

# 1 EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

*Innovación y conexión en el aula digital*



REVISTA DIGITAL SEMESTRAL

<https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es>

Vol.1  
diciembre 2025

ISSN en trámite



# REVISTA SOBRE PRÁCTICA EDUCATIVA

Revista Digital Semestral Vol 1. Diciembre 2025

## ÍNDICE

*Luis Porter Galetar*

**No Somos Nada.....2-8**

*Sergio Arturo Avalos Magaña*

**De la Ternura como Categoría y Horizonte Político.....9-16**

*Santiago Javier Blanco Acosta*

**Lengua Vaciada, Amor Herido: Clínica de la Cultura Virtual Digital.....17-23**

*Leticia del Carmen Romero Rodríguez*

*Jesús Nicolás Gracida Galán*

**CIPAC: Una Experiencia Pionera en el Uso de Aulas Virtuales.....24-34**

*Gladys Hernández Romero*

**Educación en la Era Digital: Un Enfoque Innovador.....35-42**

*Doris Laury Beatriz Dzib Moo*

**Impacto de las TIC's en la Comprensión Lectora en Estudiantes  
Universitarios.....43-53**

*Elizabeth Ávila Carrancio*

**Epistemología Feminista y Educación: Hacia una Transformación  
del Conocimiento desde la Experiencia Situada.....54-62**

Revista CIPAC REVISTA SOBRE PRÁCTICA EDUCATIVA, año 1, No. 1, julio-diciembre de 2025, es una publicación semestral editada por el CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO, Tel. 9933525559.

Página electrónica de la revista: <https://ojs.pressmark.net/index.php/revistacipac/es/index> , [cipac.edu@outlook.com](mailto:cipac.edu@outlook.com)

Editor responsable: JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2026-031313292500-102, ISSN: (en trámite), ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: JESUS NICOLAS GRACIDA GALAN, CENTRO INTERNACIONAL DE POSGRADO ASOCIACION CIVIL 100%, AV LAGUNA DE LAS ILUSIONES No. 208, LAS LAGUNAS, CENTRO CP: 86019, TABASCO, MEXICO. Fecha de última modificación: 25 de noviembre de 2025. Tamaño del archivo: 7,180 KB.



# No Somos Nada

## We Are Nothing

Luis Porter Galetar<sup>1</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Profesor normalista y arquitecto en la Universidad Nacional Autónoma de México. Urbanista egresado del Tecnológico de Massachusetts (MIT). Es fundador y profesor emérito del Campus Xochimilco, de la Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Autor de más de 20 libros. Reside en Stratford, Ontario, Canadá, Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores de México.

Mis calles y el río relatan su niñez y primera juventud. Es un libro de migraciones y travesías vividas por personajes.

## RESUMEN

El tema “envejecer en la universidad” ha sido poco o insuficientemente tratado por los investigadores educativos, hasta donde alcanzo a ver y a sentir. Es un tema que abordan desde sus perspectivas otras especialidades más cercanas a las ciencias, como la geriatría, (que no es la perspectiva de nuestro interés hoy aquí). Nos interesa la visión desde la psicología o la filosofía, que debería ocupar un importante espacio en la reflexión universitaria.

Sin embargo, prevalece una desatención temática en un sistema de educación superior conformado por gente mayor, si consideramos que el promedio de edad en las universidades públicas hace tiempo que ha traspasado la barrera de los 60 años. Hoy, lamentablemente, muchos miembros de la planta académica cumplen su ciclo de vida sin disfrutar de un período de jubilación.

De hecho, la palabra jubilación se ha tergiversado y para muchos suena a amenaza, cuando su origen deriva de rituales bíblicos, a los que la academia les debe mucho, como origen del año sabático, y la idea de un tiempo jubilar, celebración que marcaba el fin de un período de servicio y lógicamente se asociaba con el júbilo, es decir, la alegría.

Palabras clave: universidad, plan, proyecto, envejecimiento.

## ABSTRACT

The topic of "aging in university" has been little or insufficiently addressed by educational researchers, as far as I can see and feel. It is a topic that is approached from the perspectives of other specialties closer to the sciences, such as geriatrics (which is not the perspective of interest here today). We are interested in the viewpoint from psychology or philosophy, which should occupy an important place in university reflection.

However, a lack of attention to this topic prevails in a higher education system made up of older people, considering that the average age in public universities has long since surpassed the 60-year mark. Today, unfortunately, many members of the academic staff complete their life cycle without enjoying a period of retirement.

In fact, the word retirement has been distorted and for many sounds like a threat, when its origin derives from biblical rituals, to which academia owes much, such as the origin of the sabbatical year, and the idea of a jubilee time, a celebration that marked the end of a period of service and was logically associated with jubilation, that is, joy.

Keywords: university, plan, project, aging.

Fecha de recibido: 10 de febrero de 2025  
Fecha de aceptado: 12 de mayo de 2025  
Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



Por diversas razones (algunas sorprendentes, todas indignantes) existe un rechazo generalizado de parte de la misma academia a enfrentar este problema, cuyos síntomas adelantan conductas en aquellos que sorprendentemente se rehúsan a disfrutar de su año sabático y más tarde, con los años, harán lo posible por postergar su propia jubilación.

Esto nos lleva al problema de ir envejeciendo en una institución habitada por estudiantes siempre jóvenes y de la necesidad de prepararse para afrontar el paso decisivo que es la jubilación. Nos adelantaremos recordando que el sentido de nuestra vida es una virtud y una responsabilidad que recae en cada uno de nosotros. En este caso nos estamos remitiendo al mundo académico representado por la universidad pública y el sistema, que no es sistema, de las instituciones de educación superior (IES).

Sostendremos en este artículo que la jubilación es una cuya definición en Wikipedia es la siguiente: "jubilación es el acto administrativo por el que un trabajador en activo, por cuenta propia o ajena, solicita pasar a una situación pasiva o de inactividad laboral tras haber alcanzado la edad legal para ello".

Esto es algo que ocurre en el contexto de nuestra vida académica cuyo rumbo o sentido es más claro cuando poseemos un plan explícito o implícito de vida.

Cuando decimos "plan" o "proyecto" no pensamos en algún documento escrito, sino en la mente de una persona que tiene una idea de cuál es su vocación, de las opciones que tiene frente a sí, y va tomando decisiones y evaluando su trayectoria en base a determinadas metas, mismas que irán irremediabilmente variando y ajustándose en el tiempo. Cuando explícitamente o entre líneas se tiene una visión de futuro, en base al reconocimiento de una vocación, iremos dando pasos, cumpliendo, corrigiendo o

redireccionando, nuestro plan o camino. El plan permite saber en qué dirección daremos el siguiente paso, nos da claridad y capacidad de aprovechar las circunstancias en el día a día, nos permite afirmarnos con mayor fortaleza y convicción.

En nuestro modo de vida, para sustentarnos y desarrollar una trayectoria, nos afiliamos de una u otra forma, a una fuente de trabajo y como trabajador en activo, nos permite cumplir el plan o proyecto que tengamos. Esta organización, en nuestro caso, es una institución de educación.

La institución educativa tiene su propio plan o proyecto, conocido como PDI, Plan de Desarrollo Institucional. El PDI busca definir el futuro de la institución, proyectándose por periodos lo que permite establecer objetivos sostenibles y duraderos, que buscan darle dirección a la institución. De modo que una situación ideal y congruente en la relación de la persona y su institución será que ambos proyectos, el personal y el de nuestra institución, se complementen y se coordinen.

Sin embargo, esto no siempre sucede así. Puede ser que ambos proyectos sean disímboles e incompatibles, o puede ser que el proyecto personal no lo tengamos claro, sea débil, no exista o ambos planes estén formulado a base de generalidades, cuya holgura e indefinición no permite visualizar el siguiente paso a dar. Las exigencias y demandas de la vida cotidiana más las demandas que provienen del mundo del trabajo, generalmente compiten en términos de tiempo y energía, por lo que es común y usual que el individuo, hombre o mujer académico, se deje absorber por el mundo del trabajo, no tenga tiempo de pensar y menos de ejercer su proyecto personal, y haga suyo el proyecto institucional, de manera que su proyecto sea el de la institución a la que pertenece, algo que la institución busca y agradece, pero que no siempre es del beneficio del

individuo, que posterga o anula su desarrollo personal en función de sus gustos, impulsos, o inclinaciones.

Si definimos al proyecto institucional fuente de nuestro trabajo, como Plan A y el potencial o asumido proyecto personal como Plan B, el individuo que hace suyo el Plan A, hará a un lado, desistirá o no tendrá claro su posible Plan B, creyendo que uno sustituye al otro, algo que no es así. Es natural y entendible entonces que cuando se le presenta la opción de jubilarse, (o de tomar un período sabático) lo que significa interrumpir o dejar atrás el Plan A, que es el único que tiene, esta decisión implicará una renuncia a su estatus, lo que lo deja afuera de todo plan previsto.

De allí surgen prejuicios como el que sostiene que no se jubilan "porque no saben hacer otra cosa", o el más cruel que asocia la jubilación como una recta final hacia el fin de la vida. Vemos así que los prejuicios paradójicamente, tergiversan el sentido de la jubilación, a lo que se debe agregar el contexto en que este trámite sucede, un laberinto burocrático, limitaciones de presupuesto, carencia de legislación práctica, entre otros factores.

Desinstitucionalizarse, para una persona atrapada en estos prejuicios, será perder el sentido de su vida, o lo que es lo mismo, hacer evidente su falta de Plan B al cual entregarse cuando ingresa y recupera la libertad que la jubilación implica. Sin embargo, es necesaria una aclaración acerca de las diferencias entre un plan y el otro.

El plan A, ocurre en un centro de trabajo, donde se da un intercambio establecido, que implicará determinadas acciones, la docencia, la investigación, el servicio, es decir la producción de algo, a cambio de determinados beneficios o remuneraciones.

El Plan B no repite este modelo. No se trata de otro quehacer o trabajo, en el que se aporta algo a cambio de una remuneración. El Plan B se ilustra con más claridad con la idea de una actividad a la que estamos inclinados por gusto o compromiso, generalmente sin beneficios monetarios, un proyecto personal, una inclinación, que abarca infinitas posibilidades, puede ser un proyecto con alcances remotos, o un simple "pasatiempo".

