

91

*María Guadalupe García*

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

*Universidad Nacional de San Luis. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (FCH-UNSL). Docente de Práctica Docente y Residencia de diferentes profesorados en varias instituciones de Formación Docente Continua. Especialista en Educación Superior y Doctoranda del doctorado en Educación, con Formación Específica en Narrativa biográfica y autobiográfica, de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente integrante del PROICO: 04-1920*

*"Cambios y tendencias en la Educación Superior: Políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía".*

## Resumen

Este artículo explora la potencialidad del pensamiento rizomático de Deleuze y Guattari proponiendo su agenciamiento para repensar la didáctica de la Educación Superior, desafiando los modelos tradicionales de enseñanza. El pensamiento rizomático, con su énfasis en la multiplicidad, la conexión y la heterogeneidad, ofrece una alternativa al modelo arbóreo jerárquico del conocimiento. Se argumenta que este enfoque puede enriquecer las prácticas de enseñanza al fomentar la libertad de pensamiento, la diversidad metodológica y la consideración del estudiante como un "otro" con subjetividad propia. Se destaca la importancia de la formación pedagógica-didáctica como una experiencia subjetiva y transformadora, ejemplificada a través de prácticas educativas realizadas en la Universidad Nacional de San Luis y la Universidad de Costa Rica.

Se exploran las implicaciones de trabajar desde el modelo rizomático en la didáctica, incluyendo la promoción de prácticas subjetivantes, la ruptura con los modelos de enseñanza rígidos y la apertura a líneas de fuga que fomenten la creatividad y la imaginación. El artículo concluye con una reflexión sobre el potencial del pensamiento rizomático para generar un cambio significativo en la Educación Superior.

**Palabras claves:** Pensamiento Rizomático; Didáctica; Formación; Educación Superior

## Abstract

This article explores the potential of Deleuze and Guattari's rhizomatic thinking through the proposal of agency to rethink the didactics of Higher Education, challenging traditional teaching models. Rhizomatic thought, with

its emphasis on multiplicity, connection, and heterogeneity offers an alternative to the hierarchical arborescent model of knowledge. It is argued that this approach can enrich teaching practices by fostering freedom of thought, methodological diversity, and the consideration of the student as an "other" with their own subjectivity. The importance of pedagogical-didactic education as a subjective and transformative experience is highlighted through educational practices carried out at the National University of San Luis and the University of Costa Rica.

The article explores the implications of working within the rhizomatic model in didactics, including the promotion of subjectivizing practices, the disruption of rigid teaching models, and the opening to vanishing lines that foster creativity and imagination. The article concludes with a reflection on the potential of rhizomatic thinking to generate a significant change in Higher Education.

**Keywords:** Rhizomatic Thinking; Didactics; Education; Higher Education

## ***Introducción***

93

Nos animamos a realizar un agenciamiento teórico desde la filosofía para enriquecer el campo de la didáctica en la Educación Superior, sabiendo que no vamos a interferir en su desarrollo, porque si bien su carácter científico fue cuestionado en algún momento, se la reconoce hoy como una disciplina científica consolidada con un claro objeto de estudio: las prácticas de enseñanza históricamente situadas.

Resulta interesante recuperar aquí el planteo que Susana Barco ya hacía en 1973, aludiendo a lo que dio en llamar la antididáctica ligada fuertemente a la prescripción tecnicista, que la situó como una ciencia pedagógica aislada que no logró mejorar las prácticas de enseñanza a pesar de sus promesas. Este posicionamiento fue desvirtuando su sentido, siendo que es una disciplina que se caracteriza por ser una "práctica de intervención pedagógica y social". El debate instalado y las numerosas producciones que le sucedieron permitieron

reflexionar y avanzar en la construcción permanente de una nueva didáctica. En este sentido Camilloni (2016) considera que el saber didáctico refiere a una “didáctica erudita” entendida como una teoría de la acción pedagógica, es decir un conjunto de teorías de la enseñanza con enfoques diversos, una ciencia social que tiene como objeto de estudio a la enseñanza concebida como una acción de intervención social que cuenta con el propósito de generar aprendizajes significativos. Al mismo tiempo, establece claras distinciones entre la didáctica erudita y la didáctica ordinaria o del sentido común. Esta última se refiere a “...un conjunto de ideas generales que se expresan como macroteorías sobre el desarrollo y el aprendizaje y también sobre el destino y el fin de la educación y los fines de la escuela” (p.45). Ideas que se sustentan en creencias que naturalizan la realidad educativa y no son revisadas ni sometidas a crítica. No se constituyen en la creación de cada docente sino en la expresión de concepciones culturales que han dejado su huella. La enseñanza en las instituciones de Educación Superior, se ha caracterizado durante mucho tiempo por asumir una didáctica ordinaria, dada la diversidad de carreras y los distintos perfiles profesionales que asumen la docencia en el nivel, donde cada modo de pensar, hacer y sentir se ha instalado en la práctica sin contar con la necesaria formación pedagógica.

Si bien el desarrollo de la didáctica en la Educación Superior es relativamente reciente, se ha ido consolidando como un prometedor campo de conocimientos teóricos. Maggio (2021) expresa que “La reinención de las prácticas de la enseñanza en la Universidad no es un proyecto sencillo que pueda ser encarado por docentes individuales. Requiere políticas y definiciones institucionales y un abordaje de la docencia como acción colectiva en consonancia con aquellas formas de construcción de conocimiento que se quieren alentar” (p.216). No obstante, lo expresado y reconociendo el estatus científico que la didáctica general y la didáctica del nivel superior han logrado consolidar, nos atrevemos a realizar agenciamientos teóricos de otros campos de conocimiento, como el de la



filosofía, para contribuir al mejoramiento de las prácticas de enseñanza en el nivel.

El trabajo lo desarrollaremos en tres momentos. Primero un marco referencial sobre la formación pedagógica en la educación superior como experiencia subjetiva. En segundo lugar, un desarrollo conceptual breve sobre el pensamiento rizomático, el que aportará claves para afrontar la enseñanza en la educación superior incorporando también en su desarrollo, el valor de las prácticas de enseñanza rizomáticas que rompen la idea de transmisión en el sentido pedagógico tradicional. Se plantean algunas puntas para pensar la enseñanza rizomática y repensar las propuestas didácticas. En tercer lugar, se ofrece una breve reflexión a modo de cierre.

1-La formación pedagógica en la educación superior como experiencia subjetiva.

Nos interesa relatar aquí la experiencia de transformación, de quienes han cursado la maestría y especialización en Educación Superior en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. En su mayoría las distintas cohortes de la carrera han contado entre sus asistentes con profesionales en su mayoría con distinta formación, nutricionistas, kinesiólogos, enfermeros, médicos, biólogos, químicos, músicos, abogados, entre otros), también en su mayoría son docentes universitarios que se desempeñan en las distintas Facultades de la UNSL. Vivencian la formación como un viaje hacia lo desconocido. Algo que se inicia con mucho temor y desconcierto ya que carecen de formación pedagógica, y la especificidad de los contenidos que se abordan les resulta un campo desconocido, que con mucho esfuerzo van transitando en el intento de apropiarse de nuevas categorías teóricas totalmente diferentes al campo de conocimientos que poseen. La experiencia de una nueva formación es vivida como un pasaje, un viaje que se expresa en una búsqueda, en un ir en busca de lo desconocido. En la que la formación, se entiende como una manera de devenir, recorrido con precaución, como una manera particular de “ser” y de habitarlo, sabiendo

sus debilidades, pero con la fuerte convicción de que es el camino correcto para fortalecer tanto sus novelas, como experimentadas prácticas de enseñanza. Sus voces dan cuenta de que a nivel subjetivo se produce un acontecimiento que marca un antes y después en el sentido de asistir a una nueva experiencia. Fundamentalmente esa nueva experiencia se basa en el reconocimiento de un “otro”, un “sujeto” que recién se visibiliza como tal, un sujeto al que le pasan cosas, para dejar de pensarlo sólo como un alumno o mero estudiante.

Según Barcena (2000), esto es, «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. “Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. Como sufrida o padecida, la experiencia es causante de experiencia de formación en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado —del tiempo— un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron.” (p.6). Desde esta experiencia vivida los participantes de esta formación pedagógica hablan de un antes y después como docente universitario, un desandar el pensamiento binario para empezar a considerar las multiplicidades en el hacer y en el pensar.

-Otra experiencia que nos interesa relatar por su significativo y original aporte a la formación es la de la Universidad Costa Rica (UCR), que como nos comentan Cascante y Marín (2022) posee una trayectoria en la gestación de escenarios, como lo es, el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUM), que promueve trabajar en la reflexión y transformación de las prácticas de enseñanzas en las que se pone en juego a la didáctica en la Educación

Superior, en términos de vivencias subjetivas y transformadoras para los docentes que son orientados por él.

Este departamento integrado por un equipo interdisciplinario de académicos, desarrollan espacios de acompañamiento actualización y reflexión, con una lógica constructiva, que busca cimentar saberes para el quehacer docente, con el desafío de atender actualmente una oferta académica de alrededor de más de 350 programas de formación de las diferentes áreas entre el grado y el posgrado.

Según las profesoras Cascante y Marín (2022) que han participado y gestionado como docentes y directivas, las actividades pedagógicas de este departamento, nos comentan cómo las mismas, se gestan a partir de diagnósticos y emergentes según las particularidades disciplinarias, realidades históricas contextuales, así como los requerimientos sociopolíticos educativos. Convirtiéndose este espacio en un dispositivo, para reflexionar sobre las necesidades y las vacancias, en el desarrollo de las didácticas específicas y de la formación pedagógica de los docentes universitarios.

97

Cabe decir a su vez, que estos emergentes tienen una fuerte vinculación con los procesos de acreditación de las carreras y los requerimientos emanados de los procesos de autoevaluación y evaluación. Evidenciando temas sensibles para el desarrollo y fortalecimiento de las carreras, aportando nuevas temáticas para el abordaje pedagógico-didáctico en la formación del profesorado, en cursos, seminarios o talleres que puedan ser vinculados con mejora de la calidad docente.

No obstante, se reconoce en este Departamento que su accionar es limitado respecto a los recursos y en el intento o desafío de superar una formación instrumental, restringida generalmente, a un repertorio de técnicas didácticas o acciones informativas, que se contraponen con los abordajes pedagógicos más profundos que buscan procesos de comprensión y transformación, en las prácticas de enseñanza de la universidad.

Más allá de estas limitaciones, la construcción de éste y otros, escenarios formativos, contribuyen a la perspectiva de que no existe “una formación única o generalizable” que garantice la mejora de la calidad de la Educación Superior, siendo esta una actividad compleja como plantea Cascante (2015, p. 12), en la que se entretajan saberes, conocimientos profesionales, procesos de comunicación e interacciones humanas circunscriptos dentro de una cultura de formación y producción de conocimientos que no puede reducirse a enfoques simples y limitados que solamente brindan información.

En este sentido, Cascante (2015, p.12) profundiza en la ideas de que la formación necesariamente supone, “un proceso complejo de interacciones e intercambios, acuerdos, desacuerdos y transformaciones de sujetos que trascienden su proceso formativo, además implica la interacción de múltiples aspectos como el ámbito personal, histórico, cultural, reflexivo y comunicativo que le permiten al docente universitario acceder a las problemáticas que se presenten en este trayecto formativo, desarrolla acciones para dar respuesta y fortalece su quehacer docente” (2008 p. 55). A su vez, Ferry (2008) plantea que la formación no se limita a un polo activo que forma y a otro pasivo que es formado, pues este es un proceso personal en el que transitar por una experiencia formativa los sujetos se forman a sí mismos gracias a las mediaciones que implican las interacciones con otros. Destaca también, que solo hay formación cuando se trabaja para sí mismo, situación que implica encontrar los medios y los espacios para volver la mirada a las acciones que los sujetos realizan y hacer un recuento reflexivo de modo que al retomar de nuevo lo hecho, le permita una mejor comprensión.

El relato de estas dos experiencias de formación, nos permiten advertir el importante avance institucional al reconocer el valor de la formación pedagógica-didáctica para el cuerpo docente. Así mismo el sostener en el tiempo estos espacios de formación da cuenta de cómo la didáctica de la educación superior, se fue consolidando y constituyéndose como una

formación valiosa y necesaria para los docentes de los distintos campos disciplinares. Formación que se ve interpelada frente a nuevos desafíos contextuales que reclaman nuevas formas de enseñar.

Siguiendo la línea de las experiencias analizadas, el pensamiento rizomático puede constituirse en un aporte importante que anima a repensar la enseñanza, en cuanto habilita multiplicidades, el surgimiento de diversos y apasionados conocimientos y saberes; dibuja un mapa que abre en el camino conexiones heterogéneas, y a otros modos de ser y estar con el “otro”, a nuevas interacciones y relaciones, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación, búsqueda de intersticios, entre muchos otros aspectos. Es decir que considerar el pensamiento rizomático, para repensar nuevas formas de enseñanza podría ser un aporte transformador para la didáctica de la educación superior.

## ***2-Pensamiento rizomático y enseñanza***

El pensamiento rizomático desarrollado por Deleuze y Guattari (2004), planteado desde una perspectiva filosófica, ancla en el término rizoma tomando en consideración un rizoma botánico que se caracteriza por brotes que pueden ramificarse hacia varios puntos y engrosarse para adquirir la forma de bulbo o tubérculo. Es decir que a diferencia de los árboles o de sus raíces, el rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza; más bien sus direcciones son cambiantes. No tienen ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda.

En el libro “Mil mesetas”, Deleuze y Guattari (2004) señalan que el rizoma constituye multiplicidades lineales, “está hecho de líneas: líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también líneas de fuga o de desterritorialización como dimensión máxima según la cual, siguiéndola, la multiplicidad se metamorfosea al cambiar de naturaleza”

(p.26). Los autores expresan que “El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga” (p.26). Al mismo tiempo señalan que un rizoma está hecho de mesetas la que no está ni al principio ni al final, sino siempre está en el medio. Llamam meseta a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender un rizoma.

Esta analogía sirvió para ejemplificar “un sistema cognoscitivo en el que no hay puntos centrales”, Deleuze y Guattari (1972, p.35). Este concepto se refiere según Deleuze (1972) a una imagen de pensamiento, que aprehende las multiplicidades, en oposición al modelo arbóreo, que se usaba como metáfora del modelo tradicional jerárquico de organización del conocimiento en (taxonomías y clasificaciones de las ciencias) y que da cuenta de elementos de mayor nivel, como verdaderos, en relación a los subordinados.

La categoría teórica de Rizoma planteada desde la teoría filosófica es un modelo descriptivo, epistemológico en el que la organización de los elementos, no sigue líneas de subordinación jerárquica, tal como sería el modelo del árbol, que posee una raíz y múltiples ramas, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir en cualquier otro, Deleuze y Guattari (1972, p.13). El rizoma, considerado como tallo subterráneo, se distingue radicalmente de las raíces y de las raicillas, “uno de los caracteres esenciales del sueño de multiplicidad es que cada elemento no cesa de variar y de modificar su distancia respecto a los demás” Deleuze y Guattari (2004, p.54), y su vez carece de centro, lo cual sirve para ejemplificar un sistema cognitivo en el que no hay puntos centrales, unos más fundamentales que otros. Las multiplicidades son rizomáticas, “en un rizoma no hay puntos o posiciones,

como ocurre en una estructura, un árbol o una raíz. En un rizoma sólo hay líneas” Deleuze y Guattari, (2004, p.14)

Nos adentramos al pensamiento rizomático, entendiendo que nos puede aportar claves para afrontar la complejidad de la enseñanza en la educación superior. El modelo rizomático supone entonces un esquema de pensamiento incluyente, conectivo, que nos permite corrernos de la idea de transmisión de conocimientos en el que ancla el sentido pedagógico tradicional, aún presente en las prácticas de enseñanza en la educación superior, para pensar otras formas posibles de enseñanza. Podríamos decir que, en toda práctica de enseñanza, y especialmente en la educación superior son posibles principios de conexión y de heterogeneidad, líneas de articulación o segmentaridad, estratos, territorialidades, líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación, aún inexploradas que pueden generar rupturas en prácticas docentes cimentadas que parecen inmovibles.

Algunas puntas para pensar la enseñanza rizomática:

101

-La consideración del sujeto que aprende como un “otro” es a nuestro entender el primer paso para pensar la enseñanza como una acción constitutivamente ética de la tarea pedagógica, que imprime una radical novedad en quienes se forman. La relación con el otro es “un acto de hospitalidad, de acogida y de recibimiento” Barcena (2000, p.202).

En este marco las prácticas subjetivantes ocupan un papel preponderante, dado que se construyen en el seno de lo vincular, subjetividad en la que según Puget (1993) cada irrupción del otro, cada avasallamiento y dominación, enfrenta una puesta a prueba que reclama una nueva apropiación para poder ser y pertenecer, donde el ser humano es el centro de todo proceso formativo. El sentido ético de la enseñanza rizomática habilita la libertad y multiplicidad de pensamiento en los estudiantes, en oposición a lo dogmático ya que cambia a medida que cambian sus conexiones y esto ocurre porque en un

rizoma no hay puntos o posiciones fijas, sino que más bien se abren distintas líneas, que rompen con el pensamiento único.

-Los distintos campos disciplinares con sus lógicas y metodologías propias, han impuesto formatos/modelos de enseñanza, que perduran a modo de calco, de calcomanía que reproducen copias, modos esquemáticos de ser y hacer en las prácticas Deleuze y Guattari, (1977), en cambio el pensamiento rizomático no impone modelos a seguir, más bien, recurre a la analogía de la cartografía, del mapa guía para establecer conexiones, recorrer un territorio a partir de múltiples entradas, en múltiples sentidos, múltiples y disímiles interpretaciones. Esta perspectiva habilita un pensamiento que deviene en cambiante donde es posible plantear la enseñanza desde múltiples metodologías, bucear por los intersticios en busca de nuevas formas, para llegar a estudiantes con distintas realidades y posibilitar mejores aprendizajes. El pensamiento rizomático rescata el “hacer docente” del calco que bloquea, inhibe, reproduce, para situarlo en un devenir que no cesa de crear, que da lugar a lo nuevo, a sentidos diversos, que abre la imaginación y el deseo por enseñar desde un lugar de protagonismo, estando siempre atento, alerta, abierto a la otredad y a los nuevos saberes.

-Los modos de aprender que se propician desde esta perspectiva, rompen con el pensamiento binario. Aún persiste en distintas carreras universitarias la idea de que el problema del aprendizaje es del estudiante, su baja disposición al estudio; su bajo nivel de formación; dificultades para realizar abstracciones y comprender textos académicos; escasa capacidad para retener, acumular, y repetir lo aprendido. Estas recurrentes percepciones sobre el sujeto que aprende, dejan de considerar que el aprendizaje es el resultado del acontecer de una experiencia subjetiva en donde la enseñanza ocupa un lugar central. Teniendo en cuenta que, como dice Bárcena (2000) “la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en otros. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— estalla delante



de nosotros". (p.14) Cuando el aprendizaje se revela como un acontecimiento que marca un antes y un después en el sujeto, abre múltiples perspectivas y lo transforma en "otro". El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. El acontecimiento como novedad, como imprevisto, recusa las miradas deterministas y se enlaza con la idea de azar. Produce una reorganización subjetiva en los sujetos implicados, movimiento, cambio, nuevas inscripciones y re significación, procesos de pensamiento rizomático, que resultan potentes a la hora de pensar los procesos de subjetivación que se producen en nuevos contextos de significación.

-Las metodologías de enseñanza en muchos casos han clausurado el pensamiento, haciendo prevalecer lo que el profesor piensa, cree y valora en relación al conocimiento que enseña, su palabra cobra relevancia extrema y los estudiantes han de acatar para garantizar la acreditación de los aprendizajes. Esto se contrapone con la posibilidad de habilitar líneas de fuga, líneas de variación infinita, que tiendan a fomentar movimientos de pensamientos que evolucionen creativamente y den lugar también a la imaginación.

Líneas de fuga, de escape que abran la posibilidad de cambiar de posicionamiento, de un paradigma hacia otro diferente. Implican virajes, momentos esquivos impulsados por el deseo de cambio. Muchos docentes se encuentran atrapados en un pensamiento binario, sin posibilidades de escape para avanzar en verdaderas transformaciones en las prácticas que den lugar a la multiplicidad de sentidos. En estas líneas de fuga hay vida, experimentación, que abre paso hacia un destino desconocido, imprevisible, no preexistente, que deja fluir lo nuevo, muchas veces en medio de incertidumbres y temores.