Para dar algunos ejemplos de su amplia variedad pensemos en algo de gran magnitud como construir y sostener a la familia, a algo cotidiano, como las actividades manuales, caseras de reparación, el amor a la naturaleza que nos lleva a coleccionar cactáceas u orquídeas, algo refinado y ambicioso como conocer a fondo la música clásica, algo popular como ser fanático de uno o más deportes, algo complicado como viajar, romántico como pintar, musical, como recitar poemas, y así la lista puede seguir.

Nosotros como ejemplo en este artículo escogeremos como proyecto dedicarnos a leer y a escribir, pero ya no libros de texto, sino literatura. Cualquiera de estos posibles planes, por más puntuales o ambiciosos que sean, al ocupar la mayor parte de nuestro tiempo libre, que con la jubilación es abundante, hace dicha persona, un ser que tiene vida interior.

En nuestra cultura, sin embargo, la idea de entregarse a un Plan B, comparada con el Plan A, tiende a ser concebida como una forma de "no hacer nada". Básicamente este sentimiento proviene de que el Plan A nos ha acostumbrado a producir algo, para cumplir con el contrato por el que se nos entrega a cambio, un pago. Hacer es producir, y uno produce a cambio. El que no sigue esa lógica, y se dedica a cosas que no ofrecen remuneración, se considera que no están haciendo nada. Es un juicio personal que nos impide dejar de hacer algo. Tenemos arraigada la

idea de "aprovechar el tiempo" y no nos damos permiso a holgazanear.

Pensemos en una forma de no hacer nada, como, por ejemplo, "mirar por la ventana". Mirar por la ventana es una forma elocuente y desafiante de poseer un Plan B. Contemplar un paisaje sin cansarnos, habla de una valiosa vida interior. Si en lugar de esa definición, es decir de mirar por la ventana nos dedicáramos a leer y escribir, o para simplificar ya que una contiene a la otra, a escribir, entonces las preguntas que surgen son, ¿escribes para publicar? ¿escribes para que la familia te lo lea? ¿escribes para concursar?...

—No! ino! tendríamos que responder, me escribo a mí mismo, porque me gusta leerme. O escribo para ordenar mis ideas y sacarlas de mi interior. Escribo porque siempre ha sido un deseo, pero no me había atrevido, ahora que nadie me juzga y yo me doy permiso, entonces escribo.

Eso nos lleva a un consejo: "Vence el temor a escribir para ti mismo. Para ello el retiro, la jubilación, es decir la libertad que recuperamos, si alguna vez la tuvimos, el espacio que se abre al desinstitucionalizarnos, permite que uno haga las cosas no como dicen las normas, ni como espera el mercado o el dictaminador, sino como las cosas pidan que se hagan porque las cosas buscan tu bien, y no lo contrario. El poeta Ricardo Yáñez añade: "¿Qué hacer? lo mejor es hacer nada. Como no quiero hacer nada, escribo, y no que esa sea mi voluntad, porque escribir no es sino asumir el estatus de nada que la desinstitucionalización nos otorga".

Repitamos esas palabras, asumir el estatus de nada, es lo que nos pide la jubilación, asumir "que no somos nada" y a partir de eso, seremos lo que

queramos ser. Es asombroso que las autoridades responsables mantengan una actitud indiferente ante esta escalada mortal que ocurre al abandonar la trinchera ubicada entre la primera hilera de pupitres, el atril y el pizarrón.

El tema da para reflexiones secundarias, no por ello menos apasionantes, pues sitúan en el corazón de la educación superior, una conducta que tiene mucho de inhumano, cruel e irresponsable.

No estaríamos mintiendo si afirmamos que la vida es larga. "Sigamos hasta donde se pueda" — se escucha murmurar a la añeja planta académica murmurando en voz muy baja, reproduciendo la misma conducta del docente que frente al pizarrón se mantiene estoico en su rutina, con la íntima convicción de que el tiempo es eterno. Lo es, es cierto, o podría serlo, si nos dedicamos a vivir el tiempo con libertad y aprendiéramos a "perder el tiempo".

Porque es justamente el tiempo perdido el que resulta eterno, un tiempo ni consumido, ni gastado, contrario al del reloj. Este tiempo niño por jugueteón, no es otro que el tiempo del jubilado, que los griegos llamaban *Aión*.

No es para nada el tiempo del que navega aferrado a su plaza que a su vez lo amarra al pizarrón, dejando a su paso por el aula una estela de espuma, sucesiva, consecutiva e irreversible.

Ese otro tiempo es el de Cronos, y es el tiempo escolar, (que alguna vez fue ocio y hoy es negocio). Es un tiempo que lleva irremediamente a que, en algún tic o tac de la maquinaria escondida detrás de la carátula, sobrevenga ese punzante y afilado instante, como el que vivió inesperadamente el vistoso cantautor del folklore estadounidense David Olney.

El futuro de la universidad es una inminente etapa de cambio que sucederá a ésta que las autoridades continúan prolongando y postergando condenando a una especie de agonía que toma el lugar de lo que debiera ser un cierre de ciclo digno y alentador para esa muchedumbre que se resiste a salir de su institución por la puerta de atrás. Alguna vez, no hace tanto tiempo, cada IES tenía un destino, una dirección, hasta una “vocación”, y si no la tenía, sus líderes, que en ese entonces existían (y a veces hasta llegaban a ser rectores), se la imprimían.

Hoy, la falta de opciones de un retiro digno, la falta de políticas de renovación de la planta docente, la falta de solidaridad y fraternidad grupal, comunitaria, la ausencia de colectivos, son consecuencias de la falta de cambio radical que la universidad requiere, a su vez producto de la falta de liderazgos, promovido por la pésima intervención durante los sexenios cuando gobernaba la OECD, el Banco Mundial, el Libro Blanco, la Carnegie Foundation, entre otras agencias internacionales que dictaban las políticas a seguir, y que la SEP complementó con formatos y formularios a llenar, lo que debieron ser sueños por cumplir.

## EPÍLOGO

Jubilarse del Plan A y continuar viviendo sin producir en el Plan B ubicado fuera de la plataforma institucional tiene inesperadas ventajas. Una de ellas es el placer de seguir produciendo, pero ahora prescindiendo de los procesos que transmutan nuestras obras en puntos y son autorizados o no por dictaminadores.

Publicar, participar, exponer, sin necesidad de gestionar un comprobante, constituye una forma de disfrute emancipatorio, imposible de imaginar sin haberlo vivido.

Moverse fuera del escenario le da al ritual académico un aire de acontecimiento natural,

una legitimidad que anula la necesidad del comprobante que reduce nuestra actuación a una cifra o un papel.

La jubilación nos devuelve una libertad olvidada que sabremos aprovechar si procuramos que esa libertad la asumamos y logremos compartirla. Libertad que toma la forma de un nuevo tiempo en la que nuestra sensibilidad se pone a flor de piel y nos ayuda a ser lo que somos y no otra cosa. Es un tiempo que sobreviene cuando nos despojan de la investidura del estatus alcanzado: grado, nivel, calificación, credenciales. Ahora ya no es necesario seguir haciendo méritos, o comprobar quién se es y qué uno es capaz de hacer. Es un tiempo sensible al mérito propio y al darse gusto. El placer de no ser nada, que es diferente a no ser nadie.

Hay diversas formas en que el Plan B se manifiesta, una es reconociendo el amor que le seguimos teniendo a la educación, otra es la presencia activa de nuestra imaginación creando imágenes, dándole sentido a nuestro sentir. La imaginación se abre como un ventanal que prometía luz, pero se mantenía cerrada.

Reconocemos las múltiples formas del ser imaginativo, porque es la imaginación la que dice, la que habla, y lo hace con símbolos reales que forman parte de la nueva realidad a la que nos asomamos, que no es otra cosa que la de nuestra propia vida con todos sus anhelos allí presentes.

Me atrevo a afirmar que al quedar libres de las ataduras a las que obligaban las reglas de juego de la academia, la razón le abre paso al artista que todos llevamos dentro, invitando al poeta que intuye hacia dónde va el tiempo y los caminos que dentro de ese tiempo podría tomar.

Existe el miedo escondido de que, al dejar de acumular méritos, al de dejar de producir puntos, vayamos paulatinamente disminuyendo en lo que somos, especialmente en lo que somos frente a los demás. Peligroso error pensar así. El retiro es también un espacio para seguir creciendo y hasta

para ser más grandes de lo que alcanzamos a ser en aquel otro tiempo. Lo que por gracia y obra del esfuerzo y entrega al trabajo se convirtió en prestigio que nos hizo seres respetados, queridos, reconocidos. Ahora se agrega una nueva felicidad, la de no habernos quedado en aquel tiempo, y haber ingresado en uno nuevo, un tiempo preciado, el tiempo de la plenitud.

Los pequeños personajes, como los grandes personajes están llamados a rebasar su época, si bien no ellos como personas, sino las huellas de su trabajo que por allí queda en estantes, en archivos, en memorias, en el destino de los alumnos que ayudamos a formarse, entre tanta obra hecha y entregada.

La única diferencia es que en el tiempo de la jubilación las repercusiones y ecos de nuestro hacer universitario ocurren en el silencio, sin campanas redoblando, ni entrega de diplomas, premios o medallas. Ocurren como algo natural, como si nada.

Los grandes son, o eso imagino –y seguiré parafraseando al poeta Ricardo Yáñez– porque se saben tan pequeños, tan mínimos se vuelven, que dan (su obra da, mejor dicho) con el centro de los tiempos. Saberse pequeño es lo realista como maestros que somos con nuestro mínimo saber, en la conciencia de que nos acercamos a los demás para seguir sabiendo y aprendiendo junto a ellos.

Tenemos la mala costumbre de concebir al tiempo como un reloj que va del antes al después. Sin embargo, el tiempo del retiro es más parecido a un espiral, que nos encuentra girando hacia su centro. El centro de los tiempos ¿qué es? si no es la eternidad, es algo por el estilo. El centro de los tiempos es de donde parten todos los caminos del tiempo.

Siempre nos sorprende el hecho inesperado (o esperado) de un “fin de ciclo”: un nacimiento, una muerte, un final o un principio. Somos mucho para los que nos quieren, y nosotros para que se despreocupen, les decimos que no somos nada. El retiro es claramente el final de haber sido algo, y la vastedad cósmica de no ser nada. Llega ese estatus y puede tomar la forma de un poema, porque el poema como el cuento, presentan un conflicto que nos toca resolver.

No lo resolvemos ni nos lo resuelven, pero nos lo presentan de la mejor manera, es decir, de una manera donde hay belleza. Y visto así el significado de no ser nada se resuelve, puede asumir formas tristes o festivas, pero es gozable, es disfrutable. El que da ese paso, se sale del directorio, deja de estar en la imprenta, de recibir diplomas, de ser reconocido como alguien, es esa nada que le da forma de poema a un fin de ciclo para ingresar al territorio en el que puede aspirar a la infinitud.

En qué buena medida lo infinito de un escritor prácticamente anónimo, reside en compartir con el lector su condición de nada. La grandeza de un maestro residía en su capacidad de empatía con el estudiante.

Ahora lo será consigo mismo desde su solitaria libertad, esa que nos empuja a asumirnos poetas como manera de unirnos con nuestros semejantes, terminó diciendo, y continuó dialogando con su amigo poeta, o con la mayoría de sus colegas o de sus alumnos, que dejaron de escribirle, de visitarlo, de preguntar por él, reconociendo sin saberlo ni pensarlo, que aquel maestro, para festejar su vida, sintió satisfacción y una sensación de haber cumplido, cuando escuchó a alguien que estaba cerca suyo decir: no somos nada.



# De la Ternura como Categoría y Horizonte Político

## On Tenderness as a Category and Political Horizon

Sergio Arturo Avalos Magaña<sup>1\*</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Politólogo y sociólogo del derecho especializado en Derechos Humanos de las personas con Discapacidad. Profesor del Centro Internacional de Posgrado A.C. y de la Universidad de París Saclay. Miembro del Discourse and Law Research Laboratory (LIDiD) en el Centre of Discourse Studies de Barcelona.

## RESUMEN

El presente ensayo propone introducir la ternura como categoría política capaz de hacer frente a una extendida lógica de deshumanización y tecnofascismo. Más allá de la propuesta de Care de Tronto, se abre un espacio de diálogo que va de Axel Honneth y Donna Haraway y Varela, pasando por Ivan Illich y Tom Shakespeare, entre otros. Busco tejer la idea de la ternura como forma de relación enactiva que permita co-construir nuevos horizontes pensados desde las condiciones de vulnerabilidad.

En lugar de una política del poder y la productividad, se plantea una política donde lo humano se define por su capacidad de sentir la alteridad y de cohabitar. Una apuesta radical, enactiva y encarnada, de reconocimiento de la alteridad, de co-construcción con la alteridad.

Palabras clave: ternura, enfoque enactivista, reconocimiento, participación.

## ABSTRACT

This essay proposes to introduce tenderness as a political category capable of confronting a widespread logic of dehumanization and technofascism. Beyond Tronto's Care proposal, it opens a space for dialogue that extends from Axel Honneth and Donna Haraway and Varela, to Ivan Illich and Tom Shakespeare, among others. I seek to weave together the idea of tenderness as a form of enactive relationship that allows for the co-construction of new horizons conceived from the conditions of vulnerability.

Instead of a politics of power and productivity, I propose a politics where the human is defined by its capacity to experience otherness and to cohabit. A radical, enactive and embodied commitment to recognition of otherness, to co-construction with otherness.

Keywords: tenderness, enactivist approach, recognition, participation.

Fecha de recibido: 25 de febrero de 2025

Fecha de aceptado: 16 de mayo de 2025

Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## INTRODUCCIÓN

### La crisis de lo humano

Las sociedades de este siglo 21 hacen frente a procesos muy rápidos de deshumanización que se pensaban rebasados. Las repetidas crisis, aun siendo optimistas, podrían considerarse como existenciales y sin que parezca haber una capacidad clara de respuesta. Una de las paradojas de la situación es que diversos pensadores, desde los años 70 del siglo pasado (Jacques Ellul, Ivan Illich, André Gorz) venían llamando la atención sobre una cantidad de riesgos: el productivismo, la tecnología o la alienación en las sociedades modernas. Sin embargo, los conductores del planeta, en lugar de frenar y reflexionar, decidieron acelerar. Como cereza en el pastel, la sociedad dice Olivier Abel (2022), viven atravesadas por un uso creciente de la humillación que contribuye a tensar a las poblaciones, a enfrentarlas entre sí y a buscar, víctimas expiatorias, en suma, a deshumanizar (Volpato, 2014).

Este texto es una “primera piedra”, espero, para la construcción de un futuro edificio teórico. En la línea del Manifiesto Cyborg de Donna Haraway (Haraway, 2020) y de los cuestionamientos de Rita Segato (Segato, 2018) busco, por el momento, esbozar un camino, una tentativa de respuesta que pueda ser retomada y replicada por quienes la consideren pertinente.

El presente trabajo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, se define operativamente el concepto de tecnofascismo y se justifica la pertinencia de la categoría de ternura política. Posteriormente, se revisan los aportes provenientes de la antropología y la biología social que permiten fundamentar históricamente la cooperación como principio evolutivo. En tercer lugar, se analizan las formas contemporáneas de invisibilización de la

vulnerabilidad en los discursos y estructuras tecnológicas. Finalmente, se argumenta que el diseño universal ofrece una vía concreta para pensar una prospectiva tecnológica humanista, basada no en la optimización del rendimiento, sino en la garantía del cuidado mutuo.

### 1. RESISTIR AL TECNOFACISMO

La desafección, el aislamiento tecnológico y la pérdida del sentido de lo humano que la triada compuesta por Jacques Ellul, Ivan Illich y André Gorz veían venir desde el siglo pasado se ha concretado en lo que algunos autores han llamado un tecnofacismo (Mhalla, 2025; Zuboff, 2019).

El desarrollo tecnológico contemporáneo, lejos de convertirse en un instrumento de emancipación, se ha convertido en configuraciones crecientes de control social y guernamentalidad técnica.

En este sentido, el tecnofacismo debe ser entendido como una forma (poco clara, difusa) de poder algorítmico basada en la extracción y manejo de datos, la automatización de las decisiones y la modulación no democrática de los comportamientos. A diferencia de los dispositivos disciplinarios más conocidos (Foucault, 2003), este modelo no opera a través de la coerción directa sino a través de la captación de la atención, la normalización de la vigilancia, la autovigilancia y la transformación de los sujetos en entidades lo más previsibles y cuantificables. Ahora bien, es necesario aclarar que la crítica al tecnofacismo no implica adoptar una posición tecnófoba ni abonar al individualismo y la mistificación de la autonomía.

Al contrario, se trata de resistir a través de la valorización de un principio organizador históricamente constitutivo de las sociedades

humanas: la cooperación y la co-construcción sustentadas en el reconocimiento y la vulnerabilidad compartida.

Resistir al tecnofacismo requiere entonces la elaboración de nuevas categorías políticas, de ahí nuestra propuesta de introducir la ternura como una de esas categorías de resistencia. La propuesta se refiere entonces a considerar a la ternura como una disposición ética y política orientada al reconocimiento (Honneth & Rusch, 2013) de la alteridad. Esto es, como categoría analítica capaz de disputar la hegemonía de la racionalidad tecnocrática.

### **La ternura como experiencia política**

El concepto de ternura ha permanecido históricamente confinado al ámbito afectivo o privado, asociado a lo íntimo, lo maternal o lo sentimental, y por ende relegado de la teoría política, habitualmente estructurada en torno a categorías como poder, soberanía, justicia o conflicto.

Sin embargo, diversos desarrollos contemporáneos en filosofía social, teoría feminista y estudios del cuidado (care) permiten reintroducir la ternura como disposición relacional con potencial normativo, capaz de disputar las lógicas dominantes de individualismo y competencia. En efecto, desde los años 80 -90 Carol Gilligan y Joan Tronto viene proponiendo retomar una ética del cuidado ("care") que, de manera acertada, politizaría la dependencia (Tronto, 2013). Sin embargo, el cuidado como concepto corre el riesgo de quedarse en una lógica asistencial: unos cuidan, otros reciben.

O médico rehabilitador: se cuida a quien tiene una patología. Amén de que el concepto ha sufrido ya los efectos del parasitismo ideológico propio de las sociedades neoliberales. Nosotros argumentamos que no hay cuidado emancipador

sin reconocimiento recíproco. Así, es posible entender la ternura como una modalidad específica de reconocimiento, siguiendo la teoría de Axel Honneth (Honneth, 2013) para quien el vínculo social se sostiene en formas diferenciadas de reconocimiento afectivo, jurídico y social. La ternura no equivale simplemente al amor o al cuidado, sino que opera como una forma de reconocimiento activo de la alteridad como un todo que incluye su vulnerabilidad otorgándole valor y legitimidad en tanto sujeto de relación.

Mientras el reconocimiento jurídico se basa en la igualdad abstracta, la ternura subraya la singularidad encarnada del otro y, por tanto, su derecho a recibir atención, protección o acompañamiento en función de sus necesidades específicas.

En este sentido, podría afirmarse que la ternura constituye una gramática sensible de la justicia. Asimismo, desde la perspectiva fenomenológica y enactivista de Varela, Thompson y Rosch (Varela et al., 1993), la cognición no puede separarse de la afectividad y la corporeidad. Percibir al otro con ternura implica una disposición corporal y atencional que reorganiza la percepción del mundo compartido.

No se trata de una emoción pasajera, sino de un modo de habitar el espacio relacional que favorece la cooperación y limita la instrumentalización. Esta línea se encuentra en resonancia con la propuesta de Donna Haraway (Haraway, 2016), cuando invita a "permanecer con lo problemático" (staying with the trouble), asumiendo la co-presencia con aquello que es frágil o incómodo como fundamento ético. En contraste con las nociones modernas de autonomía y autosuficiencia (enquistadas, en parte, en el imaginario tecnofacista contemporáneo), la ternura permite reafirmar la interdependencia constitutiva de los cuerpos (Butler, 2009; Tronto, 2013).