Esperamos que esta manera de abordar la enseñanza desde el pensamiento rizomático, sin desconocer que muchas otras que puedan surgir y potenciarse

desde este posicionamiento, irrumpa también como un acontecimiento que marque un antes y un después en los docentes universitarios.

### ***3-Reflexiones finales***

Este artículo ha explorado el agenciamiento de un enfoque alternativo a la didáctica tradicional en la Educación Superior, destacando la importancia de la formación pedagógica-didáctica como una experiencia subjetiva y transformadora. Al alejarnos de los modelos jerárquicos y rígidos, y al adoptar una perspectiva que valora la multiplicidad, la conexión y la heterogeneidad, podemos enriquecer significativamente las prácticas de enseñanza.

La consideración del estudiante como un "otro" con subjetividad propia, la promoción de la libertad de pensamiento y la diversidad metodológica, y la apertura a la creatividad y la imaginación son elementos clave de este enfoque. Las experiencias analizadas en universidades de San Luis y Costa Rica demuestran el potencial de la formación pedagógica-didáctica, que enriquecida con la perspectiva del pensamiento rizomático pueden potenciarse para generar un cambio profundo en la forma en que concebimos y llevamos a cabo la enseñanza universitaria.

104

En última instancia, este trabajo invita a reflexionar sobre la necesidad de repensar la didáctica en la Educación Superior, buscando nuevas formas de promover un aprendizaje significativo y transformador. Al abrazar la complejidad y la diversidad, podemos crear espacios educativos más inclusivos, creativos y relevantes para las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

## **Referencias Bibliográficas**

- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Barco, S. (1973). Antididáctica o nueva didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, (10).
- Camilloni, A. (2016). El saber didáctico. Paidós.
- Cascante Flores, A., & Marín Sánchez, S. (2022). Escenarios de formación pedagógica para los docentes universitarios: trayectos y modalidades en las universidades públicas costarricenses. En C. Finkelstein & E. Lucarelli (Eds.), *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras* (pp.238-270). Miño y Dávila.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *El Anti-Edipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977) *Rizoma*. Editorial Pre-Textos
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Finkelstein, C., & Lucarelli, E. (Eds.). (2022). *Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras*. Miño y Dávila.
- Maggio, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 203-217. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/articloe/view/34097>
- Puget, J. (1993). En la búsqueda inefable de un reconocedor privilegiado. *Actualidad Psicológica*, XVIII (196), 2.



Recibido: 13/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

#### Cómo citar este artículo

Pedranzani, B y Garcia, M.G. (2025). Aportes del pensamiento rizomático a la didáctica de la educación superior: Hacia una enseñanza transformadora. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p. 91-106



## **Lenguajes Artísticos como recurso para la sensibilización e intervención pedagógica**

*Artistic Languages as a resource for awareness and pedagogical intervention*

*Sandra Ester Galvalicio*

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

*Universidad Nacional de San Luis (UNSL) Profesora en Educación Especial, Actriz. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en asignaturas de la licenciatura , el Profesorado en Educación Inicial y Especial. También es docente del Profesorado Universitario en Teatro. Directora de la Comisión de Carrera del profesorado universitario en Teatro y Docente Investigadora en el proyecto consolidado "Comunicación y Teatro: Deconstrucción del acontecimiento teatral argentino en torno a los DDHH" de la Universidad Nacional de San Luis.*

107

*Esteban Daniel Zanetti*

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

*Profesor en la enseñanza del Arte Visual. Dibujante Especialista en dibujo Técnico, Decorativo y Publicitario. Profesor en Artes con Orientación en Artes Visuales. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el Profesorado en Educación Especial, en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, en el profesorado en Educación Primaria y en el Nivel Secundario en la Historia del Arte. Docente Investigador en el proyecto consolidado "Comunicación y Teatro: Deconstrucción del acontecimiento teatral argentino en torno a los DDHH" de la Universidad Nacional de San Luis.*

***Canción para Saludar al Sol***

*Desnudo, con las manos en alto,  
Te saludo. Con gritos de flores,  
y suspiros de hierbas, te saludo.*

*Con la voz, con el pulso,  
con el yo, desde el nudo  
de serpientes azules y escarlatas  
donde surge la sangre, te saludo.*

*Como un pájaro ciego, te saludo.  
Como una cigarra moribunda, te saludo.*

*Habitado de semen,  
sumergido en el polen, te saludo.*

*Con relincho y susurro,  
por el potro y la abeja, te saludo.*

*Llovido de lágrimas, alegre,  
vencedor de la niebla, joven, puro,  
percutiendo tambores, te saludo.*

*Como el niño que corre  
por túneles oscuros  
horadando la noche con las  
uñas, te saludo.*

*Con la piel, te saludo;  
con cada cabello, te saludo;  
con las vísceras todas te saludo.*

*Solitario, desnudo, masculino,  
de pie en la colina te saludo.*

***Antonio Esteban Agüero***

## **Resumen**

El objetivo principal de este trabajo es poner en valor los lenguajes artísticos en el ámbito de la Educación Superior. El mismo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Comunicación y Teatro: Deconstrucción del acontecimiento teatral argentino en torno a los DDHH" de la Universidad Nacional de San Luis.

Se propone mostrar el diseño de una experiencia educativa-artística, en el Profesorado en Educación Primaria de la Universidad Nacional de San Luis, de la Localidad de Tilisarao.

Se trabajó con una metodología de taller-vivencial, desde una dimensión lúdica, estética, expresiva, sensible y reflexiva, tomando desde lo teórico algunos conceptos del Teatro del Oprimido del maestro Augusto Boal como el teatro imagen.

En este sentido la propuesta se sustenta en la construcción colectiva, de un objeto artístico, en donde se articulan los códigos de diferentes lenguajes artísticos explorados en el desarrollo del curso. En una presentación final que tiene el objetivo de comunicar una visión particular de mundo, es decir una visión reflexiva sobre un tema de interés personal o social.

Este objeto artístico podía ser: muestra fotográfica digital (de diez a quince fotografías), un video arte o una intervención performática breve.

Este objeto artístico debía ser acompañado de un texto reflexivo, un portfolio o memoria narrativa, en la que se mencionan los integrantes del colectivo artístico, el tema abordado, los procesos que transitó el grupo en la decisión del tema, las problemáticas estéticas y comunicativas que abordaron, y una defensa del tema o concepto que se quiso comunicar.

**Palabras clave:** Educación; Arte; Imagen; Sensibilización; Comunicación

## **Abstract**

The main objective of this work is to highlight the value of artistic languages in the field of Higher Education. It is part of the Research Project "Communication and Theatre: deconstruction of Argentinean theatrical event in the context of human rights" at the National University of San Luis.

It is proposed to show the design of an educational-artistic experience, in the Primary Education Teaching Program at the National University of San Luis, in the town of Tilisarao.

A workshop-experiential methodology was used, from a playful, aesthetic, expressive, sensitive and reflective dimension, drawing from some theoretical concepts of the Theater of the Oppressed of the master Augusto Boal, such as the image theater.

In this sense, the proposal is based on the collective construction of an artistic object, where the codes of different artistic languages explored during the course are articulated. In a final presentation that has the objective of communicating a particular vision of the world, that is, a reflective vision on a topic of personal or social interest. This artistic object could be: a digital photographic exhibition (ten to fifteen photographs), a video art or a brief performance intervention.

This artistic object had to be accompanied by a reflective text, a portfolio or narrative memory, in which the members of the artistic collective are mentioned, the topic addressed, the processes that the group went through in deciding on the topic, the aesthetic and communicative issues they addressed, and a defense of the topic or concept they sought to communicate.

**Keywords:** Education; Art; Image; Awareness; Communication



## **Contexto**

El Profesorado Universitario de Enseñanza Primaria surge de la necesidad de acercar la Educación Superior a la comunidad local y regional, promoviendo el desarrollo a través de la formación de profesionales capacitados. La Universidad Nacional de San Luis ha reconocido este potencial y ha comenzado a dictar dicho profesorado en Tilarao. Desde esta perspectiva, se establecieron comunicaciones con el municipio de la localidad, quienes habían demandado la carrera anteriormente. En el marco del Proyecto de Territorialidad de la Nación y en articulación con la Universidad Nacional de San Luis y la Municipalidad de Tilarao, se decide en el año 2017 crear la carrera: "Profesorado Universitario de Enseñanza Primaria", bajo la modalidad presencial y "a término".

Más tarde, en el año 2021 por decisiones políticas la carrera abrió una segunda cohorte en la misma localidad y con un triple acuerdo entre la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, la Municipalidad de Tilarao y la Cooperativa Telefónica, donde funciona el Centro Universitario de la UNSL.

111

El Valle de Conlara, donde se encuentra la localidad es un valle agro-ganadero muy rico, pero la comunidad no tiene una oferta académica que les permita tener carreras universitarias o carreras técnicas superiores para insertarse en el mercado laboral, tampoco hay cines, teatros, ni expresiones culturales donde los pobladores puedan asistir, es por esto que la carrera ha tenido gran aceptación y demanda. Al inicio se inscribieron 370 alumnos, si bien el cupo inicial era de 80 ingresantes se decidió ampliarlo a 100 y actualmente el profesorado tiene aproximadamente 69 alumnos no solo de la localidad de Tilarao sino también de pueblos vecinos.

Los equipos docentes están conformados entre dos y tres profesores que son los que participaron en el armado del plan de estudio y contenidos mínimos. Observamos un alto porcentaje de estudiantes que se inscribieron en el

profesorado luego de algunas “frustraciones” en sus pretensiones de formación profesional. no han tenido la oportunidad de trasladarse a otros centros de capacitación, no les fue posible comenzar algún trayecto de formación resignando sus aspiraciones por una salida laboral por la premura económica.

Desde la presente contextualización social, económica, política y académica, es posible inferir la importancia para la región la presencia universitaria con una carrera de formación.

### ***Marco teórico de referencia***

El maestro Rudolf Arnheim, especialista en el campo de las artes plásticas y psicólogo, desarrolla algunas ideas que tienen la finalidad de avalar la presencia del arte en la educación. Sus argumentos se centran en reconocer la función cognitiva de los sentidos y de la percepción. Plantea que los sentidos desempeñan un papel crucial en nuestra vida cognitiva. El sistema sensorial es uno de sus principales recursos, por lo que señala que aprender a usarlos inteligentemente debería ser un importante compromiso de la agenda educativa. Concibe a las artes como los medios privilegiados para proporcionar estímulos sensitivos, las considera materias centrales para el desarrollo de las sensibilidades y para la imaginación.

112

Le interesa demostrar cómo la propia percepción es un hecho cognitivo, recordándonos que la creación de imágenes en cualquier medio, visual, auditivo, verbal, etc., requiere de la invención y la imaginación. Entiende a la visión no como un registro mecánico de estímulos físicos, sino “ligada inseparablemente a los recursos mentales de la memoria y la formación de conceptos” (Arnheim, 1993). La abstracción se apoya “en el único universo mental de que disponemos, el mundo de los sentidos”, en consecuencia “ver implica pensar” (Arnheim, 1993). Hace referencia, en términos generales, a todos los sentidos, sin embargo, hay momentos en los que particulariza

acerca de la visión por tratarse del sentido que compete a su especialidad. Resumiendo su idea, diremos que entiende a los sentidos como la base sobre la que se construye la vida cognitiva, y a las artes como los medios idóneos para enriquecer las experiencias sensitivas. Eisner nos dice en el prólogo que hace al texto Consideraciones sobre la educación artística, que la esencia del mensaje de Arnheim es:

"Que la visión misma es una función de la inteligencia, que la percepción es un suceso cognitivo, que la interpretación y significado son un aspecto indivisible de la visión y que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas. Nos recuerda que en la raíz del conocimiento hay un mundo sensible, algo que podemos experimentar, y que desde el principio el niño intenta dar forma pública a lo que ha experimentado. La estructura que adopta esta forma la limita y la hace posible el medio al que tiene acceso y que sabe usar".( Arnheim 1993).

Partiendo de este mensaje, consideramos que efectivamente los procesos lógico-intuitivos influyen en la formación del pensamiento globalizador y hacen posible una percepción holista de la realidad. Creemos, del mismo modo, que a través del arte es posible aprender a captar las estructuras y percibir el todo, es posible aprender a apreciar las particularidades, se afina la atención y se agudiza la capacidad para distinguir las cualidades específicas de los objetos y los fenómenos de la realidad, nos sensibiliza y nos hace seres más críticos y creativos.

En este sentido y desde el lenguaje corporal y teatral se trabaja desde la teoría del Teatro del Oprimido, entendemos que esta metodología de trabajo puede ser utilizada en el proceso educacional, por permitir el intercambio de conocimientos y experiencias convirtiéndose en un instrumento que facilita las discusiones de los problemas sociales y de intervención socio-educativa. Nace del encuentro entre el Teatro Popular y la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Fue desarrollado por Augusto Boal entre 1971 y 1986 para dar voz a las clases oprimidas y transformar la sociedad. Plantea una

transformación pedagógica creadora, crítica, liberadora y sensible, una toma de conciencia que permita ir más allá del miedo a la libertad. Como dice Paulo Freire en su libro *Pedagogía del Oprimido*: “El miedo a la libertad, del que, necesariamente no tiene conciencia quien lo padece, miedo que nos lleva a ver lo que no existe”. (Freire 1985)

El Teatro del Oprimido, reúne un conjunto de ejercicios, juegos y técnicas teatrales que pretenden la desmecanización física e intelectual de sus practicantes y la democratización del teatro. Tiene por objetivo utilizar el teatro y las técnicas dramáticas como un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de alternativas a problemas sociales e interpersonales. Se trata de estimular a los y las participantes no-actores a expresar sus vivencias de situaciones cotidianas de opresión a través del teatro. Desde sus implicaciones pedagógicas, sociales, culturales, políticas y terapéuticas se propone transformar al espectador -ser pasivo- en espectador, protagonista de la acción dramática -sujeto creador-, estimulándolo a reflexionar sobre su pasado, modificar la realidad en el presente y crear su futuro. El espectador ve, asiste, el espect-actor ve y actúa, o mejor dicho, ve para actuar en la escena y en la vida (Boal, 2009). Con el Teatro del Oprimido se pretende que las y los participantes reflexionen sobre las relaciones de poder, mediante la exploración y representación de historias entre opresores y oprimidos, a las que el público asiste y participa de la pieza. Las obras teatrales son construidas en equipo, a partir de hechos reales y de problemas típicos de una comunidad, tales como la discriminación, los prejuicios, la violencia, la intolerancia y otros. Es, ante todo, un espacio de acción que se vale de las técnicas de representación con el propósito de analizar y proponer soluciones de cambio ante la opresión que bajo distintas formas sufren los individuos y las comunidades.

“La meta del Teatro del Oprimido no es llegar al equilibrio tranquilizador, sino al desequilibrio que conduce a la acción. Su objetivo es dinamizar. Esto se consigue a través de la acción concreta, en escena: iel acto de

transformar es transformador! Transformando la escena me transformo". (Boal, 2009)

A través del juego y el cuerpo se trabaja con el Teatro de Imagen, ofreciendo una visión nueva y desconocida de cómo trabajar las distintas problemáticas sociales y educativas de una manera participativa, divertida y reflexiva. Acercar estas técnicas a los y las estudiantes en el Nivel Superior, podría ser una nueva forma de proporcionar herramientas y estrategias para sus futuras prácticas. En esta modalidad teatral no se usa la palabra y se fomenta el desarrollo de otras formas de comunicación y percepción. Se emplean las posturas corporales, las expresiones del rostro, los gestos, las distancias a las que se colocan las personas durante la interacción, los colores y los objetos. Y ello obliga a ampliar la visión señalética en la que el significado y el significante son indisolubles como ocurre por ejemplo con la expresión de tristeza de nuestra cara o con los brazos y las piernas cruzados en una postura cerrada.

Para trabajar esta experiencia educativa-sensible, se propone el taller vivencial como una alternativa nunca trabajada en el profesorado de Educación Primaria, que permite un abordaje dialógico entre la teoría y la práctica, siendo imprescindible la síntesis de aprendizajes anteriores y la perspectiva de la práctica docente para dar sentido a la elaboración de materiales didácticos. También como novedoso la propuesta se ofrece como un espacio de articulación entre distintos lenguajes artísticos como lo es el lenguaje corporal-dramático y el visual. Esta articulación se presenta como un espacio para el desarrollo de diferentes capacidades en los y las futuras docentes, como el desarrollo de la imaginación y la fantasía, la capacidad de resolución de problemas estético, expresivos y comunicativo, la conceptualización, la simbolización como estrategia comunicativa, el trabajo en equipo, la división de roles, la construcción colectiva, el debate constructivo, etc.

Se intenta poner en elevación la dimensión comunicativa y expresiva del arte en el ámbito educativo desde una perspectiva integradora.

Encontramos en los lenguajes artísticos una alternativa para la construcción individual y colectiva, como también un espacio para el desarrollo de las dimensiones creativas, comunicativas y expresivas de nuestros y nuestras estudiantes desde un enfoque crítico de la sociedad.

En este sentido consideramos que los lenguajes artísticos pueden ser, en el ámbito educativo, un canal de expresión de mundos interiores y un modo particular de decir, otro modo de comunicarnos, es una estrategia significativa para establecer diálogos entre todas y todos los miembros de la comunidad, relacionando aspectos contextuales relevantes de tratar en las prácticas educativas.

En esta experiencia educativa es importante resaltar el carácter creador del profesor en la medida en que es él quien construye, dimensiona y dinamiza las estrategias y dispositivos al servicio de los y las estudiantes (espectadores activos y constructores críticos, reflexivos y sensibles), quienes hacen parte de la creación de la acción, la contrastan, detonan, intervienen, reconstruyen, para reconocer y apropiarse de sus propias herramientas y saltar entre el cuerpo individual y el cuerpo colectivo en función a un objetivo en un espacio.

Como se expresa en la Ley Nacional de Educación 26.206

“...sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad... entendemos que se debe ofrecer una enseñanza integral, desde los contenidos tradicionales, como también de la Cultura y el Arte. Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias

sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura”. (Cap III. ART.27).

En este sentido, se justifica la importancia de investigar en nuevas herramientas educativas que nos ayuden a comprender la realidad que nos rodea ofreciéndonos nuevas perspectivas de la habitual. “El arte hace visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar”. (Eisner, 2004)

En este marco de referencia los lenguajes artísticos son susceptibles de ser estudiados como fenómeno artístico, estético, político, simbólico, expresivo y comunicacional. También dentro de la enseñanza en el profesorado en Educación Primaria estos lenguajes pueden ser considerados como un espacio de desarrollo profesional y un recurso didáctico. Un corpus de conocimiento para explorar, experimentar, construir y reconstruir.

El uso de diversos recursos didácticos es un pilar básico en la formación docente, particularmente en la formación de docentes de Educación Primaria. Consideramos de suma importancia que los y las futuras docentes sean capaces de producir sus propios materiales didácticos, de modo de darle sentido y significado a los contenidos que enseñan en el ámbito de su desempeño profesional.

117

La propuesta en este profesorado permite un abordaje dialógico entre la teoría y la práctica, siendo imprescindible la síntesis de aprendizajes anteriores y la perspectiva de la práctica docente para dar sentido a la elaboración de esos materiales.

Desde esta perspectiva de trabajo se vinculan los siguientes lenguajes artísticos: el lenguaje corporal, teatral y el visual.

Estos lenguajes son permanentemente articulados en una dimensión lúdica, sensible y reflexiva, en la que por un lado se trabaja la alfabetización del movimiento y lo visual en una dialéctica permanente. Es decir de lo visual al movimiento, del movimiento a lo visual, del movimiento a la narrativa, de la

narrativa a lo visual, cual usina de conocimiento y autoconocimiento en la que se relacionan y retroalimentan la teoría y la experiencia sensible.

Por otro lado y en estrecha relación con la alfabetización se encuentra la reflexión, la sensibilización y la construcción creativa. Esta construcción creativa da cuenta de procesos internos y externos, individuales y grupales, teóricos y sensibles. En ocasiones estos constructos son tangibles, observables y comunicables, otras son procesos internos que solo se expresan en un gesto, un cambio de actitud o se expresan entre líneas en un texto reflexivo.

Como mencionamos anteriormente la metodología de trabajo durante el cuatrimestre con los y las alumnas del profesorado fue a partir de la implementación de taller vivencial, creemos que es el modo de trabajo más pertinente desde estas dinámicas educativas ya que está concebido y orientado a un trabajo grupal y colaborativo, donde la construcción del objeto artístico y el sentido del mismo está dada por el colectivo artístico.