En lugar de ocultar o patologizar la vulnerabilidad, la ternura la convierte en punto de partida de la acción colectiva. Desde esta perspectiva, la política ya no se define únicamente como gestión del conflicto o administración de recursos, sino como organización institucional del cuidado mutuo (Tronto, 2013).

Trazar una teoría política de la ternura implica, por tanto, desplazar el eje normativo desde la productividad o la eficiencia hacia el reconocimiento. La pregunta política no sería únicamente “¿cómo distribuimos equitativamente los medios y los derechos?”, sino también “¿cómo respondemos colectivamente a las necesidades del otro cuando se encuentra en situación de fragilidad?”. Se trata de un enfoque que desestabiliza las dicotomías clásicas entre autonomía y dependencia, público y privado, afecto y racionalidad. En suma, la ternura, comprendida como reconocimiento sensible de la vulnerabilidad ajena y disposición a sostenerla, puede ser concebida como categoría política en tanto:

1. Permite definir una forma de justicia anclada en la atención diferenciada, y no sólo en la igualdad abstracta;
2. Ofrece un marco relacional que resiste la lógica de la instrumentalización tecnológica;
3. Proporciona una base para repensar las instituciones y los diseños sociales desde la co-presencia y el cuidado.

Su pertinencia se vuelve especialmente evidente en contextos donde las tecnologías tienden a borrar la fragilidad y a reducir al sujeto a dato o a función. En contraposición, la ternura reintroduce al cuerpo vulnerado como medida última de toda organización colectiva.

## 2. APORTES PROVENIENTES DE LA ANTROPOLOGÍA Y LA ARQUEOLOGÍA

La propuesta de la ternura como categoría política no tiene una fuente únicamente ética; es también histórica y evolutiva. Las investigaciones más recientes en antropología y arqueología (Cohen, 2003; Degusta, 2002; Spikins, 2015) muestran que las primeras comunidades humanas (incluidos los Neandertales), no sólo cuidaban de sus enfermos, sino que alimentaban a quienes ya no podían cazar y protegían a los niños ajenos. Allí donde el “darwinismo social” imagina lucha y competencia, los huesos cicatrizados y los restos funerarios revelan cuidado y compasión, lo cual indica que la interdependencia fue un rasgo evolutivo antes que moral (Degusta, 2002; Spikins, 2015). En oposición al imaginario competitivo asociado a una lectura errónea del darwinismo.

Tal como argumentó Piotr Kropotkin a inicios del siglo XX, la ayuda mutua fue tanto un factor de supervivencia como la fuerza física. La humanidad no avanzó porque algunos dominaron a los demás, sino porque aprendimos a sostenernos mutuamente. En esta línea, la vulnerabilidad puede ser reinterpretada no como déficit, sino como principio estructurante de cohesión y organización social.

## 3. FORMAS CONTEMPORÁNEAS DE INVISIBILIZACIÓN

La vulnerabilidad, lejos de haber desaparecido en las sociedades contemporáneas, ha sido gestionada mediante mecanismos que la ocultan o la neutralizan simbólicamente. El régimen tecnofacista actual opera a través de tres estrategias principales de invisibilización. En

primer lugar, la patologización convierte la vulnerabilidad en un problema técnico o médico.

El sufrimiento se traduce en diagnóstico y protocolo, y el sujeto vulnerable se convierte en “caso”, desplazando el vínculo político hacia la administración. En segundo lugar, la lógica neoliberal de la optimización convierte la autonomía en mandato moral, exigiendo resiliencia permanente y autosuficiencia performativa. La dependencia se vuelve fracaso (Shakespeare, 2000). En tercer lugar, la sustitución algorítmica de los vínculos reduce el encuentro a flujo de datos: el usuario reemplaza al cuerpo, la métrica al gesto, la presencia al contacto. Esta abstracción no es neutra: determina quién puede mostrarse y quién debe permanecer fuera de cuadro. O, para utilizar los términos de Judith Butler, determina y designa cuáles son los “cuerpos que importan” (Butler, 1993). En este orden de invisibilidad, la fragilidad no desaparece: se reprime, se privatiza o se gestiona silenciosamente.

#### 4. ARTICULAR LA POLÍTICA DE LA VULNERABILIDAD CON EL PARADIGMA DEL DISEÑO UNIVERSAL

El paradigma del Diseño Universal fue desarrollado en el marco de los estudios sobre discapacidad Disability Studies (Goodley, 2024). Dicho enfoque sostiene que, al diseñar entornos, artefactos o sistemas pensando en las necesidades de los cuerpos más limitados o de necesidades cognitivas de adaptación, se generan soluciones más inclusivas, resilientes y eficientes para el conjunto de la población. De este modo, la fragilidad se convierte en criterio metodológico para la planificación colectiva y no en anomalía a ser corregida.

Partiendo de esa genealogía de la vulnerabilidad como potencia, este texto propone

un desplazamiento político: pensar el diseño del futuro (tecnológico, urbano, institucional), desde los cuerpos y cogniciones más frágiles.

El paradigma del *diseño universal*, desarrollado inicialmente por los movimientos de personas con discapacidad (Guffey, 2023), demuestra que cuando se diseña para quienes tienen más dificultades, se mejora la vida de todos: Una rampa no beneficia solo a la persona en silla de ruedas, sino también a los adultos mayores, al padre con una carreola, al repartidor.

Así, la accesibilidad deja de ser un gesto compasivo para convertirse en principio estructurante de justicia y eficiencia colectiva. El discurso contemporáneo de la inclusión suele presentarse como conquista ética. Sin embargo, cuando la inclusión no transforma la estructura sino que invita al sujeto a adaptarse a ella, se convierte en escenografía (Shakespeare, 2000). En este ensayo se propone un desplazamiento aún más radical: pasar de la inclusión como acceso a la co-presencia como co-producción. No se trata de 'hacer sitio', sino de reconocer que el sitio nunca fue propiedad exclusiva.

Por otro lado, inspirados en Eyraud y Risse (Eyraud, 2023; Sikkink et al., 2009) entendemos los derechos humanos no sólo como códigos normativos, sino como un horizonte de sentido y como herramientas apropiables. El derecho no se otorga: se ocupa, se transforma, se encarna.

Una democracia viva es una democracia apropiable. Por otro lado, la participación, para evitar el parasitismo ideológico, debe entenderse en el sentido de Joëlle Zask (Zask, 2011), quien sostiene que participar no es sólo estar presente, sino también tomar parte, recibir y contribuir. Incluir sin permitir impactar es decoración democrática. La participación auténtica exige riesgo, negociación, y reconocimiento de la alteridad con ternura

## REFLEXIONES FINALES

Hemos tratado de mostrar que el paradigma tecnofacista contemporáneo borra la vulnerabilidad y erosiona el reconocimiento y cómo, a través del diseño universal, se puede co-construir una hoja de ruta concreta para una prospectiva tecnológica verdaderamente humanista. Frente al borramiento tecnofacista contemporáneo, el paradigma del diseño universal se presenta como una ontología política más que como una técnica accesibilista. Su premisa es rotunda: no existe un cuerpo estándar que funcione como medida de lo humano. En lugar de diseñar para una supuesta norma corporal, se trata de diseñar desde la pluralidad encarnada, reconociendo que toda forma de habitabilidad es relacional.

Aquí, el pensamiento enactivista de Francisco Varela es esencial para co-recrear un mundo desde dentro mediante la acción situada. Aplicado al campo político, esto implica que la participación no consiste en integrar cuerpos en estructuras dadas, sino en permitir que esos cuerpos transformen las estructuras desde su presencia.

Este giro se enlaza con la propuesta de Joëlle Zask sobre la participación (Zask, 2011). Participar no es estar presente ni ser consultado; es tomar parte en un proceso común de producción de realidad, donde se recibe algo a cambio de contribuir. La accesibilidad, en este marco, no puede definirse como «dar acceso» sino como abrir espacio para que el otro pueda influir y modificar. Por tanto, el diseño universal como política enactiva y participativa permite tres desplazamientos cruciales: de la adaptación del cuerpo al entorno hacia la adaptación del entorno al cuerpo; de la asistencia pasiva hacia la co-producción activa; y de la accesibilidad como gesto compasivo hacia la accesibilidad como redistribución de agencia.

En resumen: no se diseña para integrar al otro, sino para que el otro pueda intervenir en el diseño mismo. Esta es la diferencia entre tolerar presencias y cohabitar mundos. Tal como sugiere Haraway (Haraway, 2016), el vínculo no se establece únicamente en la afinidad o la eficiencia, sino en la capacidad de mantenerse con aquello que es frágil, incierto o dependiente porque el futuro no será humano por la potencia de sus máquinas, sino por la ternura con la que cuida de sus cuerpos.

### Referencias

1. Abel, O. (2022). *De l'humiliation : Le nouveau poison de notre société*. Éditions Les Liens qui libèrent.
2. Butler, J. (1993). *Bodies that matter : On the discursive limits of « sex »*. Taylor and Francis.
3. Butler, J. (2009). *Frames of war : When is life grievable?* (1. publ). Verso.
4. CHIARA VOLPATO. (2014). *DEUMANIZZAZIONE;COME SI LEGITTIMA LA VIOLENZA*. EDITORI LATERZA.
5. Cohen, C. (2003). *La femme des origines : Images de la femme dans la préhistoire occidentale*. Belin-Herscher.
6. Degusta, D. (2002). *Comparative Skeletal Pathology and the Case for Conspecific Care in Middle Pleistocene Hominids*. *Journal of Archaeological Science*, 29(12), 1435-1438.  
<https://doi.org/10.1006/jasc.2001.0808>
7. Eyraud, B. (2023). *Adopter une approche du handicap par les droits humains ? La domestication en spirale de la Convention internationale sur les droits des personnes handicapées en France: Droit*

- et société, N° 113(1), 55-71.  
<https://doi.org/10.3917/drs1.113.0055>
8. Foucault, M. (2003). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
  9. Goodley, D. (2024). *Disability Studies* (3e éd.).
  10. Guffey, E. E. (2023). *After universal design : The disability design revolution*. Bloomsbury Visual Arts.
  11. Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble : Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
  12. Haraway, D. (2020). *Manifiesto Cíborg* (1st ed). Kaótica Libros.
  13. Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
  14. Honneth, A., & Rusch, P. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Gallimard.
  15. Mhalla, A. (2025). *Cyberpunk : Le nouveau système totalitaire*. Editions du Seuil.
  16. Segato, R. L. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
  17. Shakespeare, T. (2000). *Help : Imagining welfare*. Venture Press.
  18. Sikkink, K., Ropp, S. C., & Risse, T. (Éds.). (2009). *The power of human rights : International norms and domestic change*. Cambridge University Press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511598777>
  19. Spikins, P. (2015). *How compassion made us human : The evolutionary origins of tenderness, trust and morality*. Pen & Sword Archaeology.
  20. Tronto, J. C. (2013). *Caring democracy : Markets, equality, and justice*. New York University Press.
  21. Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind : Cognitive science and human experience* (14. print.). MIT Press.
  22. Zask, J. (2011). *Participer : Essai sur les formes démocratiques de la participation*. le Bord de l'eau.
  23. Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism : The fight for a human future at the new frontier of power*. Profile books.



# **Lengua Vaciada, Amor Herido: Clínica de la Cultura Virtual Digital.**

**Empty tongue, wounded love: Clinic of digital virtual culture.**

Santiago Javier Blanco Acosta<sup>1\*</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Santiago Javier Blanco nació en Bahía Blanca (1990), provincia de Buenos Aires, Argentina. Es Licenciado en Psicología por la Universidad del Salvador. En 2017 recibió el título de Magister en Psicoanálisis (USAL-APA). Doctorando en Psicología (USAL, 2020-2021). Es egresado de dos posgrados en filosofía y finalizó la pasantía teórica-práctica en el Hospital de Boulogne. Autor de artículos en revistas académicas, libros de compiladores y publicaciones web, tanto nacionales como en el extranjero. Su última publicación (2024) lleva el título “Psicopatología de la virtualidad cotidiana. Del sujeto de la representación al usuario de las reproducciones”, editorial LetraViva.

## RESUMEN

El presente ensayo abre la tensión preexistente entre vacío, amor y cultura (deriva de la insatisfacción diagnosticada años antes de la segunda guerra mundial (Freud, 1930)); en búsqueda de una fórmula clínica acorde a las coordenadas de los tiempos que corren (Miller, 2015). A partir de elementos clínicos y un marco teórico complejo (Morin, 2004), se plantea que la digitalización de la lengua favorece la presencia de fenómenos compulsivos en el comportamiento humano, impactando de manera disruptiva en la cultura y en las modalidades de experiencia subjetiva.

Si bien es posible destinar importancia a los lineamientos teóricos que datan de un enriquecimiento humano desde el desarrollo tecnológico; el presente trabajo se enfoca en la proliferación de un estado anímico individual y social que funciona bajo las leyes de una cibernética de la palabra: ¿El uso de la tecnología y su progresiva dislocación de la lengua hacia una cibernética, sistematiza lo social y cultural por vías de imitación y automatismos, quedando la palabra vaciada en su dimensión de experiencia, y el funcionamiento psíquico reducido al nivel de la reproducción de información?

Palabras clave: Lengua, amor, cultura, experiencia, virtualidad digital, digitalización de la lengua, psicopatología de la virtualidad, compulsión a la repetición.

## ABSTRACT

This essay explores the tension between emptiness, love, and culture, seeking a clinical formula that responds to the coordinates of our time (Miller, 2015). Drawing from clinical fragments and a complex theoretical framework (Morin, 2004), it proposes that the digitalization of language fosters compulsive phenomena in human behavior, disrupting culture and subjective experience.

While technological development has undeniably enriched human interaction, the essay focuses on the proliferation of an individual and collective mood governed by the cybernetics of language: the technological mediation of speech dislocates language from experience, reducing it to data, imitation, and automatism.

Keywords: Language, love, culture, experience, digital virtuality, language digitization, psychopathology of virtuality, repetition compulsion.

Fecha de recibido: 03 de febrero de 2025

Fecha de aceptado: 29 de abril de 2025

Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

---

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## INTRODUCCIÓN

El presente ensayo parte de una constatación clínica contemporánea: La proliferación de información proveniente de las redes virtuales digitales, que funciona mediante bucles de refuerzo (algoritmos, likes, compartidos, recibidos) no pone en marcha un proceso psíquico esperable que habilite una experiencia, sino, que se reduce a un estado. En la era virtual digital, la lengua se ve progresivamente desplazada por un régimen de signos que privilegia la inmediatez sobre la elaboración, el impacto sobre el sentido. Las palabras circulan, pero no resuenan; los vínculos se multiplican, pero no se habitan.

Se inicia la digitalización de la lengua y su consecuente cibernética de la palabra, cuando la lengua, o lo que es posible decir de ella - sus usos, prácticas discursivas y vertientes simbólicas e imaginarias -, queda mediada por tecnologías digitales que abren al psiquismo a una virtualidad (interfaces, plataformas, algoritmos), transformando actos o escenarios de habla en reproducción de información, señales cuantificables, reductibles a datos o estadísticas. Esto reconfigura la materialidad del decir, en tanto la pantalla (y sus herramientas para la comunicación) hace de puente; y reconfigura también, la temporalidad al momento del intercambio que se produce en los diferentes puntos de conexión entre un sistema y un usuario. Se vuelca el usuario hacia lo inmediato, la sincronía y la asincronía.

Desde la clínica se asiste a una mutación de la experiencia del lenguaje: El exceso de información, la automatización comunicacional y la virtualización del lazo social, parecen afectar la función creadora de la palabra, y motivar, un funcionamiento meramente operativo y automático del psiquismo. Jacques-Alain Miller (2015) presenta una civilización actual que - lejos

de funcionar el deseo como motor - está alienada al discurso del capital “(...) que erosiona el lugar del sujeto dividido” (El Otro que no existe y sus comités de ética, p. 27).

La lengua en su dimensión virtual digital, entonces, se torna cada vez más homogénea, y queda empobrecida en su dimensión de resonancia y ambigüedad. ¿Qué se entiende por “cibernética de la palabra”? La palabra se reduce a una señal funcional dentro de un sistema que se retroalimenta, es decir, pierde su función creadora, funciona en automático, y se pierden las conexiones del Yo en relación a su potencial de subjetivación. La comunicación en estos términos se tuerce hacia un nivel de reacción a estímulos.

Entonces “lengua vaciada” remite a lo que se configura en la clínica actual como un fenómeno repetitivo del lenguaje, quedando la palabra vaciada al no estar habilitada en su dimensión de experiencia (encuentro con lo propio (deber, querer, anhelo y deseo), y el otro).

El funcionamiento psíquico reducido al nivel de la reproducción de información se ve reflejado en la clínica de un Yo, que habla sobre un estado constante de agotamiento mental, estado que compulsa debido a una afinidad por reproducir signos (información, datos).

Es posible observar (con las orejas) actos de habla que ya no provienen de un esfuerzo por querer decir, sino que se reproducen, como si se tratara de mensajes (habilitados por un servicio digital) breves y eficaces, carentes de una pausa simbólica. No queda distancia entre la cosa y el signo, la palabra pierde su lugar. El usuario se muestra agotado tras el uso de la tecnología, abatido anímicamente, compulsivo, como si no hubiera estado ahí, detrás de las horas de uso de los dispositivos digitales.

La digitalización impacta lo íntimo y la forma en que se instituye el Yo. El desasosiego amoroso

contemporáneo no es únicamente producto de aspectos individuales, sino de configuraciones institucionales que transformaron el amor en un bien de consumo: “(...) love is shaped and produced by concrete social relations (and) circulates in a marketplace of unequal competing actors” (Illouz, 2012, p. 238).

Este diagnóstico resulta clave para pensar la noción de amor herido: La angustia no se relaciona solo con la vulnerabilidad intrapsíquica, sino que está en relación a una mirada (internalizada, y que retorna constante desde la pantalla) de un entorno cultural que impone la satisfacción inmediata, la elección permanente y la evaluación constante propia y del otro. Desde esta perspectiva sociológica, la herida del amor es una manifestación diagnóstica de la estructura contemporánea del lazo afectivo.

La transformación del vínculo afectivo en la actualidad también encuentra un eco en la teoría del lenguaje, en tanto el amor como experiencia del otro y del deseo, se ve erosionado por la sustitución del silencio y el equívoco, por la inmediatez de la comunicación.

Si el lenguaje pierde su espesor simbólico, el amor deviene prisionero del intercambio eficiente, calculado, sin fisura, y descartable en cuanto se movilizan los pliegues del ideal.

En estos estados se desvanece el amor. Ya por fuera del amor, el Yo corre el riesgo del espejismo: Se es o no es ideal, se acumula o se descarga. El vínculo se copia, se duplica, se borra, se elimina. No hay defensa frente a representaciones intolerables - en tanto pierden su capacidad afectiva en la lengua de la virtualidad digital -, no hay olvido, no hay duelo, no hay angustia. La herida del amor contemporáneo no duele. Y es alarmante para el Yo esta falta de sensibilidad. ¿Puede entenderse este fenómeno como consecuencia de la reducción de lo simbólico a lo informativo, del proceso a lo inmediato, de la

experiencia al estado (este se caracteriza por su fugacidad, por la ausencia de mediación y de sentido)? La indiferencia frente al automatismo abre un escenario clínico donde se observa al Yo incapaz de mantener vínculos con la realidad en su dimensión de falta y espera.

La era de la virtualidad digital exige un análisis que articule qué se entiende por lengua y cultura, por cuerpo y símbolo, por amor, vínculos y experiencia, etc. Lacan advierte que el analista no tiene otra oreja para oír que la que regula la escucha del sujeto (Lacan, 1984, p. 243), lo que muestra que la palabra analítica recupera una dimensión de recepción que da lugar a una experiencia irreductible al estímulo-respuesta o carga-descarga característico de las modalidades de vínculos (modalidades de goce) que proliferan desde las redes virtuales digitales.