Entendemos que los talleres, tal como lo expresa Laura Pitluk, "se presentan como espacios que abren las puertas de las instituciones a dinámicas más abiertas, a tareas con diferentes significados, y al trabajo con los otros como un motor para producir, compartir y disfrutar". (Pitluk, L. 2008).

118

Algunos de los supuestos que emergen como principales características de esta propuesta son:

- Es un aprender haciendo.
- Es una metodología participativa.
- Es una pedagogía de la pregunta, contra la pedagogía de la respuesta.
- Es un aprendizaje desde la reflexión para la comprensión
- Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario.
- Implica y exige trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas.



- Incluye una construcción creativa, reflexiva, sensible y singular.
- Entre otras, estas son algunas de las virtudes que caracterizan a este modo de enseñanza y lo posicionan como el más pertinente para la implementación de esta propuesta.

### ***Implementación de la propuesta:***

Los encuentros estaban precedidos por ejercicios de relajación, juegos en equipos, resolución de problemas lúdicos, reflexiones individuales y grupales, etc. En algunas ocasiones se comenzaba desde una acción corporal, luego la reflexión, el desarrollo teórico y nueva reflexión. En otras oportunidades se partía de un desarrollo teórico, reflexión, construcción grupal de objeto artístico simbólico, para terminar en la socialización, es decir comunicación de un constructo teórico, de una propuesta mejoradora de la enseñanza, expresión de experiencias educativas (negativas y/o positivas) o una particular visión de mundo respecto al tema debatido.

Cada acción, sea lúdica, corporal o plástica, contenía momentos de reflexión grupales o individuales. Estas reflexiones siempre conectaban la acción con la teoría. También demandaban una nueva acción reflexiva que daba cuenta de una apropiación del nuevo saber, como también una visión sensible del ejercicio de la docencia. Las acciones fueron múltiples y diferentes: Visionado de films, lectura de cuentos, poesías, obras de teatro breves, debates a partir de textos de cátedra, resignificaciones personales, construcción de narrativas, diseños de acciones performáticas, construcción de mensajes visuales conceptuales, trabajos desde el cuerpo, entre otros.

En estos modos de organizar la clase con las actividades descritas anteriormente se usaron distintos espacios físicos además del aula, se incorporó el trabajo con música, imágenes u objetos diversos, involucrando siempre el movimiento de los cuerpos en el espacio reflexionando siempre sobre las emociones que tales actividades despertaron. Esto es poner en

palabras todas las sensaciones y sentires. Pero no nos quedamos en lo emocional o sentimental sino proponer a los y las estudiantes un abordaje de lo teórico desde otro lugar, es ofrecer un espacio para que la experiencia los y las atraviese. Es conocer el mundo desde otro lugar, desde la sensibilidad.

## **Conclusiones**

Como docentes entendemos que las enseñanzas tradicionales basadas en el tecnicismo en donde se privilegian los aprendizajes memorísticos, no garantizan una formación integral y en muchos casos no dan cuenta de un saber real. La docencia es también poner el cuerpo, un cuerpo que piensa, se duele, se alegra, comprende o no, tiene dudas, tiene esperanzas, está limitado le pasan cosas. En este sentido y desde esta perspectiva creemos que es de suma importancia brindar a los y las futuras docentes en su formación académica un espacio donde se pueda dar una integración de un todo o al menos ampliar esa integración con la incorporación del cuerpo y el ser.

120

Esta integración ampliada es posible advertirla en el testimonio de los y las estudiantes. No solo se apropiaron de un saber teórico, (que es lo que la academia demanda), sino que ahora ese saber está acompañado de una comprensión desde sus cuerpos, sus emociones y sus palabras. También cuentan con otras herramientas para expresar sus “decires” herramientas corporales, plásticas, simbólicas y lúdicas.

A la luz de las respuestas de los y las estudiantes que emergen de sus trabajos, comentarios circulantes y encuestas realizadas, entendemos que también pueden advertir, valorar y disfrutar estos nuevos modos de circulación y apropiación de saberes. Expresan cosas como: haber superado miedos, cambios en sus gestualidades, han adquirido otro posicionamiento para enfrentar la tarea docente, reconocen sus virtudes, reconocen que

tienen que trabajar en sus limitaciones, también haber desarrollado otra actitud frente al acto de enseñar como al del aprender.

Sabemos que cuando el conocimiento solo circula desde el plano teórico desvinculado de una experimentación sensible que permita conocernos y reconocernos, solo será un saber transmitido y retransmitido. Esto está diametralmente opuesto a la contextualización, resignificación y comprensión.

Desde esta propuesta entendemos que se generan nuevos diálogos, nuevas comunicaciones. En primer lugar, es una nueva forma de comunicar un saber de forma más amplia y que involucre otros elementos constituyentes del ser. También emerge una nueva forma de comunicación interna, nuevas subjetividades se expresan en la dialógica: enseñante, conocimiento enseñado. Finalmente surge una nueva comunicación mediada por la materia, con la gestualidad, con el cuerpo, una comunicación cargada de sentido simbólico, singular y creativo.

### ***Referencias Bibliográficas***

Arnheim, Rudolf (1993): Consideraciones sobre la educación artística. Barcelona. España: Editorial Paidós.

Boal, Augusto (2007): Juego para actores y no actores. Argentina, Alba Editorial.

Boal, Augusto (2009): Teatro del Oprimido. Barcelona, España. Editorial Alba.

Eisner, Elliot (1995) Educar la Visión Artística. España: Editorial Paidós.

Eisner, Elliot (2004) El arte y la creación de la mente. España: Editorial Paidós.

Freire, Paulo (1985). Pedagogía del Oprimido. Montevideo. Siglo XXI Ediciones.

Hernandez, Fernando. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura visual? Consultado en: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12413/7343>

Kalmar, D, & Gubbay, M. (1985) La expresión corporal: una manera de Danzar, Danzar: una manera de vivir. Documento de la Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal. Buenos Aires Argentina: Grupo Editorial Lumen.

Martinez Luna, Sergio (2014) Cultura visual y educación de la mirada: Imagen y Alfabetización. Consultado en. <http://www.redalyc.org/pdf/3370/337032941002.pdf>

Marulana Martinez, Andres Felipe (2020) La performance como estrategia educativa. Consultado en <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12565>

Pitluk, Laura (2008) La modalidad talleres en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual. Rosario Argentina: Editorial Homo Sapiens.

Stokoe, Patricia (1967): La expresión corporal y el niño. Buenos Aires Argentina: Editorial Ricordi Americana.

Turnes, V. W & Schecher, R. (1988). Antropología de la performance. Buenos Aires Argentina: Editorial Sb

Taylor, Diana (2011) Estudios avanzados de performance. México: Editorial. Arte Universal.

Recibido: 22/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Galvalicio, S.E, y Zanetti,E.D. (2025). Lenguajes Artísticos como recurso para la sensibilización e intervención pedagógica. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.107-122

## **Antropo-ploggin en Bajo de Veliz San Luis: Un deporte con un triple impacto en el ámbito rural en San Luis 2024**

*Anthropoplogging in Bajo de Veliz, San Luis: a sport with a triple impact in rural areas in San Luis 2024*

*Deltetto Ziegenfuhs Marcos*

[deltetto@unlc.edu.ar](mailto:deltetto@unlc.edu.ar)

*Universidad Nacional de los comechingones (UNLC). Magíster en Política Derecho y Gestión Ambiental. Profesor Adjunto de la cátedra Herramientas de Gestión Ambiental, en la tecnicatura en Gestión ambiental de la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC) y la cátedra de práctica I de la tecnicatura en Gestión Integral en Incendios Forestales. Se destaca en trabajos vinculados a problemáticas de contaminación ambiental, monitoreo y remediación en el sector privado. En el ámbito académico, he dirigido trabajos sobre la prevención de incendios de interfase en la localidad de Merlo, San Luis y extensión con la comunidad rural de Bajo de Veliz.*

123

### **Resumen**

Mediante un programa de financiamiento de la UNLC, se propuso intervenir en la recolección de residuos en el Parque Provincial Bajo de Vélez, en la provincia de San Luis, con el objetivo de obtener datos sobre la relación socioambiental de la zona. Para ello, se optó por emplear el deporte "plogging" como una herramienta simbólica para llevar a cabo la actividad, entendiendo el plogging como un recorrido al aire libre en el que los participantes recogen residuos en espacios naturales o áreas verdes. El

objetivo principal de esta intervención fue analizar las características socioambientales de la comunidad campesina local a través de esta práctica, denominándola "antropoplogging". En este sentido, la intervención buscó, por un lado, generar un impacto positivo en el sitio y, por otro, comprender su contexto, al mismo tiempo que se realizaba una acción de limpieza en un área que carece de servicios de recolección y gestión de residuos. La actividad fue llevada a cabo por miembros de la UNLC en colaboración con diversas organizaciones externas, entre ellas el Club Casino, la Escuela de Escalada "La Torre" y empresas turísticas como Merlo Aventura. La colaboración interinstitucional permitió la recolección de datos valiosos que servirán como base para futuros proyectos de intervención en la región.

**Palabras clave:** Plogging; antropología; Antropoplogging; ambiente; universidad

### ***Abstract***

Through a funding program by the National University of Comechingones (UNLC), a waste collection intervention was proposed in the Bajo de Véliz Provincial Park, located in San Luis Province, Argentina, with the aim of obtaining data on the area's socio-environmental relationship. To this end, the sport of plogging –which combines an outdoor tour with the collection of waste in natural or green spaces– was used as a symbolic tool to carry out the activity. The main objective of this intervention was to analyze the socio-environmental characteristics of the local rural community through this practice, which was named "anthropoplogging." In this sense, the project sought not only to generate a positive impact on the site, but also to understand its context, while simultaneously carrying out a cleanup action in an area lacking waste collection and management services. The activity was carried out by UNLC members in collaboration with various external organizations, including the Casino Club, the "La Torre" Climbing School, and tourism companies such as Merlo Aventura. Interinstitutional collaboration

enabled the collection of valuable data and information that will serve as a basis for future intervention projects in the region.

**Keywords:** Plogging; anthropology; anthropoplogging; environment; university

## ***Introducción***

La creciente preocupación por la gestión de residuos en áreas naturales y su impacto en los ecosistemas ha motivado diversas iniciativas de intervención en distintas regiones. En este contexto, el presente trabajo se desarrolló en el Parque Provincial Bajo de Vélez, ubicado en la provincia de San Luis (ministerio de ambiente, 2014) , con el objetivo de estudiar la relación socioambiental entre la comunidad local y su entorno. A través de un programa de financiamiento de la UNLC, se planteó una intervención que combinara la recolección de residuos con un enfoque de investigación social y ambiental. En este marco, se utilizó el deporte "plogging" como herramienta metodológica, una actividad que consiste en recorrer espacios naturales mientras se recogen residuos (Baena-Morales, 2021) , promoviendo la conciencia ambiental y la participación comunitaria (Pereira Obaya, 2022).

125

El objetivo principal de la intervención fue comprender las características socioambientales de la comunidad campesina de la región, utilizando el "antropoplogging" como una estrategia para integrar el análisis social y ambiental en una actividad práctica. Además, se buscó generar una acción directa de limpieza en un área que no cuenta con servicios de recolección de residuos, contribuyendo al mejoramiento del entorno. A través de la colaboración de diversas organizaciones, como el Club Casino, la Escuela de Escalada "La Torre" y empresas turísticas locales como Merlo Aventura, se pretendió recolectar datos que pudieran servir como base para futuros proyectos de desarrollo sostenible y gestión de residuos en el área.

Este enfoque multidisciplinario permite no solo abordar el problema de los residuos, sino también comprender las dinámicas sociales que configuran la relación de la comunidad con su entorno, contribuyendo a una gestión más efectiva y contextualizada de los recursos naturales (Pereira Obaya, 2022).

## **1. Organización de la actividad**

El proyecto reunió 14 participantes pertenecientes a la UNLC (Docentes, no docentes y estudiantes de distintas carreras) y de organizaciones externas. Para introducir a los participantes al proyecto demandó una capacitación informativa para que adquieran el contexto. Dentro de las capacitaciones se estableció como primordial el accionar en el territorio en la relación con sus habitantes.

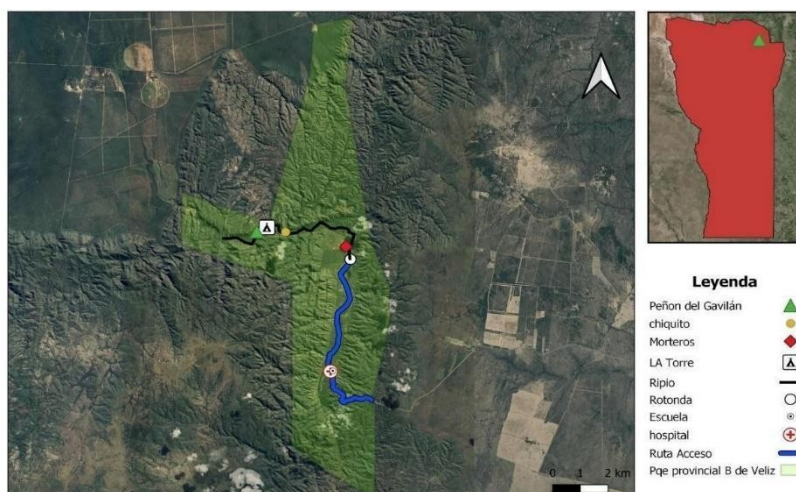
Para la obtención de la información, se programó una observación a campo por encima de entrevistas directas. De esta manera, se evitó generar incomodidad a las personas locales por medio de preguntas sobre sus prácticas culturales. La visita al lugar y la observación por parte de los participantes, sirvió para obtener evidencias sobre la relación de la sociedad con su ambiente. Se solicitó a los participantes que aquellas observaciones realizadas deberán volcarse en un informe, con el fin de detectar relaciones socio ambientales que podrían disparar futuras acciones o investigaciones en el terreno con el fin de mejorarlas.

En esta capacitación/reunión primaria se habló sobre el recorrido a realizar, sobre qué elementos llevar para la actividad, teniendo en cuenta alimento, abrigo y elementos de protección para las manos durante la recolección de residuos y el horario de salida.

La sección geográfica para la realización de la actividad abarca desde el comienzo del camino de tierra pasando la rotonda del "Guayacan" hasta la última casa conocida, como puede observarse en la figura 1.



Figura 1. Cartografía de ubicación del parque provincial Bajo de Veliz y sus límites



Elaboración propia a través de Q GIS,2024; IGN y el Ministerio de Ambiente de San Luis 2014. La salida se realizó a primera hora de la mañana desde la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC) con el fin de llegar al parque en un horario óptimo para que pudiera realizarse la actividad ante de la caída de la noche. El equipo de trabajo se formó con estudiantes, docentes y no docentes de la UNLC que se trasladaron hasta los morteros con el vehículo de la universidad y por otra parte, representantes de organismos externos a la misma, como Merlo Aventura (empresa de turismo) y La Torre (escuela de escalada que está desarrollando el lugar) quienes se sumaron en autos de forma particular. El total de participantes fue de 14 personas en campo durante el transcurso de la actividad.

## 2. Realización de la acción

El plogging es una práctica que nació en los países nórdicos, impulsada por el deportista Erik Ahlström, quien, al percatarse de la gran cantidad de residuos durante sus actividades al aire libre, decidió comenzar a recolectarlos en 2016 (Redacción National Geographic, 2023). El término "plogging" proviene de la combinación de la palabra sueca plogga (recoger) y la palabra inglesa jogging (correr), lo que puede interpretarse como "recoger mientras se corre" (Da

Silva, 2022). A esta definición, en el contexto del presente trabajo, se le añadió el prefijo "antropo", proveniente del griego *anthropos*, que significa "hombre" o "ser humano", con el objetivo de integrar a la actividad de recolección de residuos una reflexión sobre la relación entre los seres humanos y su entorno natural. De este modo, surgió el concepto de antropoplogging.

La acción de recolección de residuos se llevó a cabo el 13 de abril, en un día lluvioso, cuando un grupo de personas pertenecientes a la UNLC, junto con actores externos como Merlo Aventura y la Escuela de Escalada "La Torre", se dirigieron al terreno del Parque Provincial Bajo de Vélez. La actividad comenzó en la zona de los morteros y continuó hasta el Peñón del Gavilán (ver fig. 1). Para garantizar la seguridad y comodidad de los participantes, se proporcionaron elementos de protección personal, como guantes. Además, parte del equipo de Merlo Aventura facilitó una camioneta para el transporte de los residuos recolectados y como soporte del personal y llevar provisiones necesarias, como agua y alimentos.

Durante la jornada, los participantes hicieron una pausa en la vivienda de "Chiquito" Fernández, donde compartieron un momento con los residentes del lugar. Este encuentro ofreció la oportunidad de intercambiar información sobre sus formas de vida, particularmente en lo que respecta a la gestión de residuos, el uso del agua y el manejo del suelo en la región. Las respuestas obtenidas durante esta interacción fueron incorporadas al informe final del trabajo, brindando valiosos datos sobre el comportamiento social y las prácticas ambientales en el territorio.

### **3.Resultados y triple impacto de la actividad**

Los resultados obtenidos a través del proyecto fueron positivos en diversos aspectos. En relación con los estudiantes, estos pudieron observar distintas especies y situaciones que enriquecieron su formación, brindándoles valiosa

experiencia en el entorno rural. Entre los hallazgos más notables, se encontró una boa de las vizcacheras y una araña pollito. Las salidas de campo contribuyeron a mejorar el vínculo entre docentes, no docentes y estudiantes, fortaleciendo el sentido de comunidad universitaria.

Imagen 1. Estudiantes y docentes de la UNLC practicando Plogging



Fuente: Autoría del autor

Figura 2. Boa de la vizcachera encontrada durante la recolección de residuos.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

En cuanto a los residuos, el equipo de trabajo recorrió un total de 5 km de camino y costa del arroyo Cautana, logrando recolectar aproximadamente 75 kg de residuos. Un aspecto negativo del proyecto fue la constatación de la gran cantidad de residuos alrededor de las zonas habitadas, lo que llevó a centrarse únicamente en la recolección a lo largo de los caminos y las orillas del arroyo, dejando para futuras jornadas la limpieza de las áreas habitadas.

Los habitantes de la zona, al no contar con servicios de recolección de residuos, tienen como práctica cultural la quema y el enterramiento de los desechos. Entre los residuos recolectados, predominaban plásticos y empaques de productos. Uno de los hallazgos más reveladores fue un blíster de pastillas para el tratamiento de la diabetes, lo que sugiere que algunos habitantes padecen esta enfermedad. Esta información fue confirmada durante la visita a la vivienda de "Chiquito" Fernández, quien nos compartió que tanto él como su esposa padecían de diabetes. En una segunda etapa, sería interesante realizar entrevistas directas para explorar actividades culturales, enfermedades y necesidades de la población local.

Figura 3. Blister de metformina Clorhidrato Medicamento para diabetes



Fuente: elaboración propia del autor, 2024.



Un aspecto destacado del proyecto fue su contribución a la economía local. Se estableció contacto con la familia Fernández, a quienes se les solicitó la elaboración de tortas fritas para el personal, las cuales fueron remuneradas con fondos del proyecto. Además, los residuos recolectados fueron entregados a la cooperativa de recuperación de residuos, que los aprovecha para su venta y obtención de beneficios.

En este sentido, la actividad generó un triple impacto: mejoró la calidad ambiental del territorio, favoreció la economía local y enriqueció el conocimiento de los estudiantes, promoviendo la actividad física. La disposición de los residuos en la cooperativa de recuperadores Merlinos también fortaleció el vínculo con la universidad para futuros proyectos con esta institución.

El enfoque interdisciplinario de la universidad permitió la participación de estudiantes y docentes de la carrera de Artes Visuales, lo que dio lugar a la exploración artística con los residuos recolectados. Esta actividad fortalece las habilidades adquiridas por los estudiantes, culminando en la muestra titulada Upcycled Art: Encrucijadas Ambientales en Bajo de Vélez (Oviedo, 2024).

Figura 4. Muestra de Upcycled Art: Encrucijada Ambiental en Bajo de Vélez, realizada por estudiantes de la UNLC con los residuos recolectados en la actividad de plogging.



Fuente: Elaboración propia del autor, 2024.

## **Conclusión**

La actividad denominada antropoplogging no solo contribuyó a mejorar la calidad ambiental del sector, sino que también tuvo un impacto positivo en la economía local, en el aprendizaje de los estudiantes que participaron en la actividad y en aquellos que utilizaron los residuos recolectados para realizar obras de arte, lo que favoreció la conciencia ambiental. Los residuos recogidos (75 kgs) fueron entregados a un centro de recuperación de la cooperativa de Recuperadores Merlinos Unidos, colaborando así con la cooperativa encargada de su gestión. El hallazgo de evidencias sobre las prácticas de disposición de residuos por parte de los habitantes del "Bajo" es relevante, ya que proporciona información clave para diseñar a futuro, acciones que contribuyan a mejorar estas prácticas. En particular, el hallazgo de medicamentos relacionados con el tratamiento de la diabetes sugiere la existencia complicaciones de esta índole en la población, lo que abre la posibilidad de realizar estudios más profundos sobre las principales enfermedades prevalentes en la comunidad. Futuros trabajos podrían estar orientados a investigar la salud de los habitantes de este territorio y a desarrollar intervenciones que aborden las enfermedades más comunes.

132

La intervención realizada demuestra que pequeñas acciones pueden tener un impacto significativo en la mejora de la calidad ambiental y en la conservación de áreas naturales, como es el caso de este Parque Provincial, que carece de servicios básicos como electricidad, cloacas y recolección de residuos. Además, la actividad permitió que los participantes realizaran ejercicios físicos que contribuyen a mejorar su salud.

Este proyecto podría dar pie a diversos futuros proyectos impulsados por la universidad, el turismo o los practicantes de escalada, con el objetivo de mejorar el territorio y la calidad de vida de los habitantes locales. Es relevante evaluar propuestas de actividades dentro del parque, así como considerar iniciativas para la reglamentación y gestión del área. Para lograr una mejora sustancial, es necesario desarrollar un proyecto integral e interdisciplinario

que permita avanzar en la gestión ambiental y en el ordenamiento del territorio donde se llevó a cabo la acción. Es fácil imaginar que con solo 14 participantes se pudo dar un gran avance en esta iniciativa, si año a año replicáramos la acción, en un futuro podría ser mucho más significativo, no solo en el impacto, sino en la conciencia ambiental como parte práctica de las personas que realizan plogging. Como señala el trabajo de Martínez-mirambell, existe un gran potencial para mejorar programas educativos de las instituciones para combinar actividad física con cuidado del ambiente incluyendo el plogging como actividad para la sostenibilidad y el desarrollo integral de los participantes. (Martinez Mirambell et al; 2025)

### Referencias bibliográficas

- Baena-Morales, S. (2021). La integración del plogging a través del aprendizaje servicio en educación física. Una intervención educativa para el desarrollo sostenible de los ODS 13 y 15. *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Obtenido de: <https://rua.ua.es/entities/publication/a63608b6-8679-487e-a76d-b81f6d8674b7>
- Da Silva Anderson, L. (2022). *Conexão: Esporte e sustentabilidade*. Repositório Institucional da UERGS. Obtenido de: [https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2725/conexao\\_esporte\\_e\\_sustentabilidade.pdf?sequence=-1&isAllowed=](https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2725/conexao_esporte_e_sustentabilidade.pdf?sequence=-1&isAllowed=1)
- Instituto Geográfico Nacional. (2025). Ministerio de Defensa de la República Argentina.
- Martinez Mirambell C., Garcia-Taibo O., Fröberg A., Baena Morales S. (2025). Exploring Plogging's Usefulness and Feasibility in Schools: Insights from Physical Education Teacher Education

Students; Australian Journal of  
environmentalDOI:<https://doi.org/10.1017/aee.2024.77>

Ministerio de ambiente (2014) Plan de manejo del área natural protegida Bajo de Veliz. Gobierno de la provincia de San Luis.

Oviedo, L. (19 de noviembre de 2024).Upcycled art:“encrucijadas ambientales en bajo de Veliz”. Universidad Nacional de los Comechingones. [Archivo de vídeo]. Youtube  
<https://www.youtube.com/watch?v=wIFibHB4kMY>

Pereira Obaya, C. (2022). Propuesta didáctica para incluir el plogging en las escuelas de educación primaria bajo el aprendizaje-servicio. Universidad de Oviedo. Obtenido de:  
[https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/64021/TFG\\_CarolinaPereiraObaya.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/64021/TFG_CarolinaPereiraObaya.pdf?sequence=5&isAllowed=y)

Redacción national geographic. (27 de Febrero del 2023). Plogging: qué es y cómo puedes sumarte a la tendencia durante tus próximas vacaciones. Obtenido de:  
<https://www.nationalgeographicla.com/medio-ambiente/2023/02/plogging-que-es-y-como-puedes-sumarte-a-la-tendencia-durante-tus-proximas-vacaciones>

134

Recibido: 26/08/2024

Aceptado: 25/06/2025

Cómo citar este artículo

Deltetto Ziegenfuhs, M. (2025). Antropo-ploggin en Bajo de Veliz San Luis: Un deporte con un triple impacto en el ámbito rural En San Luis 2024. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.123-134



## **Inglés Comunicativo en Entornos Virtuales: Una propuesta para el Nivel Superior**

*Communicative English in Virtual Environments: A proposal for the Higher Level*

María Marcela Puebla

[mm.puebla@gmail.com](mailto:mm.puebla@gmail.com)

*Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Profesora Titular Interino Exclusivo de la asignatura "Inglés para Propósitos Específicos" para las carreras de Psicología (FaPsi) y Educación (FCH). Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Nivel Superior. Miembro del Proyecto de Investigación -"La gobernanza lingüística en los procesos de internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis: aportes desde el Área 10 "Lenguas Extranjeras" y el Instituto de Lenguas (ILen)". Directora del Proyecto: Lucero Arrúa Graciela Beatriz. Resolución CS 214/2023 y directora del Proyecto de Investigación "Enseñanza del inglés en el nivel superior: análisis, descripción y desarrollo de dispositivos didácticos".*

135

Ileana Betsabé Bonetto

[ibbonetto@evirtual.unvime.edu.ar](mailto:ibbonetto@evirtual.unvime.edu.ar)

*Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Profesora de Lengua y Cultura inglesa de grado universitario, Esp. en el uso de TIC en Educación, Mgtr en formación de profesores de español como lengua extranjera, Diplomada en "Formación pedagógica en escenarios digitales: enseñar, aprender y evaluar en la universidad. Profesora Adjunta en la Esc. de Ingeniería y de Economía de la UNViMe e investigadora. Miembro del proyecto de investigación "Enseñanza del inglés en el nivel superior:*

*análisis, descripción y desarrollo de dispositivos didácticos” RRN°4/22. En el ámbito privado, profesora y directora de estudio del instituto de Inglés y Español para extranjeros Pampas.*

*Mario Germán Pérez Riesco*

*[germanpeok@gmail.com](mailto:germanpeok@gmail.com)*

*Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe). Traductor Público Nacional de Inglés, grado universitario. Diplomado en Lengua Española en Uso, de la Universidad Nacional de Córdoba. Se encuentra realizando su trabajo final de máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del Español como lengua extranjera. Es docente de la UNViMe y (UNSL). Es investigador, elabora material de cátedra, participa en congresos y publica artículos en el ámbito nacional e internacional. En el ámbito privado, es director de estudio y uno de los propietarios del equipo de traducción y capacitación Pathslane, Argentina.*

136

## **Resumen**

El avance de la tecnología digital en las últimas décadas ha transformado la comunicación educativa, promoviendo entornos virtuales de aprendizaje (EVA) que fortalecen la interacción pedagógica y complementan los procesos de alfabetización académica. Este estudio presenta una propuesta pedagógica aplicada en el año 2023 en la asignatura inglés nivel A1 para las carreras de Licenciatura en Diseño de Comunicación, Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos y Licenciatura en Logística en la Universidad Nacional de Villa Mercedes. Se implementó la metodología de clase invertida, con clases remotas y el uso de herramientas digitales en la plataforma Moodle. La investigación analizó la efectividad de los dispositivos didácticos utilizados, recolectando datos mediante encuestas de satisfacción en tres momentos del curso y evaluando el rendimiento de los estudiantes. Los resultados fueron

positivos en cuanto a la metodología y los materiales empleados, aunque un pequeño porcentaje de estudiantes no alcanzó el rendimiento esperado. Además, las encuestas reflejaron una preferencia por la comunicación presencial, especialmente en la enseñanza de idiomas. Se concluye que, aunque las herramientas digitales son útiles, la modalidad híbrida o mixta podría ser más efectiva, permitiendo combinar lo mejor de la enseñanza presencial y virtual, especialmente en contextos accesibles.

**Palabras clave:** Inglés; Dispositivos didácticos; Entornos Virtuales; Nivel Superior

### ***Abstract***

The advancement of digital technology in recent decades has transformed educational communication, promoting virtual learning environments (VLEs) that enhance pedagogical interaction and support academic literacy processes. This study presents a pedagogical proposal applied in 2023 to the A1 level English course for the Bachelor's Degree in Communication Design, University Technical Degree in Agrofoods, and Bachelor's Degree in Logistics at the National University of Villa Mercedes (UNViMe). The flipped classroom methodology was implemented, with remote classes and the use of digital tools on the Moodle platform. The research analyzed the effectiveness of the didactic devices used, collecting data through satisfaction surveys at three points during the course and evaluating student performance. The results were positive regarding the methodology and materials used, although a small percentage of students did not achieve the expected performance. Additionally, the surveys revealed a preference for face-to-face communication, particularly in foreign language teaching. It is concluded that, although digital tools are useful, a hybrid or mixed model could be more effective, combining the best of both in-person and virtual teaching, especially in accessible contexts.

**Keywords:** English; Didactic devices; Virtual Environments; Higher Education

## ***Introducción***

En las últimas décadas, el desarrollo de la tecnología digital ha favorecido la apertura de nuevos canales de comunicación en el ámbito educativo y ha impulsado la creación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Estos se definen como aplicaciones informáticas diseñadas para facilitar la comunicación pedagógica, fomentar la interacción y complementar el proceso de alfabetización académica entre los principales actores de la comunidad educativa (Adell et al., 2004, p. 4).

Entendemos por "alfabetización académica" al conjunto de saberes y estrategias necesarias para la inserción del futuro profesional a la cultura discursiva de diferentes disciplinas (Carlino, 2005). En el contexto de la práctica docente, se advierte que muchos estudiantes presentan dificultades para involucrarse activamente en las propuestas didácticas de inglés como lengua extranjera: a menudo no completan las actividades sugeridas, no se muestran motivados y no logran transferir lo trabajado al uso real del idioma. Estas situaciones recurrentes en el aula revelan la necesidad de reflexionar sobre la efectividad de los dispositivos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunos de los interrogantes que emergen son, por ejemplo, ¿los estudiantes realizan las actividades propuestas?, ¿se encuentran motivados por las actividades?, las actividades ¿contribuyen al proceso de aprendizaje? Entendemos por dispositivos didácticos al espacio de interacción social compuesto de propósitos y recursos materiales, por medio de los cuales se procura "prever y balizar" (Dorronzoro y Luchetti, 2017) el proceso de formación que se propone bajo las elecciones didácticas y pedagógicas. En este contexto, el objetivo general de este trabajo de investigación consiste en analizar los dispositivos didácticos implementados en la enseñanza virtual en una práctica docente de nivel superior (UNViMe),

desde su funcionalidad y efectividad; considerando el contexto, las expectativas e input, el proceso, producto y evaluación educativa de calidad, como aporte al campo de la alfabetización académica en la enseñanza del inglés mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC), en un campo específico del uso de la lengua. Cabe destacar que el mencionado trabajo se desprende del proyecto PROIPRO RRN°4/22 el cual fue dirigido por la Mgtr María Marcela Puebla, profesora titular exclusiva interina en la cátedra de inglés para propósitos específicos en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

### **Contexto**

La enseñanza del Inglés para Propósitos Específicos (IPE) se focaliza en las necesidades y prácticas comunicativas específicas - cognitivas, sociales y lingüísticas - de grupos y contextos académicos particulares (Hyland y Hamp-Lyons, 2002). Hyland (2007) enfatiza la relevancia del IPE, dado que proviene de una fundamentación teórica ecléctica y un compromiso con la educación basada en investigación que busca revelar patrones de contextos sociales en el uso del lenguaje y la forma en que los estudiantes pueden ganar control sobre estos. La propuesta pedagógica de la asignatura inglés para propósitos específicos de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe) aplica el enfoque comunicativo en el campo del Inglés de Negocios y se dicta para las carreras de Licenciatura en Diseño de Comunicación y Licenciatura en Logística pertenecientes a la Escuela de Gestión de Empresas y Economía; y por otro lado para la Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos, perteneciente a la Escuela de Ingeniería y Ciencias Ambientales. En este contexto, el material seleccionado por el equipo de cátedra, un libro interactivo de inglés de negocios (última edición 2018), ha sido elegido y se viene utilizando como manual de cabecera para el dictado de clases debido a su pertinencia y adecuación al perfil profesional de los estudiantes. Este material proporciona contenidos lingüísticos actualizados y contextualizados

en el ámbito empresarial; y ofrece también práctica adicional online vinculada directamente al entorno laboral de las carreras involucradas. A su vez, incluye recursos audiovisuales que representan situaciones reales en contextos corporativos, lo cual permite desarrollar la comprensión auditiva y la producción oral mediante actividades como juegos de roles, promoviendo así el uso activo de la lengua meta. Estas características lo convierten en una herramienta pedagógica integral, que favorece tanto el desarrollo de competencias comunicativas específicas como la apropiación del idioma en contextos profesionales auténticos.

Los cursos tienen por finalidad desarrollar la competencia comunicativa con énfasis en la producción oral en un nivel elemental A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001), en adelante (MCER). Este sistema define y explica los diferentes niveles de expresión y comprensión oral y escrita para las lenguas, en este caso el inglés. El nivel A1 corresponde al primer nivel de usuarios básicos con el idioma, es decir, aquellos capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Al finalizar el curso, los estudiantes deberían ser capaces de presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. También podrá relacionarse de forma sencilla siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. Los criterios de evaluación, los cuales consisten en el uso apropiado de vocabulario y estructuras gramaticales abordadas en el curso, pronunciación clara y comprensible e interacción fluida y coherente, están explicitados en el programa de la asignatura junto con los contenidos, metodología, material y régimen de evaluación acorde a lo estipulado por la UNViMe.

En cuanto a la duración y modalidad de los cursos previamente mencionados, estos son cuatrimestrales (60 hs) y el cursado según reglamentación estatutaria es presencial, con un bajo porcentaje de virtualidad permitido. La

propuesta fue diseñada en modalidad virtual debido a la incertidumbre generada por la pandemia de COVID-19, ya que en el momento de su elaboración, es decir en el año 2020, no se tenía certeza sobre la fecha de retorno a la presencialidad. Considerando que esta propuesta se enmarcaba en un proyecto de investigación, el Consejo de Escuela de Gestión de Empresas y Economía aprobó el dictado de la asignatura inglés de manera virtual en las carreras de la UNViMe previamente mencionadas. En este contexto, las clases se dictaron de manera sincrónica con una duración de cuatro horas semanales, divididas en dos días.

La metodología de trabajo abordada y el material pedagógico se concentra en el espacio CAMPUS MOODLE de la UNViMe ya que es esta la plataforma oficial de nuestra Universidad.

Con respecto a la evaluación, esta se llevó a cabo a través de dos exámenes parciales y trabajos prácticos de manera sincrónica y asincrónica. En cuanto a los exámenes parciales, estos fueron sincrónicos, orales y en pares; con actividades guiadas a través de situaciones de simulación, juegos de roles, preguntas y respuestas, lectura en voz alta y descripción de imágenes. Con respecto a los trabajos prácticos, algunos fueron sincrónicos, con actividades similares a la de los parciales y otros asincrónicos. Estos últimos, consistían, por un lado, en juegos de roles en formato video en los cuales los estudiantes debían dar y averiguar información personal en un contexto laboral, realizar compras telefónicas y organizar reuniones de trabajo. Por otro lado, se implementaron actividades a través de las herramientas del Campus Moodle como cuestionarios de comprensión auditiva de múltiple opción, foro novedades, wiki colaborativa con preguntas y respuestas que serían incluidas en los parciales y glosario de términos específicos.

Asimismo, la enseñanza del inglés en estas carreras adopta en su metodología tanto el concepto de pedagogías emergentes (Adell y Castañeda, 2012), que incluyen un conjunto de herramientas didácticas provistas por la multimodalidad (Kress y Van Leeuwen, 2001), flipped

classroom (clase invertida) (Bergmann y Sams, 2012), como las nociones de didáctica contextual propuesta por Dorronzoro (en Klett, 2005) para el diseño y elaboración de material pedagógico en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este proceso finalmente es evaluado con los criterios propuestos por De la Orden Hoz (2013) quien presenta una serie de dimensiones que describen el concepto de "calidad de educación" como funcionalidad, definiéndola como "la capacidad de dar la respuesta educativa adecuada a las necesidades, expectativas y demandas de individuos, grupos y de la sociedad en su conjunto" (p. 66). En este contexto, para que una manifestación educativa se considere de calidad debe subyacer una coherencia entre distintos elementos como lo son el contexto educativo, el input, el proceso, el producto, los objetivos y la evaluación de la educación (De La Orden, 2009).

Cabe mencionar un antecedente puesto en marcha en 2017 en esta misma universidad, denominado "Enseñanza Mixta en La Lecto-Comprensión De Textos en Inglés en el Nivel Superior" (Puebla et al., 2019) sobre el uso de la plataforma virtual Moodle y el rendimiento de los alumnos de la asignatura Inglés en las carreras de Analista en Sistemas de Información, Programador Universitario de Sistemas y Tecnicatura Universitaria en Logística. En esta investigación, no se evidenciaron diferencias significativas en el rendimiento académico de los estudiantes entre la modalidad semipresencial y presencial. El presente estudio toma estas nociones para contextualizar las prácticas pedagógicas de la lengua extranjera que tienen lugar en la Universidad Nacional de Villa Mercedes (UNViMe).

## **Desarrollo**

En esta investigación nos abocamos a analizar los dispositivos didácticos implementados en la enseñanza virtual en una práctica docente de nivel superior. Para esto, se realizaron encuestas de satisfacción acerca de las expectativas, sentimientos y evaluación en distintos momentos del cursado de la asignatura: previo, en proceso y al finalizar. Previo al dictado, se realizó



una primera encuesta para conocer el contexto educativo e input, las expectativas de los alumnos en relación a la enseñanza en entornos virtuales e indagar sobre la disponibilidad/tipos de recursos tecnológicos y accesibilidad. Durante el cursado, se realizó una segunda encuesta para observar el proceso y para detectar las dificultades en el abordaje de esta modalidad tanto de los estudiantes como de los docentes. Finalmente, la última encuesta se realizó al concluir el cursado, para analizar la funcionalidad y efectividad de las estrategias didácticas propuestas. Por otra parte, el rendimiento de los alumnos o producto se sistematizó teniendo en cuenta la realización de las actividades propuestas y las calificaciones obtenidas en las dos instancias evaluativas formales establecidas en el régimen académico vigente que corresponden a los exámenes parciales.

Los encuestados eran estudiantes de la cohorte 2023 inscriptos en la asignatura Inglés en las carreras de Licenciatura en Diseño de Comunicación (28 estudiantes), Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos (13 estudiantes) y Licenciatura en Logística (16 estudiantes). La selección de estudiantes de estas carreras que se dictan conjuntamente en el mismo cuatrimestre como muestra para nuestro proyecto de investigación se basa en la necesidad de obtener una muestra representativa de la población estudiantil de nuestra universidad (UNViMe). Estas carreras, al tener una matrícula generalmente numerosa, nos permiten contar con una muestra significativa para garantizar la validez estadística de los resultados.

En definitiva, se evalúa la propuesta de enseñanza virtual realizando un análisis cualitativo del contenido de las respuestas de las encuestas acerca de las expectativas, sentimientos y evaluación en los tres momentos mencionados y cuantitativo, a través de las calificaciones obtenidas en las instancias evaluativas formales.

El tratamiento de los datos en los tres momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje ya señalados se recolectaron en una matriz de datos. La sistematización se realizó a través de tablas de frecuencias para visualizar la distribución de los datos y llevar a cabo la evaluación. El procesamiento se basó en un análisis centrado en las variables siguiendo un estudio descriptivo. Los datos cualitativos tuvieron un proceso de categorización para integrar el análisis total de la información, y así determinar la eficacia y funcionalidad de la propuesta digital.