Frente a la modalidad del uso tecnológico que vuelve al Sujeto, un Usuario, en tanto privilegia la repetición, la automatización y la saturación informativa; la clínica del cuerpo y la palabra actúa como un espacio de resistencia simbólica: Donde el sujeto-usuario es atraído por lo inmediato (¿Es posible hipotetizar que se trata de un fenómeno de resistencia psíquica? ¿Se debería considerar como resistencia de qué tipo?), la palabra puede restituir el intervalo, el tropiezo, la resta que hace existir el deseo. Constanza Michelson (2022), en *Capitalismo del yo. Ciudades sin deseo*, profundiza este diagnóstico al señalar cómo la lógica de la productividad y el rendimiento ha invadido la vida emocional y sexual, generando una nueva subjetividad: Performativa, autorreferencial, vaciada.

Pensar los efectos de dicha mutación cultural sobre el lenguaje, el amor y el lazo social, habilita la observación de que la digitalización de la lengua promueve fenómenos ligados a una compulsión a la repetición en el comportamiento

humano. El sujeto-usuario - como figura emergente - ya no se reconoce en la experiencia simbólica, sino en la interacción constante con dispositivos que mediatizan su relación con el mundo y con los otros.

En la clínica el analista tiene la tarea de hacer surgir “el deseo de la palabra” (p. 261), devolviendo al sujeto su posibilidad de hablar más allá de la imitación, la repetición y el automatismo. Desde esta perspectiva, el lenguaje no se limita a comunicar, sino que en su función creadora motoriza el deseo mismo. La clínica, el encuentro con el otro en este contexto, se vuelve resistencia frente al vaciamiento simbólico: Donde la palabra aún puede ser experiencia, el equívoco sigue siendo un lugar de creación y no un error a corregir. ¿Cómo puede el sujeto volver a habitar la palabra, y, por lo tanto, reencontrar el sentido?

## METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo, basado en la interpretación de fenómenos psíquicos, culturales y lingüísticos en el contexto de la virtualidad digital.

Se trata de un diseño cualitativo mixto — descriptivo, interpretativo-explicativo y fenomenológico—, siguiendo la clasificación de Sampieri, Hernández, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014).

- **Diseño interpretativo—explicativo:** Se busca comprender y analizar los conceptos: Lenguaje, amor y cultura a través de la indagación de material bibliográfico de tipo filosófico, sociológico y psicoanalítico. La interpretación se centra en cómo los procesos de digitalización y virtualidad reconfiguran las modalidades de experiencia subjetiva y el lazo social.

- **Diseño descriptivo:** Se utilizaron viñetas clínicas como material empírico cualitativo. Estas viñetas permiten ilustrar los modos en que el automatismo, la compulsión y la desvitalización de la palabra aparecen en la práctica clínica contemporánea, y cómo la intervención terapéutica opera como una resistencia frente al vaciamiento simbólico.

- **Diseño fenomenológico:** El análisis de las viñetas busca captar el modo en que diferentes sujetos vivencian el mismo fenómeno —la alienación digital y sus efectos en la experiencia psíquica—. Se prioriza la comprensión de las vivencias singulares, sin reducirlas a categorías preestablecidas, sino articulándolas con las nociones teóricas de cada autor de referencia.

Este enfoque metodológico permite un abordaje transdisciplinario, en el que convergen la psicología clínica, el psicoanálisis, la sociología contemporánea y la filosofía, para producir un pensamiento complejo sobre la subjetividad en la era digital.

## REFLEXIONES FINALES

Los alcances de este análisis sugieren que la práctica clínica contemporánea enfrenta un doble desafío: sostener el tiempo psíquico del sujeto y preservar la potencia creadora de la palabra en contextos atravesados por la saturación tecnológica y la presión institucional.

A partir de la articulación de nociones freudianas clásicas, como las formaciones del inconsciente (Freud, 1905; 1926), y los desarrollos posteriores en teoría lacaniana (Seminario sobre la transferencia, Lacan, 1960), se identifican aspectos del dispositivo clínico - discurso analítico - que operan como mediadores entre el sujeto y su experiencia interna: La paradoja, el equívoco, el silencio, el chiste y el sueño, así como modalidades contemporáneas, como puede ser un relato interrumpido, metáfora compartida, preguntas abiertas o un recurso pictórico, herramientas que también permiten sostener la complejidad del tiempo subjetivo.

Estos dispositivos no son meros recursos técnicos, sino expresiones de lo que Winnicott (1971) denominó la capacidad de jugar, entendida como función del analista: La disposición a crear un espacio donde el sujeto pueda escucharse, explorar, arriesgar, equivocarse y elaborar, sin la presión de la lógica de eficacia (sociedad agotada (Han, 2010)) y la temporalidad (líquida (Bauman, 2003)) externa.

La paradoja y el equívoco habilitan la suspensión de certezas y la circulación de significantes múltiples; el silencio y el relato interrumpido preservan la temporalidad de la palabra; el chiste y la metáfora compartida introducen creatividad y ligereza en el vínculo. En conjunto, estas formaciones restauran un equilibrio entre pulsión y simbolización, ofreciendo al sujeto un marco de experiencia donde la palabra y el vínculo recuperan su potencia transformadora.

Al analizar estas funciones clínicas desde la perspectiva de los diagnósticos culturales contemporáneos, se evidencia un eje común: La presión del rendimiento y la saturación mediática comprometen la capacidad de elaboración subjetiva (Bauman, 2000; Han, 2010; Fisher, 2009; Lipovetsky, 2004).

La modernidad líquida, la sociedad del cansancio, el realismo capitalista y la hipermodernidad coinciden en señalar cómo la lógica de eficiencia y optimización invade la vida psíquica, reduciendo la palabra a instrumento funcional y el vínculo a transacción.

En este contexto, la capacidad de jugar del analista adquiere un valor ético y metodológico: Constituye un contrapeso frente a la automatización del sujeto y una vía de restitución de la experiencia en el encuentro clínico.

## CONCLUSIONES

“El analista no tiene que ser más que el secretario fiel del sujeto; y la intervención que de él se espera no es otra que la que haga surgir el deseo de su palabra.” Lacan, Informe de Roma, 1953

¿Cómo la capacidad de jugar del analista, a través de dispositivos clínicos que preservan el tiempo psíquico del sujeto, interviene en la restitución de la función creadora de la palabra y del vínculo (en sujetos inmersos en contextos de saturación tecnológica y eficiencia institucional)?

En este desafío contemporáneo la clínica requiere un posicionamiento que comience manteniendo el silencio (Miller, Silet, 2025). La hipótesis construida en el desarrollo de este ensayo, considera que la implementación consciente de formaciones clínicas orientadas a la suspensión temporal, la ambigüedad creativa y la metáfora compartida permite fortalecer la experiencia subjetiva y la elaboración simbólica, potenciando la función ética del analista frente a

la colonización tecnológica y el automatismo institucional.

En conclusión, este recorrido integra la teoría freudiana de las formaciones del inconsciente, la teoría del juego de Winnicott, la teoría del lenguaje, para habilitar una mirada clínica que se articula con diagnósticos o lecturas sociales y culturales.

Se ofrece entonces un marco conceptual que vincula la preservación del tiempo psíquico con la potencia transformadora de la palabra y del vínculo. Se abre así un camino de investigación clínica y epistemológica: Comprender cómo la ética y la creatividad del analista se articulan como herramientas para sostener la subjetividad en un mundo que tiende a colonizar la experiencia afectiva y cognitiva del sujeto.

### Referencias

1. Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
2. Debord, G. (1967). La sociedad del espectáculo.
3. Fisher, M. (2009). Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?
4. Freud, S. (1930). El malestar en la cultura. En J. Strachey (Dir. y Trad.), Obras completas (Vol. XXI, pp. 57-140). Amorrortu Editores.
5. Freud, S. (1905). El chiste y su relación con el inconsciente.
6. Freud, S. (1926). Inhibición, síntoma y angustia.
7. Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión.
8. Han, B.-C. (2012). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.
9. Illouz, E. (2008). Salvando el alma moderna: Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda.
10. Illouz, E. (2012). Por qué duele el amor: Una sociología de la emoción.
11. Lacan, J. (1984). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis.
12. J. Lacan, Escritos 1 (pp. 237-322). Siglo XXI Editores.
13. Lacan, J.-A. (1960). El Seminario. Libro VIII: La Transferencia.
14. Lipovetsky, G. (1983). La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo.
15. Michelson, Constanza (2022). Capitalismo del yo. Ciudades sin deseo.
16. Miller, J.-A. (2015). Todo el mundo es loco. Paidós.
17. Miller, J.-A. (2025). Silet. Paid
18. Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa.



# **CIPAC: Una Experiencia Pionera en el Uso de Aulas Virtuales**

## **CIPAC: A Pioneering Experience in the Use of Virtual Classrooms**

Leticia del Carmen Romero Rodríguez<sup>1</sup>

Jesús Nicolás Gracida Galán <sup>2</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Licenciada en psicóloga por la UAQ

Licenciada en Derecho por la UVM Tabasco. Maestra en Sociología por la UABJO. Doctora en ciencias sociales por la UAM Xochimilco. Docente investigadora de la UJAT durante 40 años. Perteneció al SNI ininterrumpidamente desde 2013 hasta su jubilación. Autora de libros y revistas relacionados a su línea de investigación en educación, género y derechos humanos. Actualmente se desempeña como coordinadora académica de CIPAC.

<sup>2</sup> Licenciado en historia y maestro en ciencias sociales por la UJAT. Doctor en educación por el instituto Pedagógico de estudios de Posgrado en Celaya Gto. Fue profesor investigador de posgrados durante 20 años en la UJAT hasta su jubilación. A la fecha se desempeña como director general del Centro Internacional de Posgrado. Autor de diversos textos y revistas nacionales e internacionales en la línea de investigación de educación y derechos humanos.