En el análisis cualitativo de este proyecto de investigación, se examinaron las respuestas a las encuestas de satisfacción para identificar patrones, opiniones y temas recurrentes que reflejen las percepciones y experiencias de los participantes. Este análisis permite comprender en profundidad las razones detrás de los niveles de satisfacción. Por otro lado, el análisis cuantitativo se centró en las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales, donde se utilizaron medidas estadísticas descriptivas como la media, la mediana y la distribución de frecuencias para resumir y visualizar los resultados. El análisis descriptivo de estos datos cuantitativos ofrece una visión clara del rendimiento académico de los estudiantes, ayudando a identificar tendencias y posibles áreas a optimizar en el proceso de enseñanza.

### ***Metodología***

Para el análisis cualitativo, se aplicaron tres encuestas de satisfacción digitales a los estudiantes mediante formularios de Google Forms, en las tres etapas establecidas del curso: previo, en proceso y al finalizar el cursado. Las encuestas incluyeron tanto preguntas cerradas como abiertas. El total de los estudiantes inscriptos pertenecientes a las carreras ya mencionadas respondió la primera encuesta. Esta cifra corresponde a 57 estudiantes.

Con respecto a los resultados de las últimas dos encuestas donde el objetivo fue observar el proceso y detectar dificultades en el abordaje de la modalidad

virtual tanto de los estudiantes como de los docentes, como así también analizar la funcionalidad y efectividad de las estrategias didácticas propuestas, cabe destacar que 18 estudiantes respondieron la encuesta de un total de 24 estudiantes pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Diseño de Comunicación (10 estudiantes) y Licenciatura en Logística (8 estudiantes). Los estudiantes de la Tecnicatura Universitaria en Agroalimentos no participaron de estas dos últimas encuestas porque ya habían abandonado el curso al igual que otros estudiantes de las otras carreras. De ahí que, de un total de 24 estudiantes que fue la cifra que se mantuvo hasta el final del curso, 18 respondieron las encuestas mencionadas.

Para el análisis cuantitativo, se implementaron dos exámenes parciales sincrónicos, orales y en pares, de corta duración. Las actividades fueron guiadas, a través de situaciones de simulación, juegos de roles, preguntas y respuestas, lectura en voz alta y descripción de imágenes, es decir, actividades similares a las abordadas en las clases.

## ***Resultados obtenidos de datos cualitativos y cuantitativos***

### ***Respuestas de las encuestas***

En cuanto a los resultados obtenidos de la primera encuesta, donde el objetivo consistía en identificar el contexto, necesidades y expectativas, el 82% expresó tener acceso a internet y el 98,2% contaba con algún dispositivo tecnológico para cursar la asignatura. En cuanto a las expectativas previas al cursado de la asignatura de manera virtual, el 91,2% estuvo de acuerdo en que sería una experiencia desafiante en relación a la autonomía de trabajo; flexible en cuanto a los horarios y accesible en cuanto a los materiales y equipo docente.

El 83,3% de los 18 encuestados consideró útil la modalidad de clase invertida. En cuanto a las actividades de práctica, incluyendo actividades sincrónicas y asincrónicas, un 66,7% prefirió la presencialidad remota y solamente el 5,6 % expresó disconformidad con las actividades sincrónicas de Break Out Rooms de Zoom. En las actividades asincrónicas a través de las herramientas Moodle (Foro, Glosario colaborativo, Wiki, Cuestionario), la mayoría de los estudiantes no expresó dificultad al realizarlas pero tampoco sintieron que fueran esenciales para el proceso enseñanza y aprendizaje, mientras que algunos simplemente la consideraron como “una actividad más”. En cuanto al contenido y metodología de trabajo abordado, el 77,8% consideró que coincidía con lo propuesto en el programa mientras que el 22,2% restante expresó no haberlo leído. El 100% estuvo de acuerdo en que las actividades evaluativas se ajustaron a los contenidos abordados en las clases. El 72,22 % de los estudiantes consideró que su rendimiento académico hubiese sido mejor en la presencialidad. En cuanto a la actividad real de comunicarse con nativos en la lengua meta a través de un encuentro virtual sincrónico con estudiantes de la Universidad de Hollins, EE.UU. el 77,8% sostuvo que aporta al aprendizaje de la lengua extranjera, un 16% expresó que solo un poco y al 5,6% le hubiese gustado estar presente.

Cabe destacar que el 83,3% consideró necesaria la posibilidad de tener tutorías y un 16,7% no supo en qué consistían. Con respecto al material seleccionado el 77,8% lo valoró como apropiado de acuerdo al perfil del futuro egresado y solamente un 22,2% no supo responder. Asimismo, el 83,3% opinó que el enfoque de la asignatura satisfacía las necesidades como individuo en la vida real mientras que un 16,7% opinó que solo un poco. Con respecto a la retroalimentación, se utilizó la aplicación Vocaroo para grabar audios personalizados. El 61,1% opinó que eran muy buenos, el 33,3% expresó simplemente que eran buenos y a un 5,6% no le gustaron. Finalmente, considerando la experiencia del aprendizaje de la asignatura inglés en la virtualidad, el 44,4% opinó que fue buena; un 33,3% superó las

expectativas; un 11,1% expresó que fue muy buena y un 5,6%, equivalente a la respuesta de un solo estudiante, opinó que fue una mala experiencia.

Luego de un análisis exhaustivo de las respuestas de las encuestas de satisfacción realizadas a los estudiantes a través de los formularios de Google Forms en las tres etapas estipuladas, se pudo observar que los estudiantes expresaron tener disponibilidad de recursos tecnológicos. En cuanto a la accesibilidad a Internet, salvo algún caso aislado esporádico, no fue un inconveniente para el cursado de la asignatura. En cuanto a la enseñanza en entornos virtuales, solamente un mínimo porcentaje demostró una perspectiva negativa al comienzo del dictado de la asignatura. Con respecto al uso de las herramientas digitales online y de la plataforma Moodle para la realización de los prácticos asincrónicos durante el cursado, no presentaron dificultad alguna. La metodología abordada, como así también la selección del material, tuvo una amplia aceptación. De la misma manera el total de los estudiantes coincidió en que las actividades evaluativas se ajustaron a los contenidos abordados en clase y consideraron el enfoque de la asignatura apropiado con el perfil del futuro egresado.

Considerando la recolección de datos cuantitativos, esta se llevó a cabo mediante la aplicación de dos exámenes parciales diseñados específicamente para medir el rendimiento académico de los estudiantes en relación con los contenidos abordados durante el curso. La muestra estuvo compuesta por un total de 24 estudiantes que participaron de ambas instancias evaluativas. Del análisis de los resultados se desprende que el 59,26 % del total logró aprobar los dos exámenes parciales. Además, el promedio general obtenido por los estudiantes en ambos parciales fue de 7,84.

### ***Análisis de datos cualitativos***

Considerando la experiencia en general del cursado de la asignatura en la virtualidad, solamente un mínimo porcentaje de los estudiantes encuestados sostuvo que fue una mala experiencia. Algunos comentarios textuales fueron los siguientes: “entre una y la otra siempre voy a preferir la presencialidad”; “si bien la pasé bien prefiero la presencialidad en la mayoría de casos”. “En mi caso, la virtualidad fue excelente y no me produjo ningún inconveniente, pero siempre prefiero la presencialidad por el acercamiento más certero con los profesores y la misma materia.” De la misma manera, esta necesidad de comunicarse cara a cara con los profesores puede apreciarse en el siguiente testimonio sobre la retroalimentación de los trabajos prácticos realizadas a través de audios: “Nunca pensé que tuviéramos un feedback como los que hicieron en Vocaroo, me gustó cómo decidieron hacerlo y es como si tuvieras al profesor en frente sin necesidad de reunirse”. Estos testimonios reflejan una valoración ambivalente por parte de los estudiantes: si bien muchos expresan una preferencia general por la presencialidad, también reconocen aspectos positivos de la experiencia virtual, como la calidad de la retroalimentación, el acompañamiento docente a través de las tutorías y la planificación del curso. Esta dualidad permite inferir que las valoraciones no están centradas exclusivamente en la modalidad, sino en la forma en que esta se implementa. En este sentido, la percepción de calidad educativa estuvo más vinculada al vínculo pedagógico y a la claridad organizativa que al medio en sí mismo.

### ***Análisis de datos cuantitativos***

El análisis de los resultados obtenidos evidencia que una proporción mayoritaria del grupo alcanzó un desempeño favorable en ambas instancias evaluativas, lo que permite inferir una apropiada asimilación de los contenidos trabajados. En términos generales, los rendimientos registrados reflejan un nivel de logro acorde con los objetivos propuestos para la

asignatura. La aprobación de las instancias evaluativas constituyó un logro significativo para los estudiantes, ya que representa un paso fundamental dentro de su formación académica. Este resultado refleja no solo la apropiación de los contenidos propuestos, sino también el compromiso sostenido con la cursada, a pesar de las particularidades que implica la modalidad virtual. Si bien algunos manifestaron que la presencialidad podría haber favorecido aún más su desempeño, se logró avanzar satisfactoriamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje previstos para el curso, lo que permitió alcanzar los objetivos académicos planteados.

Por otro lado, es interesante comparar los resultados de esta investigación con los obtenidos en un estudio anterior desarrollado en la misma universidad por Puebla et al. (2019). En ambos casos se trabajó con la enseñanza del inglés mediada por la plataforma Moodle, y se evaluaron las percepciones y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, mientras que en ese estudio, centrado en la lecto-comprensión, no se encontraron diferencias significativas entre quienes cursaron de manera presencial y quienes lo hicieron en modalidad semipresencial, en nuestro caso se observó una clara preferencia por la presencialidad y la sensación de que el aprendizaje habría sido más efectivo con clases cara a cara. Esta diferencia puede deberse a que la producción oral, eje de nuestra propuesta, requiere más interacción, práctica en tiempo real y contacto directo, aspectos que los estudiantes valoraron mucho. También puede influir el contexto actual, posterior a la pandemia, y el uso de metodologías como la clase invertida, que exige mayor autonomía. Estas comparaciones permiten comprender con mayor claridad qué aspectos resultan más efectivos en cada modalidad de enseñanza.

### ***Evaluación***

La evaluación de la propuesta pedagógica permitió observar aspectos relevantes sobre la experiencia de cursado en entornos virtuales.

La mayoría de los estudiantes pudo acceder sin inconvenientes al campus Moodle, ya que contaban con tecnología e Internet disponibles; sin embargo, esta accesibilidad no siempre se tradujo en un alto nivel de autonomía sostenida. Si bien no se detectaron dificultades técnicas generalizadas, se evidenciaron ciertas limitaciones en el compromiso con las actividades asincrónicas de la plataforma, percibidas por muchos como 'una tarea más' y no como parte central del proceso de aprendizaje. Esto indica que la mera existencia de herramientas digitales no garantiza una participación significativa, y que es necesario fortalecer estrategias que estimulen la implicación activa del estudiante en estos entornos.

Por otro lado, en los trabajos prácticos asincrónicos que requerían la grabación de juegos de roles, se destacó la creatividad de algunos estudiantes, quienes incorporaron subtítulos, ediciones personalizadas e incluso elementos de humor. Esta situación evidencia que algunos no sólo cumplen con las consignas, sino que las resignifican de manera creativa, demostrando un compromiso genuino con la tarea y una apropiación significativa del contenido. Así, se pone de manifiesto que la virtualidad, lejos de representar un obstáculo, puede habilitar nuevas formas de participación activa, expresión multimodal y motivación intrínseca.

Durante el cursado en la virtualidad, se observó una preferencia general por las clases sincrónicas; sin embargo, la mayoría de los estudiantes optó por mantener las cámaras apagadas, lo que representó un desafío docente constante y constituye un aspecto aún pendiente de abordar. Para enfrentar esta situación sin recurrir a imposiciones, se podrían implementar estrategias que fomenten un mayor sentido de comunidad y confianza grupal, como juegos de presentación, trabajo en pequeños grupos o actividades que requieran el uso de gestualidad o elementos visuales, promoviendo así una participación visual y verbal más activa.

Cabe destacar que los estudiantes valoraron positivamente la oportunidad de interactuar en la lengua meta con hablantes nativos de la Universidad de



Hollins (EE.UU.) a través de la virtualidad. Una experiencia posible gracias al uso de las TIC, que permitió generar una instancia de comunicación auténtica sin las limitaciones geográficas tradicionales. Esta instancia, pone en evidencia el potencial de las TIC para generar oportunidades únicas de aprendizaje auténtico y refuerza así la idea de que la virtualidad puede enriquecer la enseñanza de lenguas con experiencias interculturales genuinas.

El estudiante que por problemas de conexión no podía asistir a las clases sincrónicas contaba con clases grabadas, horas de consulta y tutorías para garantizar su continuidad pedagógica. Los alumnos también disponían de una planilla de Excel con el cronograma de actividades que se actualizaba constantemente y con una hoja de ruta en formato PDF que indicaba la planificación resumida del curso resaltando todas las instancias evaluativas. Estos elementos evidencian una planificación que contempló distintas necesidades y favoreció el sostenimiento del curso.

Por otro lado, resulta interesante señalar que, aunque un pequeño grupo de estudiantes expresó que la experiencia de aprendizaje en la virtualidad fue negativa, sus respuestas en otros ítems de la encuesta revelan valoraciones positivas respecto al proceso pedagógico. Este contraste sugiere que la percepción global de la modalidad puede estar influida por factores personales o expectativas previas, sin que ello implique necesariamente un rechazo a las estrategias didácticas empleadas o a los aprendizajes alcanzados. Asimismo, las respuestas y testimonios permiten observar una fuerte demanda de mayor presencia pedagógica en entornos virtuales. La preferencia por la presencialidad y la necesidad de contacto más directo con el docente evidencian la importancia del acompañamiento en tiempo real, incluso en contextos digitales.

Un hallazgo particularmente valioso fue la percepción positiva de la retroalimentación a través de audios grabados (Vocaroo), destacada por los estudiantes como una forma cercana, empática y personalizada de

acompañamiento, que favorece la conexión con el docente y el proceso de aprendizaje. En este sentido, resulta pertinente reforzar la presencia docente mediante mensajes personalizados más frecuentes y una mayor visibilidad en los espacios virtuales. Otra manera de brindar este acercamiento, fueron las tutorías. Si bien la mayoría de los estudiantes valoró positivamente el uso de las tutorías como instancia de acompañamiento, aún persiste un bajo porcentaje que desconoce en qué consisten o cómo acceder a ellas. Esta situación pone de relieve la necesidad de visibilizar y sistematizar estas instancias, de modo que todos los estudiantes puedan beneficiarse. Integrarlas como parte estructural del curso, con una frecuencia regular y una orientación clara, permitiría ofrecer un andamiaje más efectivo. En particular, facilitaría el acompañamiento específico a ese pequeño porcentaje de estudiantes que no logró alcanzar el rendimiento esperado y que indudablemente requería apoyo adicional. Al mismo tiempo, permitiría detectar a tiempo las dificultades o situaciones personales que puedan estar obstaculizando su avance académico, brindando así respuestas pedagógicas oportunas y focalizadas.

En síntesis, la propuesta de enseñanza virtual logró sostener el proceso formativo y promover aprendizajes significativos, especialmente en un contexto desafiante. No obstante, las percepciones de los estudiantes respecto al valor de la presencialidad para el desarrollo de la competencia oral y la interacción directa con docentes y pares evidencian la necesidad de reconsiderar la modalidad exclusivamente virtual. Una propuesta híbrida, que combine recursos digitales con instancias presenciales, aparece como una alternativa superadora para futuras implementaciones.

## **Conclusiones**

La propuesta virtual abordada en el nivel superior permitió sostener el proceso educativo mediante el uso de dispositivos didácticos cuidadosamente diseñados, cuya funcionalidad y efectividad se evidenciaron en los resultados

obtenidos. Estos resultados pueden entenderse como manifestaciones de una experiencia educativa de calidad, en la medida en que se contemplaron coherentemente el contexto, las expectativas de los estudiantes, los insumos disponibles, el desarrollo del proceso, los productos obtenidos y los criterios de evaluación, en línea con los postulados de De la Orden Hoz (2013).

Se concluye que la tecnología y la enseñanza de lenguas extranjeras están estrechamente vinculadas, y que las herramientas didácticas digitales seguirán siendo parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para responder a las necesidades expresadas por los estudiantes, en particular su deseo de una comunicación más directa con docentes y compañeros, se propone considerar la implementación de una modalidad híbrida que combine instancias presenciales con recursos virtuales.

Si bien el dictado virtual fue una adaptación necesaria en el marco institucional de esta universidad, donde la presencialidad es obligatoria por resolución ministerial, los estudiantes lograron adaptarse y, en su mayoría, valoraron positivamente la experiencia. Incluso aquellos que manifestaron cierta insatisfacción general, destacaron aspectos del proceso que reconocen como significativos para su aprendizaje. Esta aparente contradicción evidencia la complejidad de las experiencias formativas en entornos virtuales, atravesadas por dimensiones pedagógicas, emocionales y contextuales.

En síntesis, esta experiencia evidenció que la disponibilidad tecnológica es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar aprendizajes profundos y participación activa. La construcción de autonomía, la presencia pedagógica sostenida, y una retroalimentación significativa —como la brindada a través de audios grabados, percibidos como cercanos y empáticos— aparecen como factores claves para el éxito en entornos digitales.

Por todo lo anterior, y considerando que muchos estudiantes expresaron su preferencia por instancias presenciales para desarrollar habilidades orales y establecer vínculos más directos con docentes y pares, se concluye que una

modalidad híbrida se presenta como la alternativa más adecuada para futuras implementaciones. Esta combinación permitiría articular la flexibilidad, accesibilidad y potencial de las herramientas digitales con la riqueza de la interacción cara a cara, fortaleciendo así la experiencia educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Referencias Bibliográficas**

- Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes. Tendencias emergentes en educación con TIC, 13-32.
- Adell, J; Castellet, J. M. y Pascual, J. (2004): Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I. Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la UJI.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). Flip your Classroom. Reach every student in every class every day.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Consejo de Europa. (2001): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. División de Lenguas Modernas (Estrasburgo). Cambridge University Press. En la web del EuropeanLanguage Portfolio del CONSEJO DE EUROPA. Modern Languages Division (set. 2002): [http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcome.html); esta web incluye una Guía para usuarios del MRE en inglés. Versión española: Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> Versión catalana, euskera y gallega en proceso de publicación.
- De la Orden Hoz, A. (2009). "Evaluación y calidad. Análisis de un modelo". Estudios sobre educación (ESE), nº 16, pp. 17-36.

- De la Orden Hoz, A. (2013). Autonomía de los centros escolares y calidad de la educación. *Participación educativa*, 2(2), 61-68.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. En Klett, E. (Dir.) *Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Una Agenda Actual*, (13-30). Buenos Aires: Araucaria Editora.
- Dorronzoro, M. I., y Luchetti, M. F. (2017). Dispositivos didácticos para la enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito en la universidad: Algunos lineamientos para su elaboración. *Scripta*, 21(43), 105. doi:10.5752/p.2358-3428.2017v21n43p105.
- Kress, G y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Routledge.
- Hyland, K. & Hamp-Lyons, L. (2002) EAP: issues and directions. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 1-12.
- Hyland, K. (2007). English for specific purposes. In *International handbook of English language teaching* (pp. 391-402). Springer, Boston, MA
- Puebla, M., Vedova, S.C., Bonetto, I.B., Iotti, A., & Godoy, M.L. (2019). Enseñanza Mixta en la lecto-comprensión de textos en Inglés en el Nivel Superior B-learning in Reading-comprehension of texts written in English in Higher Level. *Argonautas*, Vol. 9, Nº 13: 187 – 195. Disponible en: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas/article/download/104/70/81>

Link encuestas:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bIeb01LZaUmTVQHDnlu-xGtxRAZ2EFp1?usp=sharing>

Recibido: 20/03/2025

Aceptado: 24/06/2025

Cómo citar este artículo

Puebla, M., Betsabé Bonetto, I., y Pérez Riesco, M.G. (2025). Inglés Comunicativo en Entornos Virtuales: Una propuesta para el Nivel Superior. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.135-156

## **La construcción social de la comensalidad en el mercado municipal de La Acocota en la ciudad de Puebla, México**

*The social construction of commensality in the municipal market of La Acocota in the city of Puebla, Mexico*

*Dulce Beatriz Hernández Quezada*

[dulce.hernandezq@alumno.buap.mx](mailto:dulce.hernandezq@alumno.buap.mx) - [dulce.hq.nut@gmail.com](mailto:dulce.hq.nut@gmail.com)

Colegio de Antropología Social de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla Egresada de la licenciatura en Nutrición Humana por la Universidad Autónoma Metropolitana, 3.<sup>a</sup> generación de la Especialidad en Antropología de la Alimentación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y Maestra en Antropología Social de dicha institución. Ha realizado investigaciones independientes sobre la milpa y la chinampa en la zona lacustre de la Ciudad de México y de la cocina del Valle de Teotihuacán.

157

### **Resumen**

Este artículo tiene el propósito de interpretar la comensalidad como un proceso sociocultural complejo de la espacialización, incluyendo la estetización, la normatividad de las maneras de mesa, así como de la construcción de distinciones sociales en un contexto de dos espacios culinarios en el mercado municipal Carmen Serdán, conocido como La Acocota de la ciudad de Puebla, México. La investigación en la que se basa este texto cuenta con un enfoque hermenéutico, etnográfico y complejo porque se obtuvieron las perspectivas de los actores sociales, es decir, se buscó comprender el significado que los comensales les otorgan a los espacios culinarios a través de la sazón, la atención brindada por los cocineros

y la estetización. Así como de los cocineros a través de sus saberes culinarios, las relaciones de intercambio y los signos que hacen que se distingan. Resultando así en diferentes tipos de comensalidad tanto externas como internas al mercado, que se objetivan en las relaciones sociales, maneras de mesa, preferencias alimentarias y objetos. Esto permite concluir que también las materialidades en las cocinas y la mesa, así como los platillos y la estetización ayudan a construir socialmente la comensalidad.

**Palabras clave:** mercado; comensalidad; estetización; espacio culinario; distinción social

### ***Abstract***

The purpose of this article is to interpret commensality as a complex sociocultural process of spatialization, including aestheticization, the normativity of table manners, as well as the construction of social distinctions in the context of two culinary spaces in the Carmen Serdán municipal market, known as La Acocota in the city of Puebla, Mexico. The research on which this text is based has a hermeneutic, ethnographic and complex approach because we managed to obtain the perspectives of the social actors. This means that we sought to understand the meaning that diners give, on the one hand, to the culinary spaces through the taste, the attention provided by the cooks and the aestheticization; and on the other, to the cooks through their culinary knowledge, the exchange relationships and the signs that make them stand out. This resulted in different types of commensalities, both external and internal to the market, which are objectified in social relations, table manners, food preferences and objects. This allows us to conclude that also the materialities in the kitchens and the table, the dishes and the aestheticization help to socially construct the commensality.

**Keywords:** market; commensality; aestheticization; culinary space; social distinction.



## ***Introducción***

Este artículo forma parte de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Puebla, entre octubre del 2022 y marzo del 2024, en el cual se interpretó la construcción social de la comensalidad a través de las maneras de mesa y las significaciones entre los cocineros y comensales del mercado municipal Carmen Serdán, conocido como La Acocota. Por ello, se centró en los elementos materiales, como la espacialización, el sistema objetual de la cocina y la mesa, relaciones y la construcción social de sabores que constituyen la comensalidad. Dicho mercado se caracteriza por ser de los pocos lugares donde se siguen preparando guisos identitarios y cotidianos de la gastronomía poblana. Además, su ubicación dentro de uno de los barrios fundacionales, como lo es La Luz, se destaca por la fabricación de utensilios de barro y hay una gran diversificación en las relaciones del sistema alimentario que se desarrolla dentro del mercado.

Los dos espacios culinarios en los que se llevó a cabo esta investigación fueron “Antojitos y cemitas Robert & Lulú” y “Antojitos Rosita”. El primero tiene más de 50 años que se inauguró gracias a la familia González, actualmente atendida por la segunda generación y parte de la tercera, en ella ofrecen comida corrida y antojitos. El segundo, es atendido por la familia Acero Portada, principalmente por la madre e hijas, y tienen aproximadamente 25 años en el mercado, vendiendo antojitos, tortillas de comal y jugos.

Siendo así, se considera que el aporte de este escrito es que se aborda la comensalidad desde lo cotidiano en un espacio social público, que a su vez conforma todo un sistema alimentario tanto simbólico como económico. Además, refiere a un trabajo en el que se establecieron diálogos con disciplinas como la sociología, lingüística a través de la semiótica y, sin que la autora se desafane completamente de la nutrición.

La estructura del artículo, primeramente, expone parte del marco conceptual. Después, el apartado etnográfico y su discusión con otros autores, específicamente de la apropiación espacial, las maneras de mesa y los tipos de comensalidad que se desenvuelven dentro del espacio culinario. Y, finalmente, las conclusiones a modo de reflexión.

### ***El espacio culinario como sistema de maneras de mesa***

El mercado se observó como un sistema alimentario<sup>9</sup> que regula las maneras de mesa y, por lo tanto, la comensalidad. El espacio social<sup>10</sup> está lleno de objetos naturales y sociales, ya que las redes que se crean están directamente relacionadas con intercambios dentro y fuera de La Acocota. Esto en referencia a los ingredientes y las relaciones sociales entre los locatarios, clientes y comensales.

Por tanto, el espacio culinario es un lugar donde se dan luchas simbólicas para diferenciar y legitimar, porque los actores sociales involucrados mueven capitales de índole económica, simbólica, cultural y social a través de ciertas prácticas particulares de preparación y consumo de los alimentos que se concentran en un platillo o sabor. (Licona et al., 2019). En este se aprenden, se explican, estrechan vínculos afectivos y denotan las jerarquizaciones en las relaciones sociales.

En esta construcción social de la comensalidad dentro del mercado involucra las significaciones de los cocineros y comensales, aunado el sistema alimentario, ya que interesaron los elementos que determinan la hegemonía en las maneras de mesa. Esto porque, no únicamente el sistema objetual

---

<sup>9</sup>Concepto que se comprende como la producción, distribución, transformación y consumo de alimentos. Sin embargo, también se le atañen otros elementos como los utensilios y técnicas vinculados directa e indirectamente con la adquisición y manipulación de alimentos (Aguilar, 2012).

<sup>10</sup>Concepto retomado de Henri Lefebvre, ya que produce y comprende las relaciones en coexistencia y simultaneidad, con orden y desorden. Y permite acciones, sugeridas y prohibidas, que llevan a la producción, el consumo o disfrute, e implica muchos conocimientos (Lefebvre, 2013).

establece el estilo de mesa, sino también los platillos, las temporalidades y horarios de comida.

Con respecto al consumo y transformación de alimentos, se tomaron en cuenta los ingredientes disponibles, la manera de preparar, los modos de consumo y “el principio del sabor” (Unigarro, 2015). Ya que estos elementos son los valores simbólicos que se producen por el modo en que se organiza la estructura social de las personas que los realizan.

Ahora bien, se estableció que el acto alimentario es un acontecimiento social, porque más allá de satisfacer la necesidad fisiológica, también parte de un sistema de signos que generan ciertos tipos de conducta y pensamiento. Entonces, “están dotados de un poder imperativo y coercitivo”. (Durkheim, 2001, p. 39), porque se considera que lo aprehendido en casa es la parte coercitiva, ya que es lo que se demuestra en público.

En cuanto a los utensilios de la cocina y los objetos de la mesa, son de materialidades “indispensables y duraderas”, por lo que hay ciertas “reglas de uso”. (Lefebvre, 2013). Por tanto, existe orden de los objetos, que se designa incluso antes de que los actores sociales aparezcan en la escena de la realidad (Berger & Luckmann, 2003). Esto pensando en el sistema objetual de la mesa, que es parte de la apropiación del espacio, tiene una estructura y orden para la preparación y consumo de los platillos.

Acerca de las maneras de mesa, son un tipo de códigos que transmitían mensajes distintos. (Lévi-Strauss, 1970). De igual manera, a través de la estetización y apropiación del mercado, se observó la distinción de los actores sociales a través de los capitales materiales. Sin embargo, no hay que dejar pasar que los capitales simbólicos que también “determinan la posición en el espacio social” (Bourdieu, 1990).

Es por lo que, se consideró que las maneras de mesa funcionaron como el signo distintivo, mientras que el manejo del sistema objetual, los modales y el consumo como signos de distinción (Bourdieu, 1990). Es decir, los

comensales que acuden y consumen generalmente eran de estrato social medio. Mientras que las personas de posición social alta compran “para llevar”, porque había posibilidad de que estuvieran buscando sabores de la infancia y prefirieron consumirlo en casa. Por otro lado, los turistas acuden a experimentar la sazón poblana cotidiana.

Aunado a lo anterior, hay símbolos que implican afectos que dan cierta carga emotiva al lugar. (Lefebvre, 2013). Esto permitió entretejer la relación de las preferencias alimentarias y las significaciones que se dan a los platillos. Porque el gusto se construye a base de historias, ya que las personas así sitúan el lado simbólico de la cultura. (Le Breton, 2009).

Igualmente, la historia de los alimentos está relacionada con el pasado de los comensales, que tienen que ver con los saberes culinarios, técnicas y sazones, principalmente aquellos que se parecen al contexto del que provienen (Mintz, 2003). Por lo que las preferencias alimentarias, al ligarlas con la clase social, tal como Bourdieu (1998) señala que las clases sociales populares van a preferir las texturas pesadas, grasosas y económicas. Esto hace que el gusto sea virtud para las clases sociales altas, por el contrario, los gustos populares son por necesidad (Bourdieu, 1998). A continuación, se presenta parte del análisis de la etnografía realizada.

### ***La comensalidad en La Acocota***

Para esto se llevó a cabo la observación participante como ayudante general de “Antojitos Rosita” y de comensal en el caso de “Antojitos y cemitas Robert & Lulú”, además de entrevistas a profundidad con los cocineros. Respecto a los comensales, se efectuaron dos grupos de discusión y recorridos dentro del mercado para la contextualización y categorización de los tipos de comensalidad que se desarrollan.

## ***La apropiación espacial del mercado y sus espacios culinarios***

Si bien para los comensales La Acocota es un espacio atractivo porque lo consideran limpio y ordenado, con respecto a los espacios culinarios, señalaron que las grandes cazuelas de barro son lo que captan su atención al sentirse seducidos por los guisos, además de los olores y las invitaciones a sentarse por parte de los cocineros.

Cabe resaltar que las cocinas en La Acocota son “expuestas”, por lo que hay cierta centralidad en los cocineros ya que se puede ver el proceso de preparación de los platillos y el emplatado de estos. La mayoría de los comensales son conscientes del papel de los cocineros en cuanto a la apropiación espacial, puesto que además de lo estético, también valoran los saberes culinarios y la atención que les brindan.

En este punto, es pertinente describir el espacio culinario de “antojitos y cemitas Robert & Lulú”, que destaca por los colores de los azulejos rojos con azul marino y amarillo, su ubicación en el centro del área de cocinas y refrigeradores con logotipos de gaseosas famosas, que solicitaron con los encargados de levantar los pedidos (González, 2023).

163

Foto 1 Registro del espacio culinario de don Carlos y familia.



Autoría propia.

En tanto al sistema objetual, para los pedidos que se deben entregar, optan por llevarlo en platos de loza para reducir el uso de desechables. Puesto que, el plato también brinda una “mejor presentación y es más representativo” (González, 2023). En sus parrillas se admiran los moles y pipianes en grandes cazuelas de barro con cucharas de madera.

Foto 2 Cazuelas de barro con moles y pipianes de Antojitos y Cemitas Robert & Lulú.



Autoría propia.

Respecto a las cucharas y palas, hay mayor uso del acero y peltre, aunque la madera se utiliza para la preparación del arroz. Mientras que para el mole y el adobo sí hay cucharas asignadas, pues si se ocupa para los caldos se pueden oscurecer y combinar los sabores, porque “suelta el color del mole”. De igual manera, está la presencia de vitroleras para las aguas frescas porque así se ve “más presentable y se antoja”. (González, 2023).

Otro elemento que influye en la estetización son los menús, en estas cocinas utilizan principalmente lonas o rotulan las paredes enlistando los platillos que preparan. En cambio, cuando se trata de los guisos de la comida corrida, optan por anunciarlo en cartulinas.



Foto 3 Menú del primer espacio culinario.



Autoría propia.

Para las mesas, la estructura es a base de hierro y el tablón de madera en "Robert & Lulú" tiene al menos 10 años. En cambio, las sillas se deben renovar constantemente porque son de madera (González, 2023). Esto se debe a que los comensales no tienen cuidado con ellas, ya que suelen azotarlas o tirarlas accidentalmente.

Los manteles plastificados los compran por rollo, son de hule y se cambian porque con el paso del tiempo se van rompiendo. En cuanto a los objetos presentes en la mesa, como las salseras, son de acero y contienen cebolla, cilantro y limones. También colocan paneras y tortilleros, esto dependiendo de lo que el comensal solicite, sin olvidar las botellas dispensadoras de gel antibacterial.

Si bien para el análisis teórico se consideraron las materialidades, guisos y estilo de mesa como signo, el cual es definido, no por su relación analógica, sino por su lugar en el seno de un sistema de diferencias. (Barthes, 1993).

Entonces, al relacionar diversos elementos se crea un sintagma, que es justo la combinación de los signos (Barthes, 1993). Como ejemplo, el espacio de “Robert & Lulú”, del que se podría decir que funciona más como una fonda — espacio culinario—, junto con el barro —materialidad—, la preparación de moles —guisados elaborados—, y los saberes culinarios transmitidos por las mujeres de la familia —como significantes—.

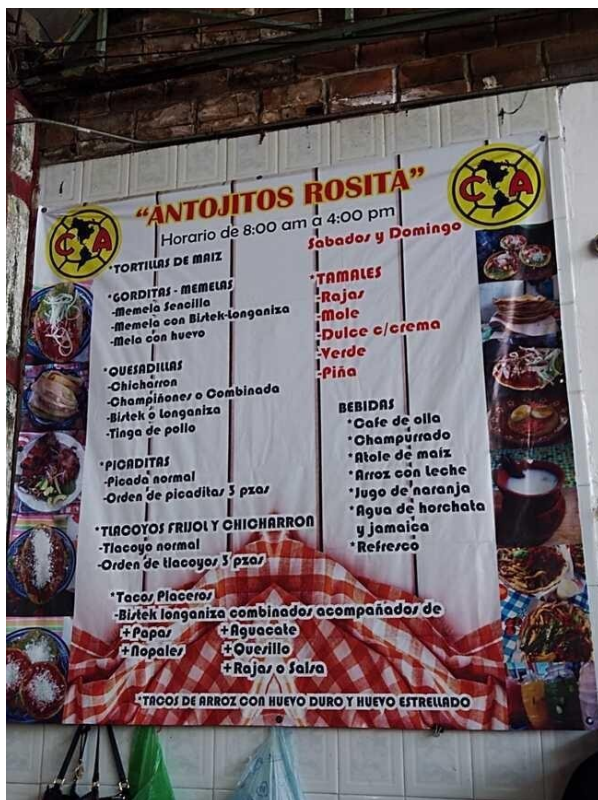
Por tanto, este espacio culinario tiene una carga emotiva porque es la continuación de lo que comenzaron los abuelos y padres. En el cual, intentan conservar y seguir en el proceso de aprendizaje en la sazón, mantienen cierta estética “típica” como la loza de barro, tanto para la elaboración como para la presentación de los guisos cotidianos de la gastronomía poblana. Y, como señala García Canclini, “lo culto tradicional no se borra por la industrialización de los bienes simbólicos. (García Canclini, 1989).

166

En lo que respecta a “Antojitos Rosita”, los locales que rentan están cubiertos de azulejos blancos, lo que resalta a la vista es la lona con escudos del equipo de fútbol América, mismo que provoca comentarios entre los comerciantes y comensales. No cuentan con parrillas, pero sí como una plancha y un comal medianos de acero, la mayoría de sus utensilios son de peltre, ya que son ollas donde colocan los atoles y el café de olla.



Foto 4 Menú de “antojitos Rosita”.



Autoría propia.

167

En este espacio, la materialidad que predomina es el plástico resistente, tanto en los platos, las vitroleras para las aguas frescas, como en cucharas y recipientes donde tienen las salsas. Los volteadores son de acero, las rajadas para complementar los platillos se colocan en una pequeña cazuela de barro y otras tantas en recipiente de plástico. El pocillo donde ponen la manteca es de peltre, así como la vaporera de acero inoxidable para los tamales.

Sin embargo, el acero también está presente en las prensas para hacer las tortillas, tlacoyos y memelas. Así mismo, los recipientes que contienen los ingredientes como el queso, chicharrón y queso rallado, son canastas de plástico. La mayoría de sus utensilios los compraron cerca de donde viven, ya que el comal lo mandaron a hacer, así como su canasta (Acero, 2023) donde colocan las tortillas que venden.

Aunque no cuentan con mesas, tienen barras donde los comensales se sientan a degustar, junto con una pequeña banca que es usada por aquellos clientes que hacen pedidos para llevar. Estas se cubren de manteles plastificados y colocan algunos servilleteros de acero, que tienen un hueco para colocar los saleros de plástico con forma de barril y se utilizan sillas y bancos de plástico conocidos como periquerías.

Foto 5 Barra del espacio de Antojitos Rosita.



168

Autoría propia.

En este caso, el sintagma se conforma de acero como la materialidad predominante, los antojitos y que ellas aprendieron a preparar dichos alimentos de modo autodidacta, esto porque cuando comenzaron a vender en locales solamente ofrecían las tortillas de comal (Portada, 2023). Aunque en apariencia, el acero podría parecer frío, sin embargo lo que da calidez a este lugar, es la amabilidad con sus clientes.

## ***Los modales de mesa estructurantes de la distinción social en los espacios culinarios de La Acocota***

Por una parte, los comensales consideran que comer en los mercados es una experiencia, especialmente aquellos que están relacionados directa e indirectamente con el turismo, puesto que recomiendan comer en estos espacios porque es un punto clave de la ciudad de Puebla y se come rico (Hernández, 2024).

Ahora bien, tanto cocineros como comensales apuntaron que principalmente las figuras maternas les inculcaron las “buenas” costumbres. Estas van desde las posturas corporales, el uso de los cubiertos y manos, temas de conversación, el agradecimiento a Dios por los alimentos, ser servicial en la mesa y la incorporación del teléfono.

Por otra parte, hubo diferencias respecto a la importancia de los modales, para algunos son fundamentales, otros cuantos los consideran como “nimiedades”. Aunque no siempre son del agrado, hay conciencia de que, dependiendo del espacio, se deben respetar o aplicar. Gracias a la eficacia de los discursos por parte de figuras de autoridad. (Bourdieu, 1985).

Es decir, las figuras paternas, o en algunos casos, tías o abuelos, fueron las autoridades que dan el discurso de las “buenas” maneras de mesa. Si bien puede haber correctivos con otros discursos igualmente infundados por estas mismas figuras, los cuales pasan a ser “actos de autoridad” o “actos autorizados”, que no son más que otro conjunto sistemático de condiciones que forman parte de rituales sociales. (Bourdieu, 1985).

La mayoría de los comensales mencionaron que sus figuras de autoridad pocas veces tuvieron correctivos físicos, si no otro tipo, como las llamadas de atención o simplemente miradas. Por ejemplo, el papá corrigiendo la postura corporal diciendo que se sienten “correctamente” (González, 2023), o que no sea bien visto los celulares mientras comparten los alimentos en familia (Portada, 2024).

Bajo este tenor, se considera el acto de comer como un acto ritual, o un “acto de institución” porque se consagra o legitima (Bourdieu, 1985). Esto, a través de las connotaciones que se le dan a las maneras de mesa, acciones como servir primero al jefe de familia, esperar a que todos tengan comida para empezar a comer, respetar el lugar de cada miembro, uso de cubiertos, manos o tortillas.

Por otra parte, el categorizar como “buenas o malas” maneras de mesa, según los comensales, corresponde al contexto en que se ubiquen al momento de comer. Así como, el que denoten cierta distinción si pertenecen o no a ese contexto (Lévi-Strauss, 1970), ya que algunos de ellos han tenido la oportunidad de vivir en el extranjero.

Sin embargo, hay cuestiones que confrontan y tensionan la comensalidad, debido a ruidos, olores y sabores que causan disgusto. Incluso el que alguien pida alimentos complementarios para mejorar el sabor del platillo, como solicitar algo picante, el uso de tortilla o pan como auxiliar de los cubiertos. (Corona, 2024).

170

En lo que respecta a las preferencias, estas se pueden modificar dependiendo de la compañía, algunos sienten que “comen mejor” cuando están acompañados (González, 2023), entrelazando esto a la sensación de comer más completo y equilibrado a comparación de cuando comen en solitario. Se come más despacio, se disfruta y no hay sensación de “sentirse expuesto”. (Ortiz, 2024), esto último mencionado principalmente por las comensales.