## RESUMEN

El presente artículo expone los resultados de una investigación-acción desarrollada con docentes en formación del nivel de posgrado, cuyo propósito fue analizar cómo el uso de aulas virtuales influye en la construcción del aprendizaje significativo. El estudio se llevó a cabo en el contexto de la educación superior mexicana, dentro de un programa de maestría en educación. La metodología cualitativa permitió la participación activa de los docentes-investigadores, quienes reflexionaron sobre su práctica y diseñaron una intervención pedagógica apoyada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

El objetivo central fue transformar un modelo tradicional de enseñanza —centrado en la exposición y la memorización— hacia un modelo constructivista que favoreciera la colaboración, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Los resultados mostraron que la incorporación de aulas virtuales contribuye al fortalecimiento de las competencias digitales, a la mejora de la comunicación académica y al desarrollo de aprendizajes significativos. Asimismo, se evidenció que la motivación y la interacción en entornos virtuales son factores determinantes para el logro de los objetivos de aprendizaje.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, aulas virtuales, investigación-acción, educación superior, TIC.

## ABSTRACT

This article presents the results of an action-research study conducted with postgraduate teachers in training, aiming to analyze how the use of virtual classrooms influences meaningful learning. The research was carried out within the context of Mexican higher education, in a master's program in education. A qualitative approach was adopted, allowing the active participation of teacher-researchers who reflected on their own practice and designed a pedagogical intervention supported by Information and Communication Technologies (ICTs).

The main objective was to transform a traditional teaching model—based on exposition and memorization—into a constructivist model that promotes collaboration, autonomy, and self-regulated learning. Results revealed that the integration of virtual classrooms contributes to the development of digital competencies, the improvement of academic communication, and the enhancement of meaningful learning. Moreover, motivation and interaction in virtual environments were identified as decisive factors in achieving educational goals.

**Keywords:** meaningful learning, virtual classrooms, action-research, higher education, ICTs.

Fecha de recibido: 18 de febrero de 2025  
Fecha de aceptado: 23 de mayo de 2025  
Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los procesos educativos han experimentado una transformación profunda como resultado de la irrupción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos los niveles de enseñanza. Este fenómeno ha modificado no solo la forma en que se accede al conocimiento, sino también las dinámicas de interacción entre docentes y estudiantes. En el ámbito de la educación superior, esta transformación ha obligado a las instituciones a replantear sus modelos pedagógicos y a integrar entornos virtuales que favorezcan la autonomía y la colaboración (Cabero-Almenara, 2020).

El reto de las universidades contemporáneas consiste en promover aprendizajes significativos que trasciendan la simple transmisión de contenidos y propicien la construcción activa del conocimiento. En este contexto, las aulas virtuales emergen como espacios que permiten la convergencia de recursos digitales, estrategias de comunicación y metodologías activas, convirtiéndose en escenarios idóneos para la innovación pedagógica (Duart & Sangrà, 2021).

El aprendizaje significativo, tal como lo definió David Ausubel (1983), se produce cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustantiva con la estructura cognitiva existente del estudiante. Este enfoque constructivista enfatiza la importancia de los saberes previos y de la motivación intrínseca como factores esenciales para la comprensión profunda. Así, la tarea del docente no se limita a exponer contenidos, sino que debe crear situaciones que faciliten la interacción entre las ideas nuevas y las previas, promoviendo procesos de reflexión, análisis y aplicación.

Sin embargo, la enseñanza tradicional, centrada en el profesor y en la repetición de

información, continúa prevaleciendo en muchos contextos educativos, limitando las posibilidades de aprendizaje autónomo y creativo. Este modelo resulta insuficiente frente a las exigencias de una sociedad globalizada y digital, donde la capacidad de aprender de manera continua, crítica y colaborativa se ha convertido en una competencia indispensable (García-Peñalvo & Seoane-Pardo, 2021).

Ante este panorama, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el impacto del uso de aulas virtuales en el aprendizaje significativo de docentes en formación, dentro del nivel de posgrado. A partir de la metodología de la investigación-acción, se buscó transformar la práctica educativa mediante la integración de herramientas tecnológicas que permitieran repensar el papel del docente como mediador y del estudiante como sujeto activo del aprendizaje.

El contexto en el que se desarrolló el estudio corresponde a un grupo de maestría en educación que participó en el diseño, implementación y evaluación de una experiencia de enseñanza mediada por una plataforma virtual. Los participantes identificaron inicialmente diversas limitaciones en sus prácticas pedagógicas: baja motivación de los estudiantes, escasa interacción entre pares y falta de vinculación entre teoría y práctica. Estas problemáticas orientaron la planeación de una intervención pedagógica que integró recursos tecnológicos como foros, videoconferencias, blogs y evaluaciones en línea.

La elección del enfoque de investigación-acción se sustentó en la necesidad de comprender los fenómenos educativos desde la práctica misma. Según Elliott (1993), este enfoque permite al docente investigar su propia realidad profesional, reflexionar críticamente sobre su quehacer y generar transformaciones sustentadas en la evidencia. De esta manera, la investigación se convirtió no solo en un ejercicio académico, sino

también en un proceso de mejora continua de la docencia.

El presente artículo se organiza en las siguientes secciones:

1. Metodología, donde se describen el enfoque y las fases de la investigación-acción;
2. Desarrollo, que expone los fundamentos teóricos y las estrategias pedagógicas implementadas;
3. Resultados y discusión, donde se analizan los hallazgos principales y sus implicaciones para la práctica docente;
4. Conclusiones, que sintetizan los aportes del estudio y las proyecciones futuras para la educación superior mediada por tecnologías digitales.

Este trabajo aspira a demostrar que las aulas virtuales, cuando son concebidas desde una perspectiva humanista y reflexiva, pueden convertirse en un medio poderoso para la innovación educativa y el desarrollo del pensamiento crítico en los futuros profesionales de la educación.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio se enmarcó en el enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación-acción participativa, el cual se considera especialmente adecuado para promover la reflexión y transformación de la práctica educativa. Según Elliott (1993), la investigación-acción tiene como finalidad mejorar la práctica a través de la acción sistemática, la observación crítica y la reflexión compartida entre los participantes. Este enfoque permite a los docentes convertirse en investigadores de su propio contexto, generando conocimiento situado y aplicable a su realidad profesional.

## Tipo de estudio

La investigación adoptó un diseño participativo y reflexivo, orientado a comprender cómo la incorporación de un aula virtual podía favorecer el aprendizaje significativo de los docentes en formación. La naturaleza colaborativa del proceso implicó la construcción conjunta de estrategias, la evaluación continua de los avances y la toma de decisiones fundamentadas en la observación de los resultados.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción se desarrolla a través de ciclos que integran las fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión. En este estudio, cada una de estas etapas fue asumida por el grupo de participantes como parte de un proceso formativo integral.

## Contexto y participantes

El proyecto se llevó a cabo con un grupo de 15 docentes en formación inscritos en un programa de maestría en educación, con edades comprendidas entre 25 y 50 años. La mayoría de los participantes contaba con experiencia docente previa en educación básica o media superior, pero con escasa formación en el uso pedagógico de las TIC.

El contexto institucional se caracterizaba por un acceso limitado a recursos tecnológicos y una estructura académica tradicional, centrada en la exposición y la evaluación memorística. Estas condiciones representaban un reto para la integración de estrategias innovadoras, lo cual hizo indispensable diseñar una intervención viable, contextualizada y accesible. Instrumentos de recolección de datos

Para obtener información relevante, se emplearon diversos instrumentos cualitativos:

1. Observación participante: permitió registrar las dinámicas de interacción y los cambios en las prácticas de enseñanza durante el proceso.

2. Entrevistas semiestructuradas: se realizaron antes, durante y después de la intervención para conocer las percepciones y experiencias de los participantes.

3. Grupos focales: posibilitaron la discusión colectiva sobre los logros, obstáculos y aprendizajes obtenidos.

4. Análisis documental: se revisaron las producciones académicas y las evidencias generadas en el aula virtual, tales como foros, tareas, reflexiones y proyectos colaborativos.

La triangulación de estas técnicas garantizó la validez cualitativa del estudio (Denzin, 2018), al contrastar las percepciones de los actores con los registros observacionales y los productos académicos.

### **Procedimiento de investigación**

El proceso se desarrolló en tres fases sucesivas:

#### **Fase 1: Diagnóstico inicial**

Durante esta etapa, se identificaron las necesidades de formación digital de los docentes en formación, así como las dificultades asociadas a la falta de motivación y participación activa en las clases presenciales. Se elaboró un diagnóstico grupal mediante entrevistas y cuestionarios abiertos.

#### **Fase 2: Planificación e implementación del aula virtual**

Se diseñó un aula virtual utilizando una plataforma educativa gratuita y de fácil acceso. El espacio incluyó recursos asincrónicos (foros, lecturas, videos, blogs) y sincrónicos (videollamadas, sesiones de chat y tutorías virtuales). Las estrategias de enseñanza se

basaron en los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1983) y en las metodologías de aprendizaje colaborativo descritas por Johnson y Johnson (2019).

Las actividades fueron organizadas en torno a tres ejes:

- Activación de conocimientos previos: mediante debates y mapas conceptuales.
- Construcción del conocimiento: mediante proyectos grupales y análisis de casos.
- Aplicación y transferencia: a través de la elaboración de secuencias didácticas para sus contextos laborales. Fase 3: Evaluación y reflexión

Al concluir el ciclo de intervención, se realizó una evaluación participativa del proceso. Los participantes analizaron los resultados obtenidos, reflexionaron sobre los cambios en sus prácticas y elaboraron propuestas de mejora. Esta retroalimentación permitió cerrar el ciclo de investigación-acción e iniciar uno nuevo, orientado a consolidar la experiencia.

### **Consideraciones éticas**

Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de los participantes, así como el consentimiento informado de todos los involucrados. La investigación respetó los principios éticos establecidos por la Asociación Americana de Psicología (APA, 2020), asegurando que la participación fuera voluntaria y que los resultados se emplearan exclusivamente con fines académicos.

En síntesis, la metodología permitió integrar la práctica docente con la reflexión teórica, fortaleciendo las competencias profesionales de los participantes y generando una comprensión más profunda del potencial pedagógico de las aulas virtuales en la educación superior.

## Desarrollo

El aprendizaje significativo constituye el eje teórico de este estudio. Desde la perspectiva de David Ausubel (1983), la clave del aprendizaje radica en la posibilidad de vincular los nuevos conocimientos con la estructura cognitiva previa del estudiante. Este planteamiento implica reconocer que el sujeto que aprende no es un receptor pasivo de información, sino un agente activo que reorganiza, reelabora y reconstruye el conocimiento en función de su experiencia.