### ***Tipología de la comensalidad y la sociabilidad en la comensalidad***

Acerca de los tipos de comensalidad, éstas cambiaban dependiendo los días. Ya que, en días hábiles, acuden grupos de trabajadores exclusivos de mujeres y de hombres. La diferenciación es que, cuando es un grupo solamente de varones, en general, consumen sus alimentos acompañados de cerveza.

Mientras que las mujeres, suelen ir en grupos más reducidos, es variado lo que llegan a pedir, desde comida corrida, o bien, algún platillo caldoso. Este tipo de comensales, suelen sentarse en las mesas que tienen pocos asientos y evitan las mesas comunitarias.

Referente a la comensalidad laboral interna de los propios comerciantes de La Acocota, específicamente los carniceros van a solicitar a los cocineros que les cocinen su carne. En el caso de los antojitos, además del asado, también les piden la preparación de tacos, memelas, quesadillas, tlacoyos y que se les lleve hasta sus puestos o pasen a recogerlo porque deben continuar laborando, ya que deben turnarse para comer.

En el caso de los cocineros, se lleva a cabo la comensalidad en familia y en solitario. Pues por las dinámicas que se desarrollan, no es del todo posible que se puedan sentar a comer todos juntos, por lo que, deben tomar turnos, ya sea por familias nucleares. O bien, en solitario, porque prefiere comer por aparte para “tener un momento de tranquilidad y poder sentarse”. (Portada, 2024).

171

Por otra parte, los comensales que van solos, la mayoría son varones de mediana y tercera edad. Algunos suelen tomar asiento en las mesas comunitarias, solicitan comida corrida y, especialmente, los “abuelitos” son quienes prefieren hacer plática con alguien que se encuentre a un lado de ellos. Los de mediana edad, optan por sumergir su atención en el celular y comen de prisa. En cuanto a las bebidas, suelen pedir refrescos, o bien, vasos de agua fresca. Las mujeres que acuden solas, suelen ser las trabajadoras de limpieza del ayuntamiento, que ordenan algún tipo de antojito o arroz con huevo, porque son los platillos más asequibles y se toman el tiempo para degustar su almuerzo.

En cambio, los domingos específicamente, hay dos tipos de comensalidad: las familias extensas y la comensalidad para “curarse la cruda”. La primera suele involucrar a los abuelos de las familias, padres, tíos, hijos, primos y hasta

bisnietos, estos se toman más tiempo para comer, pues aprovechan para conversar entre ellos. La mayoría de las ocasiones llenan las mesas comunitarias y las preferencias alimentarias son variadas.

Por otro lado, la comensalidad “curarse la cruda”, consiste en tomar asiento en las mesas comunitarias o en una mesa mediana porque suelen ser grupos de entre 5 a 8 personas aproximadamente. Y se caracteriza por pedir los caldos picosos —como el mole de panza— y, de paso, solicitan al menos una cerveza.

## **Conclusiones**

Finalmente, la aportación de este trabajo de investigación es el modelo de análisis el cual desmenuza los elementos que conforman la comensalidad en un espacio que no es el hogar y tampoco un restaurante “formal”. Ya que considera que un espacio como el mercado, se encuentra en una suerte de “limbo” entre lo doméstico y lo “extra cotidiano” porque al analizar los testimonios de cocineros y comensales se pueden sentir “como en casa” aunque también pueden estar más “expuestos”.

172

Es así como, surge la categorización de comensalidad tensionada, que aporta un nuevo enfoque porque únicamente las investigaciones se han concentrado en otros aspectos. Por ejemplo, sobre la comensalidad solo se hallaron textos que hablaban sobre la familia, las prohibiciones y lo ceremonial que hay en ello. En tanto al espacio culinario se enfocan en las prácticas alimentarias, el consumo desde un sentido económico, los saberes culinarios y la importancia que tienen los mercados como un lugar donde se aprecia la riqueza de la biodiversidad.

En lo que respecta al espacio culinario, queda más que claro que depende de esto el que las maneras de mesa se lleven o no, aunque está más ligado a lo simbólico y a la importancia de este espacio en el sentido social. Ya que emergió el apego por el mercado y el sentido de pertenencia e identidad,



porque muchos de los clientes lo conocen desde que son infantes y siguen en la búsqueda de esos sabores.

No obstante, no se había tratado el consumo total, es decir, el uso y materialidad de los utensilios más la influencia en la elección y predilección de los consumidores. Esto debido a que las personas saben que lo preparado en cazuelas de barro tienen un mejor sabor, o del sabor único que produce la mancuerna de la manteca con el maíz en platillos más simples de elaborar como las memelas.

### **Referencias Bibliográficas**

- Acero, R. (23 de noviembre de 2023). organización social y espacial. (D. Hernández, Entrevistador)
- Aguilar, P. (2012). El sistema cultural de la alimentación. Una aproximación de teoría y método para los estudios de antropología de la alimentación. España: Editorial Académica Española.
- Barthes, R. (1993). 2. Dominios. En R. Barthes, La aventura semiológica (págs. 217-280). Barcelona: Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). I. Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana. En P. Berger, & T. Luckmann, La construcción social de la realidad (págs. 34-63). Buenos Aires: Cultura Libre.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las "clases". En P. Bourdieu, Sociología y cultura (págs. 205-228). Ciudad de México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). El habitus y el espacio de los estilos de vida. En P. Bourdieu, La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. (págs. 169-222). Taurus.
- Durkheim, E. (2001). I. ¿Qué es un hecho social? En D. Emile, Las reglas del método sociológico (págs. 38-52). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- García Canclini, N. (1989). Entrada. En N. García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (págs. 13-26). Ciudad de México: Grijalbo.
- González, C. (17 de agosto de 2023). saberes, relación comercial y sistema objetual. (D. Hernández, Entrevistador)
- Harris, M. (2017). 1. ¿Bueno para pensar o bueno para comer? En M. Harris, *Bueno para comer. Enigmas de alimentación y cultura* (págs. 13-21). Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández, M. (6 de febrero de 2024). comensalidad. (D. Hernández, Entrevistador)
- Le Breton, D. (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lefebvre, H. (2013). El espacio social. En H. Lefebvre, *La producción del espacio* (págs. 125-216). España: Capitán Swiny.
- Lévi-Strauss, C. (1970). *Mitológicas III: El origen de las maneras de mesa*. México: Siglo XXI.
- Licon, E., García, I., & Cortés, A. (2019). El espacio culinario. Una propuesta de análisis desde la antropología de la alimentación. *Antropología experimental*, 165-172.
- Mintz, S. (2003). Introducción. En S. Mintz, *Sabor a comida, sabor a libertad* (págs. 21-38). Ciudad de México: Ediciones de la Reina Roja, CONACULTA, CIESAS.
- Ortiz, M. (9 de marzo de 2024). Grupo de discusión sobre comensalidad. (Q. Hernández, Entrevistador)
- Parra, F. (1981). ¿Para qué sirve la teoría de sistemas en sociología? *REIS*, 77-111.
- Portada, T. (22 de enero de 2024). significados de la comensalidad y prácticas de higiene. (D. Hernández, Entrevistador)
- Unigarro, C. (2015). *Sistemas alimentarios y patrimonio alimentario. Transculturaciones del caso ecuatoriano. Antropología Cuadernos de Investigación*, 21-34.





Recibido: 31/08/2024

Aceptado: 24/06/2025

#### Cómo citar este artículo

Hernández Quezada, D. B. (2025). La construcción social de la comensalidad en el mercado municipal de La Acocota en la ciudad de Puebla, México. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.157-175



## **El concepto de afrontamiento en Psicología. Una reseña de sus particularidades**

*The Concept of Psychological Coping. A review of its particularities*

*Fabio Gabriel Salas*

[salasfabiogabriel4@gmail.com](mailto:salasfabiogabriel4@gmail.com)

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de San Luis (UNSL). *Profesor en enseñanza media y superior en Psicología, Licenciado en Psicología, Doctor en psicología, Magister en psicología social, posdoctorado en Psicología. Experiencias profesionales más relevantes: Profesor adjunto efectivo en carreras de grado en diferentes carreras de la UNSL y docente en carreras de posgrado. Integrante del proyecto de investigación PROICO N°12-0420 FaPsi-UNSL. Investigador (IV categoría) con publicaciones y presentaciones de trabajos científicos. Director de tesis de carreras de doctorado, maestría y de grado. Director de becas y de pasantías de grado y de posgrado. Director de proyecto de extensión.*

176

### **Resumen:**

El concepto de afrontamiento ha adquirido importancia dentro de la Psicología en las últimas décadas, permitiendo nuevos abordajes teóricos y prácticos que favorecen el estudio de diferentes problemáticas psicológicas. La importancia de este concepto radica en que ofrece herramientas teóricas para abordar diversas situaciones como el estrés.

Para reconocer sus aportes el trabajo propone una delimitación conceptual a partir del desarrollo teórico de procesos psicológicos asociados, de aspectos o factores implicados y de las posibles respuestas de afrontamiento identificadas por diferentes autores.

El objetivo general del trabajo es describir los aspectos más importantes de un concepto relevante para la Psicología como es el afrontamiento, del cual derivan los tres objetivos específicos desarrollados. Para alcanzar los objetivos se analizan, de manera exploratoria, aportes teóricos sobre distintos aspectos del afrontamiento.

En los comentarios finales se destaca algunas características de este concepto respecto a la relatividad en la eficacia de las respuestas de afrontamiento en función de la adaptación del individuo, la dinámica y la complejidad derivada de la cantidad de factores que componen estos mecanismos, el valor de la cantidad de propuestas sobre tipologías de respuestas de afrontamiento y su evaluación y el desafío de alcanzar consensos al respecto.

**Palabras clave:** el proceso de afrontamiento; factores asociados al afrontamiento; respuestas de afrontamiento.

### ***Abstract:***

The concept of coping has gained importance in Psychology over the past decades, allowing for new theoretical and practical approaches that support the study of different psychological issues. The importance of this concept lies in its ability to provide theoretical tools for addressing a range of situations, such as stress.

To acknowledge its contributions, this paper proposes a conceptual delimitation based on the theoretical development of associated psychological processes, the aspects or factors involved, and the possible coping responses identified by different authors.

The general objective of this paper is to describe the most important aspects of a concept that is highly relevant to Psychology: coping. From these, three specific objectives are developed. To achieve them, theoretical contributions on different aspects of coping are explored and analyzed in an exploratory manner. In the final comments, some of the characteristics of this concept are

highlighted, particularly regarding the relativity of the effectiveness of coping responses depending on the individual's adaptation, the dynamic and complex nature of these mechanisms due to the number of contributing factors, the value of the different proposed typologies of coping responses and their evaluation, and the ongoing challenge of reaching consensus on this matter.

**Keywords:** the concept of coping; associated factors; coping responses

## ***Introducción***

El concepto de procesos de afrontamiento ha adquirido importancia dentro de la Psicología en las últimas décadas, permitiendo el avance sobre temas que se han podido analizar con mayor profundidad a partir de los abordajes teóricos y prácticos que lo utilizan.

No es un concepto que se caracterice por su rigidez, sino que, por el contrario, presenta cierta flexibilidad y dinámica manifestada en la diversidad de expresiones de los autores que lo abordan. Esto ha derivado en definiciones que ponen el acento en uno o en otro aspecto del proceso referido, lo cual también se ve reflejado en la tipología propuestas sobre posibles respuestas de afrontamiento y la variedad de instrumentos de evaluación.

Todas estas características han derivado en la utilización para el estudio de un gran número de situaciones. Actualmente se puede observar que muchos trabajos científicos consideran el afrontamiento como una variable relevante para evaluar diferentes aspectos del comportamiento humano.

A partir de lo señalado el estudio del afrontamiento se torna valioso como aporte al entendimiento de este proceso psicológico y sus conceptualizaciones. Para ello se retoman los aportes realizados por distintos autores sobre este concepto, lo cual brinda la posibilidad de profundizar en el conocimiento de sus características, al tiempo que permite reconocer su relación con el estrés y diferenciarlo de otros procesos psicológicos similares.

Este trabajo tiene como objetivo general describir los aspectos más importantes de un concepto relevante para la Psicología como es el afrontamiento. De este objetivo se desprenden tres objetivos específicos:

En el primer objetivo específico se delimita este concepto a partir de los aportes teóricos y de su relación con el concepto de estrés.

En el segundo objetivo específico se desarrollan algunos de los factores más importantes asociados a este proceso.

En el tercer objetivo específico, se señalan los aportes más significativos realizados por diferentes autores, respecto a las respuestas de afrontamiento que pueden presentar las personas.

Finalmente, en las consideraciones finales se puntualizan los aspectos más destacados que surgen al examinar el concepto.

## **Desarrollo**

A continuación, se desarrollan los tres objetivos específicos propuestos en el trabajo:

179

El primer objetivo específico plantea la delimitación del concepto de afrontamiento a partir de los aportes teóricos y de su relación con el concepto de estrés.

Al respecto, hay que mencionar que existe desde hace tiempo un creciente interés por el estudio de los modos de afrontamiento que surge de reconocer en ellos un particular modo de responder a las diferentes situaciones que generan estrés, como así también, de entender su función positiva de mitigar los efectos nocivos del mismo (Leibovich de Figueroa et al. 2002).

En relación estrecha al concepto de afrontamiento se encuentra el de estrés, al que Lazarus y Folkman (1986) definen como "una relación particular o transacción entre la persona y el entorno, que la persona valora como

excesiva o desbordante para sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Este concepto se desprende de los desarrollos llevados a cabo por Lazarus y Launier (1978), quienes lo entienden como un proceso psicobiológico complejo, que se constituye por tres componentes principales: una primera situación en la que se presenta un acontecimiento que es potencialmente perjudicial o peligroso (acontecimiento estresante o estresor); una segunda, en la que se interpreta este acontecimiento como peligroso, perjudicial o amenazante por parte de la persona, independientemente de las características objetivas del mismo; y una tercera, en la que como respuesta a esta amenaza hay una activación del organismo.

Estos desarrollos permitieron avanzar en el análisis de otros aspectos vinculados con el estrés, y al mismo tiempo, dar cuenta de que este proceso no es el único importante para la adaptación del individuo, sino también, la forma en que este lo puede manejar. Este manejo del estrés alude al concepto de afrontamiento, proveniente de la traducción del término inglés “coping”, que se refiere a la acción de afrontar, de hacer frente a una amenaza, a un peligro, a un enemigo o a una responsabilidad.

En este modelo de Lazarus y Folkman (1986), sobre el estrés (Maristany, 2006), destaca la importancia de entender su carácter transaccional: el estrés no está determinado solo por el estímulo, ni por las características particulares de la persona; sino por la interacción entre la evaluación que hace la persona y las demandas del estímulo sobre la misma. Además, expresa que existe una relación recíproca entre el estrés y el afrontamiento, ya que las acciones para enfrentar un problema afectan tanto la valoración del mismo como a su subsecuente afrontamiento. Este último debe ser efectivo (adaptativo), para evitar que el estrés se cronifique y produzca el surgimiento de malestar e incluso de alguna enfermedad. Al respecto, la autora afirma que:

El afrontamiento actúa como un verdadero regulador de la perturbación emocional, de manera que, si es efectivo, no permite que se presente el malestar, y, en caso contrario, podría afectar la salud, aumentando el riesgo de morbilidad y mortalidad para el sujeto. De lo dicho anteriormente puede desprenderse que el afrontamiento efectivo obra como un factor protector de la salud, ya que actúa como neutralizador de los efectos estresantes de los acontecimientos vitales (p. 11).

Existe una diversidad de matices en la conceptualización del término afrontamiento. Lazarus y Launier (1978), lo definieron como los esfuerzos intrapsíquicos y orientados a la acción (cognitivos y afectivos), en busca de manejar exigencias internas y del medio externo que ponen a prueba o exceden los recursos de cada persona, al ser valorados por el individuo como demandas que exceden los recursos propios.

Algunos años más tarde, Lazarus y Folkman (1986) también conceptualizaron el afrontamiento como "aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo" (p. 164). Lo describen como un proceso cambiante en el que el individuo, en determinados momentos, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con estrategias que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

Asimismo, estos autores advierten que los estilos y estrategias de afrontamiento se entienden como conductas o acciones de las personas, ante diversas demandas de sus experiencias vitales o de experiencias más o menos cotidianas. Es por eso que no sólo se analiza ante situaciones que desbordan los recursos personales, sino también, ante situaciones que se salen de la rutina y exigen tomar alguna decisión y, por lo tanto, requieren de algún esfuerzo comportamental y/o emocional.

El modelo transaccional sobre estrés y afrontamiento de Lazarus y Folkman (1986) es uno de los que mayor aceptación tiene en la comunidad científica. Esto se evidencia en el amplio número de investigaciones que estudian los modos en que las personas enfrentan dificultades y diferentes situaciones estresantes (Frydenberg y Lewis, 2000; Hampel, 2007; Feagans et al. 2008).

En el análisis de esta propuesta sobre el estrés y el afrontamiento Maristany (2006), describe cómo, según este modelo, se desarrollan diferentes instancias dentro de un determinado proceso psicológico.

En primer lugar, frente a la situación que enfrentan, las personas realizan una valoración (appraisal), una evaluación primaria. Si como resultado de la misma se percibe que se carece de medios para evitar el daño, la pérdida o sufrimiento, se realiza una segunda valoración donde se evalúan los recursos disponibles. Estas evaluaciones constituyen un proceso mental en el que se suceden:

- Una evaluación primaria (respuesta inicial en el que la persona analiza y evalúa la situación con respecto a su bienestar), donde la situación puede ser valorada como situación irrelevante, situación positiva o situación estresante (exige la movilización de recursos para no perder el equilibrio y su bienestar, aunque no es negativa en sí misma, requiere un esfuerzo adaptativo). Esta última puede implicar: una amenaza para el sujeto, una pérdida o daño, o un desafío. La clave de esta primera valoración consiste en cómo el sujeto pondera lo que está en juego en la situación y la significación (valor) que le otorga a lo que puede llegar a perder o lograr en esta instancia.
- Una evaluación secundaria (donde la persona evalúa sus recursos y opciones de afrontamiento frente al estresor): Si la situación primariamente se ha percibido como amenazante, se percibirá más o menos estresante según como sean evaluados los recursos disponibles. Esta valoración modula la valoración primaria, buscando determinar las acciones a utilizar frente a la situación estresante.



De la interacción entre las dos evaluaciones cognitivas, resulta el nivel de estrés, su intensidad y la calidad de la respuesta que la persona aplica. Las respuestas de afrontamiento están condicionadas por la percepción de la situación (evaluación primaria) y de los recursos con que cuente la persona para hacerle frente (evaluación secundaria) (Gomez-Fraguela et al. 2006).

Desde este marco conceptual se delimitan diferencias claras entre los conceptos de adaptación y el de afrontamiento: si bien existen una determinación recíproca entre ambos, donde la adaptación depende del éxito de las estrategias de afrontamiento y el afrontamiento del grado de adaptación que presente la persona, son procesos diferentes. En este sentido, la calidad de vida y lo que entendemos por salud mental y física, esenciales para alcanzar una adaptación adecuada, van ligadas a la forma de evaluar y de afrontar el estrés en la vida (Lazarus, 2000).

Las estrategias de afrontamiento se van desarrollando por medio de las experiencias vividas durante la primera etapa de la vida (niñez) y se modifican de acuerdo a los resultados obtenidos en relación a las situaciones estresantes (Veloso-Besio et al. 2010). El afrontamiento puede resultar adaptativo si disminuye el estrés y promueve la salud a largo plazo, y se convierte en inadaptativo cuando disminuye el estrés solo a corto plazo, y genera efectos negativos para la salud a largo plazo (Forns y Zanini, 2004), y según la frecuencia con que se utilice (Fantín et al. 2005).

En el segundo objetivo específico se propone el desarrollo de distintos aspectos y factores asociados a este proceso.

En este sentido Zúñiga Barreda (2013), menciona ciertos aspectos a tener en cuenta en este proceso, señalados por Rodríguez Marín (1995).

En primer lugar, se mencionan los recursos con que cada persona cuenta para afrontar una situación determinada, ya que la forma en que realmente se afronte una situación, dependerá tanto de estos, como de las limitaciones que

obstaculicen el uso de los mismos en su interacción con el medio. Entre estos recursos se encuentran:

- Físicos/Biológicos: Se refiere tanto al entorno físico de la persona como a su propio cuerpo, incluso el ambiente físico es considerado como un recurso. Entre estos se encuentran la energía y la resistencia de la persona, su salud biológica, así como también el clima y la vivienda, entre otros elementos.
- Psicológicos/Psicosociales: Refiere al autocontrol, la autonomía, la independencia, la capacidad intelectual. Del mismo modo, se incluyen en este grupo de recursos la moral, la destreza para la solución de problemas y las creencias.
- Culturales: Corresponden a las normas, valores, símbolos, que vienen dados por la propia cultura de la persona, y que posibilitan o limitan los procesos de afrontamiento ante determinadas situaciones.
- Sociales: Implican la red social del individuo y sus sistemas de apoyo social. Incluye también elementos materiales como un ingreso y una residencia adecuados, satisfacción con el empleo, entre otros. Además, puede implicar contar con el dinero, los instrumentos y el equipamiento necesario para afrontar situaciones. Este tipo de variables resulta crucial para la capacidad de afrontamiento.

En segundo lugar, describe los siguientes factores como elementos que influyen en la evaluación sobre la eficacia de cada afrontamiento:

- La eficacia adaptativa que puede ser evaluada en el orden de lo fisiológico, psicológico y social de manera diferenciada, pudiendo diferir en cada uno ante una misma situación.
- El momento temporal en que se produce la respuesta de afrontamiento es importante para la eficacia adaptativa, ya que la misma puede ser útil en un momento, pero perjudicial después.

- La eficacia adaptativa de una respuesta de afrontamiento se evalúa en función del contexto en el que se aplica, porque puede que sea eficaz en un contexto, pero no en otro.

- La necesidad de que exista cierto nivel de coherencia entre las condiciones objetivas del contexto y la conducta de afrontamiento: hay situaciones en las que, objetivamente, la mejor respuesta es la evitación antes que la aproximación, y otras situaciones en la que la mejor respuesta es el control de la misma.

El afrontamiento es un proceso complejo, que generalmente no resulta totalmente adaptativo, ya que implica otros aspectos a considerar como las posibles consecuencias o efectos que tiene para una persona enfrentar una determinada situación. Zúñiga Barreda (2013) cita a Fernández-Abascal y Palmero (1999), y expresa que, en muchos casos, el uso de estrategias de afrontamiento aparentemente eficaces para la adaptación, no siempre resulta algo positivo e incluso pueden causar efectos negativos. Algunos de estos efectos pueden ser:

- Fatiga: El hecho de elegir una estrategia implica cierto nivel de fatiga, que puede tener consecuencias negativas al afectar tanto las capacidades como los recursos de la persona.

- Sobregeneralización: las estrategias que resultan efectivas ante una situación tienden a ser usadas en otras distintas sin tener evidencia de su eficacia, y las estrategias que no tuvieron efectos positivos en ciertas situaciones se dejan de usar, sin ser probadas ante otros hechos.

- Efectos secundarios del propio afrontamiento: el afrontamiento puede ser dañino, aunque sea exitoso en algunos aspectos, ya que la eficacia en un aspecto (fisiológico, cognitivo, emocional o comportamental) puede terminar siendo dañino en otro aspecto de la persona.

Respecto a este concepto, Zúñiga Barreda (2013), también expresa que Fernández-Abascal (1997), resalta la necesidad de definirlo como esfuerzos

psicológicos o conductuales para reducir o mitigar los efectos aversivos del estrés, o como una preparación para la acción que se realiza para evitar los daños del estresor; advierte que es necesario hacer una distinción entre estilos y estrategias de afrontamiento y menciona además que es posible clasificar el afrontamiento, según el tipo de respuesta dada ante una situación, lo cual es la distinción que más análisis ha merecido por parte de los investigadores.

En el tercer objetivo específico, se señalan los aportes más significativos realizados por diferentes autores, respecto a las respuestas de afrontamiento que pueden presentar las personas.

Las respuestas o funciones que presenta el afrontamiento resultan relevantes para comprender mejor este proceso. El poder identificar diferentes funciones que aplican las personas a determinadas situaciones en el proceso de afrontamiento, ha permitido establecer distintas estrategias y estilos de afrontamiento. Los estudios sobre la existencia de determinadas formas o maneras de afrontar ciertas situaciones, han dado lugar a distintas proposiciones al respecto.

Se considera que las funciones en el proceso de afrontamiento se pueden diferenciar según el objetivo al que están dirigidas. Palomar Rodríguez (2012), expresa que Folkman y Lázarus (1980), señalan dos grupos de estrategias que conformaban estilos básicos de afrontamiento: el afrontamiento dirigido a manipular o alterar el problema (afrontamiento dirigido al problema) y el afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional (afrontamiento dirigido a la emoción). En general, las emociones dirigidas a la emoción tienden a aparecer cuando hay una evaluación de la situación que indica que no se puede hacer nada para cambiar la condición lesiva, amenazante o desafiante del entorno. Las formas de afrontamiento dirigidas al problema, prevalecen cuando esa situación ha sido evaluada como factible de ser cambiada.

No se concibe un afrontamiento más apropiado que otro, sino que depende de la situación donde se aplique. El afrontamiento centrado en los problemas sería más funcional ante situaciones que se puedan modificar, mientras que el centrado en las emociones cumpliría una función importante en situaciones que no admiten cambios.

Esta proposición de dos funciones centrales en el afrontamiento ha sido cuestionada. En una revisión (Skinner et al. 2003), advierten que esta distinción teórica de Lazarus y Folkman (1986) sobre las funciones de afrontamiento es insostenible, ya que un principio elemental de su teoría propone que los procesos de afrontamiento se activan en respuesta a las emociones negativas, lo que implica que todos los procesos de adaptación están dirigidos, en definitiva, a la regulación emocional.

También se han formulado clasificaciones alternativas a esta propuesta. Moos (2005), distingue entre un estilo que permite una aproximación ya sea conductual o cognitiva al problema (enfrentar el problema), y un estilo de afrontamiento que implica la evitación del mismo (desviar la atención del problema). A diferencia de lo señalado por Lazarus y Folkman (1986), la propuesta de aproximación sería funcional ya que facilita el ajuste del individuo; mientras el estilo de evitación, al aumentar la probabilidad de que surjan problemas (físicos o psicológicos) sería disfuncional (Gómez Fraguera et al. 2006).

Existen otras clasificaciones de los estilos de afrontamiento basada en las diferencias encontradas en distintos estudios (Richaud de Minzi, 2006). A partir de las mismas se proponen tres tipos de estrategias: las dirigidas a la valoración (afrontamiento cognitivo), donde se intenta encontrar un significado al suceso y valorarlo de manera menos desagradable; un afrontamiento dirigido al problema (afrontamiento conductual) donde se busca confrontar la realidad y manejar sus consecuencias; y un afrontamiento dirigido a la emoción (afrontamiento emocional), donde se trata de regular los

aspectos emocionales y mantener el equilibrio afectivo (Mestre Escrivá et al. 2012).

Luego de una revisión de la investigación que se ha realizado en torno al afrontamiento, Folkman y Moskowitz (2004) expresan que, en general, en las investigaciones se ha tratado de agrupar las respuestas de afrontamiento utilizando distintos criterios: empleando análisis teóricos que proponen categorías teóricas, desde los estudios empíricos a través del análisis factorial, o bien, combinando ambas técnicas. De esta manera se pueden distinguir diferentes propuestas al respecto (ver cuadro N° 1).

Cuadro 1: Tipos de Estilos de Afrontamiento según diferentes autores

| Autor                     | Agrupamiento de respuestas de afrontamiento                                                                                                                                                  |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lazarus y Folkman (1986)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento centrado en la emoción</li> <li>- Afrontamiento centrado en el problema</li> </ul>                                                    |
| Moos y Billing (1982)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento centrado en el problema</li> <li>- Afrontamiento centrado en la emoción</li> <li>- Afrontamiento centrado en la evaluación</li> </ul> |
| Sandín (1995)             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento disposiciones</li> <li>- Afrontamiento situacional</li> </ul>                                                                         |
| Frydenberg y Lewis (1996) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento dirigido a resolver el problema</li> <li>- Afrontamiento en relación a otros</li> <li>- Afrontamiento improductivo</li> </ul>         |
| Frydenberg y Lewis (2000) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción positiva esforzada</li> <li>- Huida intropunitiva</li> <li>- Acción positiva hedonista</li> <li>- Postura de introversión</li> </ul>         |
| Castro y Casullo (2005)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento dirigido al problema</li> <li>- Afrontamiento dirigido al apoyo social</li> </ul>                                                     |

|                                    |                                                                                                                     |
|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento dirigido a la emoción</li> <li>- No Afrontamiento</li> </ul> |
| Rodríguez, en Solís y Vidal (2006) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afrontamiento aproximativo</li> <li>- Afrontamiento evitativo</li> </ul>   |

Fuente: Elaboración Palomar Rodríguez (2012)

Para Campos et al. (2012) se pueden encontrar aspectos comunes que permiten delimitar tres categorías generales que funcionan como diferentes estilos de afrontamiento:

Un grupo de estrategias dirigidas a modificar directamente el estresor, denominadas como afrontamiento centrado en el problema, afrontamiento primario o activo, de resolución de problemas o de aproximación, entre otros; estos refieren al cambio de aspectos personales, del ambiente o de la relación percibida como estresante entre la persona y el ambiente. El segundo grupo, denominadas de control secundario, de búsqueda de apoyo de ayuda o centradas en la emoción, caracterizadas por estrategias dirigidas a mantener el equilibrio afectivo por medio de la regulación de los aspectos emocionales y de la búsqueda de apoyo emocional. Y el tercer grupo, orientado a reducir los esfuerzos por enfrentar el suceso conflictivo, lo que implica estrategias cognitivas, emocionales o de conducta centradas en cualquier aspecto diferente al problema. Las mismas han sido designadas tradicionalmente como afrontamiento de evitación, de abandono, de control o de respuesta de huida.

El proceso de afrontamiento es un concepto en constante evaluación a nivel teórico. A esto ha colaborado el desarrollo de diversas herramientas que permiten estimar este proceso en diferentes comportamientos en el ser humano, promoviendo el constante examen de diferentes aspectos del mismo. Un ejemplo de esto es que, aunque la conceptualización, evaluación e investigación del afrontamiento se ha llevado a cabo con poblaciones adultas,

ha habido un incremento en el número de estudios sobre este tema con niños y adolescentes (Palomar Rodríguez, 2012). Actualmente, existen modelos e instrumentos específicos tanto para niños como para adolescentes que tienen en cuenta los cambios evolutivos de estas etapas, los factores que determinan que los cambios se perciban como estresantes o no, y también las características de los recursos personales disponibles para enfrentar una situación estresante (Compas et al. 2001; Frydenberg, 1997).

### ***Comentarios finales***

El trabajo ofrece una descripción general de los aspectos más importantes de un concepto relevante para la Psicología como es el afrontamiento. Estos aspectos se abordaron a partir de tres objetivos específicos que fueron desarrollados a partir de los aportes teóricos de diferentes autores.

Para responder al primer objetivo se retomó los planteos que delimitan el concepto de afrontamiento.

Parte de esta delimitación se encuentra en el concepto de estrés planteado por Lazarus y Folkman (1986), y en la relación recíproca que este tiene con el afrontamiento. Unos de los aportes más significativos es la dinámica planteada entre el estrés y el afrontamiento al centrarse en el manejo de la situación y no en la situación en sí. El hecho de que la persona puede disponer de la posibilidad de revisar las medidas o acciones tomadas ante situaciones de estrés, habilita la posibilidad de pensar en el impacto que pueden tener las intervenciones destinadas a generar cambios necesarios en las estrategias de afrontamiento de las personas.

Los aportes referidos, también señalan la importancia del afrontamiento para alcanzar una adaptación al medio o entorno. Al tiempo que advierten sobre la relatividad de los resultados que se obtienen al implementar un tipo de estrategia y sobre cómo la evaluación está sujeta a distintos factores. Es necesario señalar que cada vez son más los investigadores que entienden



que, dependiendo de la fuente de estrés, todas las estrategias de afrontamiento pueden ser adaptativas (Grant et al. 2006; Halama y Bakosová, 2009; Seiffge-Krenke, 2011).

Al respecto se puede considerar que esta relatividad que caracteriza al constructo implica un punto de discusión sobre los límites de esta cualidad y la necesidad de reconocer respuestas saludables que sean más consistentes ante la diversidad de situaciones que enfrentan las personas. El abordaje de la complejidad de los procesos psicológicos que desarrollan las personas ante situaciones adversas, implica un análisis más profundo sobre el nivel de relatividad-consistencia que pueden alcanzar algunas respuestas de afrontamiento.

En esta misma línea, también se puede considerar la dinámica que se le atribuye a este proceso en su conceptualización. Esto permite asumir que el proceso de afrontamiento debe ser entendido como un mecanismo flexible, es decir, que cambia según la situación. Ante esto surgen preguntas sobre, en qué medida la persona cambia sus respuestas de afrontamiento y sobre el nivel de incidencia que tiene las situaciones estresantes que enfrenta, e indirectamente en entorno que la rodea, en la capacidad de cambiar un tipo de afrontamiento específico.

Para dar cuenta del segundo objetivo del trabajo se contemplaron las propuestas teóricas que describen factores implicados en el proceso de afrontamiento.

Al respecto se pudo evidenciar la cantidad de aspecto y/o factores implicados en este proceso. Esto advierte la necesidad de contemplar en cada respuesta de afrontamiento analizada, la variedad de elementos que interfieren, y el juego de influencias entre estos. Esta cualidad del proceso de afrontamiento, da cuenta de su complejidad y del riesgo de plantear respuestas válidas o adaptativas de afrontamiento generales o para situaciones que aparentan ser similares. En este sentido, es necesario tener en cuenta las posibles

consecuencias negativas para la salud de las personas que pueden tener ciertos tipos de afrontamientos cuando son utilizados de manera generalizada.

Para alcanzar el tercer objetivo específico, se plantearon los aportes teóricos más significativos, respecto a las respuestas de afrontamiento que pueden presentar las personas.

Respecto a las respuestas de afrontamiento se destaca el desarrollo de propuestas teóricas sobre posibles tipos de respuestas de afrontamiento y la cantidad de instrumentos de evaluación brindados, en particular en el ámbito de la investigación científica. Esto permite contar con una instancia para validar los planteos teóricos sobre el concepto, al tiempo que ofrece herramientas concretas para medir estos comportamientos. El hecho de contar con estos recursos permite alcanzar una mayor claridad, a la hora de poder analizar e interpretar ciertas respuestas ante situaciones adversas.

Asimismo, es necesario atender a los modelos de tipologías que se han desarrollado. En algunos casos son llamativas las diferencias respecto a cómo se agrupan y el alcance que pueden tener en las interpretaciones que se hacen de los resultados obtenidos a partir de una evaluación. En relación al estudio de conceptos, tipologías y formas de medir el afrontamiento, se han generado distintos debates que aún no alcanzan un consenso (Skinner et al. 2003), y que se refleja en la gran cantidad de clasificaciones existentes (Duhachek y Oakley, 2007). En este sentido los intentos en trabajar en consenso y acuerdos sobre cómo se deberían conformar los grupos de respuestas, bajo la idea de estilos de afrontamiento, puede ayudar a dar más claridad y precisión a las tareas que se vienen realizando en esta área.

En las futuras investigaciones sobre el tema se recomienda profundizar en el análisis de este concepto desde distintos enfoques metodológicos, para poder arribar a conclusiones más precisas sobre el valor teórico y la aplicabilidad del afrontamiento.

## **Referencias bibliográficas**

- Campos, R., Delgado, A. y Jiménez, Á. (2012). Acontecimientos vitales estresantes, estilo de afrontamiento y ajuste adolescente: un análisis longitudinal de los efectos de moderación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 39-53.
- Compas, B., Connor-Smith, J., Saltzman, H., Thomsen, A. y Wadsworth, M. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127.
- Duhachek, A. y Oakley, J. (2007). Mapping the Hierarchical Structure of Coping: Unifying Empirical and Theoretical Perspectives. *Journal of consumer psychology*, 17(3), 218-233.
- Fantín, M., Florentino, M. y Correché, M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6(11), 163-180.
- Feagans, L., Hussong, A. y Keeley, M. (2008). The adolescent coping process interview: measuring temporal and affective component of adolescent responses to peer stress. *Journal of Adolescence*, 31(5), 641-657.
- Fernández-Abascal, E. y Palmero, F. (1999). En P. Zúñiga Barreda (2013). *Afrontamiento*.  
[http://www.nubelo.com/files/.../thumb\\_AFRONTAMIENTO\\_doc.pdf](http://www.nubelo.com/files/.../thumb_AFRONTAMIENTO_doc.pdf)
- Fernández-Abascal, E. (1997). En P. Zúñiga Barreda, (2013) *Afrontamiento*.  
[http://www.nubelo.com/files/.../thumb\\_AFRONTAMIENTO\\_doc.pdf](http://www.nubelo.com/files/.../thumb_AFRONTAMIENTO_doc.pdf)
- Folkman, S. y Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S. y Moskowitz, J. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.

- Forns, M. y Zanini, D. (2004). Afrontamiento y psicopatología: comparación entre adolescentes de la muestra general y sub-clínica. *Terapia psicológica*, 22(1), 1-10.
- Frydenberg, E. (1997). *Adolescent Coping Theoretical and research perspectives*. Londres: Routledge.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (2000). Teaching Coping to Adolescents: When and to Whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727-745.
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P. y Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597.
- Grant, K., Compas, B., Thurm, A. E., McMahon, S., Gipson, P., Campbell A., Krochok, K. y Westerholm, R. (2006). Stressors and child and adolescent psychopathology: Evidence of moderating and mediating effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 257-283.
- Halama, P. y Bakosová, K. (2009). Meaning in life as a moderator of the relationship between perceived stress and coping. *Studia psychological*, 7, 143-148.
- Hampel, P. (2007). Brief report: coping among austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(5), 885-890.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. y Launier, R. (1978). En R. Lazarus y S. Folkman, (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción. Manejo e Implicaciones en nuestra salud*. Desclée De Brouwer Biblioteca de Psicología.
- Leibovich de Figueroa, N., Schmidt, V. y Marro, C. (2002). Afrontamiento. En N. B. Leibovich de Figueroa y M. Schufer (Eds.). *El malestar y su evaluación en diferentes contextos*. (pp. 45-62). Eudeba.

- Maristany, M. (2006). Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires. [Tesis de grado. Universidad de Belgrano, Buenos Aires]  
<http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/223>
- Mestre Escrivá, M. V., Mesurado, B., Tur, A., Samper-García, P. y Richaud de Minzi, C. (2013). Adaptación y validación en población española de la escala de expectativa de los hijos adolescentes sobre la reacción de sus padres frente al comportamiento prosocial y antisocial. *Universitas Psychologica*, 13(1), 61-70.
- Moos, R. (2005). Contextos sociales, afrontamiento y bienestar: lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Revista Mexicana de Psicología*, 1, 15-29.
- Palomar Rodriguez, G. M. (2012). Estudio de las estrategias de afrontamiento en adolescentes y su relación con el funcionamiento familiar y el apoyo social. [Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo]  
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/13470>
- Richaud de Minzi, C. (2006). Evaluación del afrontamiento en niños de 8 a 12 años. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 196-201.
- Rodríguez Marín, J. (1995). En P. Zúñiga Barreda, (2013). Afrontamiento.  
[http://www.nubelo.com/files/.../thumb\\_AFRONTAMIENTO\\_doc.pdf](http://www.nubelo.com/files/.../thumb_AFRONTAMIENTO_doc.pdf)
- Seiffge-Krenke, I. (2011). Coping with relationship stressors: A decade review. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 196-210.
- Skinner, E., Edge, K., Altman, J. y Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129(2), 216-269.
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z. y Villegas-Abarzúa, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fractal: Revista de Psicología*, 22(1), 23-34.
- Zúñiga Barreda, P. (2013). Afrontamiento.  
[http://www.nubelo.com/files/.../thumb\\_AFRONTAMIENTO\\_doc.pdf](http://www.nubelo.com/files/.../thumb_AFRONTAMIENTO_doc.pdf)

Recibido: 19/02/2025

Aceptado: 24/06/2025

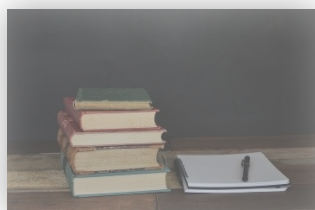
Cómo citar este artículo

Salas, F.G. (2025). El concepto de afrontamiento en Psicología. Una reseña de sus particularidades. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 12, San Luis, p.176-196



---

**RevID**  
**Número 12, 2025**



197

Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>

RevID

*Revista de Investigación y Disciplinas*