La incorporación de las aulas virtuales responde precisamente a esta visión constructivista del aprendizaje. Estas plataformas proporcionan entornos flexibles que permiten al estudiante interactuar con materiales, docentes y compañeros en distintos tiempos y espacios, favoreciendo así la autonomía y la reflexión. De acuerdo con Barbera (2019), los entornos virtuales de aprendizaje son escenarios donde el conocimiento se construye de manera social y colaborativa, mediante la mediación tecnológica y la participación constante de los actores educativos.

### 1. El aula virtual como mediadora del aprendizaje

La mediación pedagógica en entornos virtuales implica transformar las prácticas tradicionales de enseñanza. Ya no basta con trasladar los contenidos de la clase presencial al espacio digital; se requiere una planeación intencionada que combine recursos tecnológicos, estrategias didácticas y criterios de evaluación coherentes con los objetivos de aprendizaje (Cabero-Almenara, 2020).

El aula virtual utilizada en este proyecto fue diseñada para promover la interacción cognitiva y social, integrando recursos sincrónicos (videollamadas, chats, clases en vivo) y asincrónicos (foros, lecturas, videos,

autoevaluaciones). Este equilibrio permitió atender distintos estilos de aprendizaje y ritmos de estudio, favoreciendo la participación y la comprensión profunda.

En este sentido, la mediación docente adquirió un papel clave. El profesor dejó de ser un transmisor de información para convertirse en facilitador del aprendizaje, orientando, retroalimentando y acompañando el proceso de cada estudiante. Esta transformación coincide con lo propuesto por Schön (1992), quien concibe al docente como un profesional reflexivo capaz de analizar su práctica, adaptarla y reconstruirla a partir de la experiencia.

### 2. Estrategias pedagógicas empleadas

Durante la intervención se aplicaron estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo, el constructivismo social y la evaluación formativa.

Entre las más relevantes se incluyen:

- Foros de discusión: permitieron el intercambio de ideas y experiencias entre los participantes. Cada foro fue guiado por una pregunta detonadora relacionada con las lecturas teóricas y los casos prácticos.
- Mapas conceptuales digitales: utilizados para identificar y relacionar los conocimientos previos con los nuevos, fomentando la organización jerárquica del pensamiento (Novak & Gowin, 1988).
- Proyectos grupales: desarrollados de manera colaborativa, donde cada integrante asumió un rol específico, fortaleciendo la responsabilidad compartida.
- Blogs reflexivos: espacios individuales donde los docentes en formación registraron sus avances, dificultades y aprendizajes durante el proceso.

- Sesiones sincrónicas: empleadas para la retroalimentación colectiva y la resolución de dudas, promoviendo la interacción en tiempo real.

Estas estrategias contribuyeron a fortalecer las competencias comunicativas, tecnológicas y pedagógicas de los participantes, además de fomentar el pensamiento crítico y la creatividad.

### **3. La interacción como generadora de conocimiento**

La interacción es un componente esencial del aprendizaje significativo en entornos virtuales. Según Duart y Sangrà (2021), el diálogo entre estudiantes y docentes es el mecanismo mediante el cual se negocian significados, se contrastan puntos de vista y se genera conocimiento compartido. En el aula virtual del presente estudio, la interacción se manifestó a través de la escritura colaborativa, los comentarios en foros y la coevaluación entre pares.

El análisis de las participaciones mostró un aumento progresivo en la calidad argumentativa de los mensajes. En las primeras semanas, los aportes eran descriptivos y breves; hacia la mitad del curso, los estudiantes comenzaron a citar autores, plantear hipótesis y relacionar los temas con su experiencia profesional. Este cambio refleja un tránsito del aprendizaje memorístico hacia la comprensión profunda, sustentado en la reflexión colectiva.

De acuerdo con Vygotsky (1979), el aprendizaje se produce en la zona de desarrollo próximo, donde el sujeto alcanza niveles superiores de comprensión gracias a la mediación social. En este sentido, el aula virtual se convirtió en un espacio de diálogo horizontal, donde cada participante aportó desde su conocimiento previo y aprendió de los demás.

### **4. Rol del docente investigador**

El papel del docente investigador fue determinante en el éxito de la experiencia. La figura del mediador reflexivo descrita por Schön (1992) y retomada por Elliott (1993) fue asumida de manera consciente por los coordinadores del proyecto, quienes actuaron simultáneamente como facilitadores, observadores y analistas del proceso.

Su tarea consistió en diseñar ambientes de aprendizaje estimulantes, ofrecer acompañamiento constante y propiciar la autorregulación de los estudiantes. Además, el docente-investigador registró las interacciones y reflexiones del grupo, generando evidencia empírica sobre el impacto de la mediación virtual en la construcción del conocimiento.

La experiencia confirmó que la reflexión sobre la práctica es un proceso continuo que trasciende la simple observación. Los docentes aprendieron a identificar los logros y dificultades de su intervención, ajustando las estrategias en función de las necesidades del grupo.

### **5. El aula virtual como espacio de inclusión y equidad**

Uno de los hallazgos más relevantes fue el papel de las aulas virtuales en la inclusión educativa. Varios participantes enfrentaban limitaciones de tiempo o distancia geográfica para asistir a clases presenciales; sin embargo, la plataforma les permitió mantenerse activos en el proceso formativo.

La flexibilidad del entorno virtual generó condiciones de equidad al ofrecer acceso a materiales, tutorías y evaluaciones en línea, sin restricciones de horario. Este aspecto coincide con lo señalado por UNESCO (2022), que destaca la importancia de las tecnologías digitales para reducir las brechas de acceso y participación en la educación.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación de la estrategia de aulas virtuales como herramienta pedagógica dentro de la investigación-acción permitió observar transformaciones significativas en la manera en que los docentes en formación concibieron y desarrollaron su práctica educativa. Los resultados se organizaron en torno a cinco ejes principales: motivación, participación activa, competencias digitales, aprendizaje significativo y transformación del rol docente.

### 1. Incremento en la motivación y la participación

Antes de la intervención, la mayoría de los participantes mostraba una actitud pasiva frente a las actividades académicas tradicionales. Sin embargo, durante el desarrollo del aula virtual, se observó un aumento progresivo en la participación, tanto en las sesiones sincrónicas como en los foros asincrónicos.

De acuerdo con los registros de observación y las respuestas de las entrevistas, los docentes destacaron la autonomía y la libertad de expresión como factores que incrementaron su motivación. En los foros, por ejemplo, se evidenció una mayor profundidad en las reflexiones, el uso de citas teóricas y la conexión entre las lecturas y la práctica profesional. Este hallazgo coincide con lo reportado por Duarte y Sangrà (2021), quienes afirman que la interacción en entornos virtuales amplía las oportunidades de participación y fomenta la implicación personal en el proceso de aprendizaje.

### 2. Desarrollo de competencias digitales y pedagógicas

La integración de las TIC favoreció el fortalecimiento de las competencias digitales docentes, entendidas no solo como el dominio

técnico de las herramientas, sino como la capacidad de aplicarlas con sentido pedagógico. Al finalizar el proceso, los participantes demostraron mayor habilidad para crear recursos digitales, gestionar plataformas educativas y diseñar estrategias de evaluación virtual.

Según Cabero-Almenara (2020), la competencia digital docente implica una visión crítica sobre la tecnología y su uso didáctico, lo cual se refleja en la selección de herramientas que potencian el aprendizaje. En este estudio, los participantes aprendieron a distinguir entre el uso instrumental de la tecnología y su aplicación reflexiva, alineada con los objetivos de enseñanza.

Además, la práctica en el aula virtual promovió el desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración en red, elementos que fortalecen la construcción colectiva del conocimiento. Tal como sostienen García-Peñalvo y Seoane-Pardo (2021), la competencia digital se convierte en un pilar para la innovación educativa cuando se articula con la práctica reflexiva del docente.

### 3. Construcción del aprendizaje significativo

El análisis de los productos académicos y las narrativas reflexivas evidenció una transición clara desde el aprendizaje memorístico hacia el aprendizaje significativo. Los participantes lograron establecer conexiones entre los contenidos teóricos y su experiencia docente, lo cual generó procesos de comprensión profunda y transferencia del conocimiento.

La incorporación de estrategias de aprendizaje colaborativo —como los proyectos grupales y los debates en línea— facilitó la aplicación práctica de conceptos, así como la resolución conjunta de problemas educativos. Este resultado reafirma los postulados de Ausubel (1983), quien señala que el aprendizaje se vuelve significativo cuando

el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial con lo que el individuo ya sabe.

Asimismo, los docentes en formación manifestaron un cambio en su manera de concebir la enseñanza. Pasaron de un enfoque centrado en la transmisión del saber a uno que privilegia la construcción conjunta del conocimiento, la reflexión crítica y la creatividad.

#### 4. Transformación del rol docente

Uno de los aportes más valiosos de la investigación fue la reconfiguración del rol docente. El profesor dejó de ser una figura transmisora y autoritaria para asumir el papel de guía, mediador y acompañante del proceso de aprendizaje.

En las entrevistas finales, los participantes expresaron que esta transformación implicó aprender a escuchar, retroalimentar y acompañar de forma personalizada. Esta práctica se alinea con la propuesta del docente reflexivo formulada por Schön (1992), para quien la profesionalización se logra mediante la reflexión en y sobre la acción.

Los resultados también revelaron que el docente investigador, al participar activamente en la planeación y evaluación del proceso, fortalece su identidad profesional y se empodera como agente de cambio educativo. Esta perspectiva se vincula con el enfoque de la investigación-acción crítica de Carr y Kemmis (2000), que concibe al docente como transformador de su entorno social y pedagógico.

#### 5. Desafíos y limitaciones

A pesar de los logros obtenidos, el estudio también identificó limitaciones. Algunos participantes manifestaron dificultades relacionadas con la conectividad, la falta de dispositivos adecuados o la sobrecarga de trabajo. Además, el cambio de paradigma pedagógico generó resistencia inicial, especialmente entre

quienes estaban acostumbrados a modelos presenciales rígidos.

Sin embargo, estos desafíos se convirtieron en oportunidades de aprendizaje. A través de la colaboración y la reflexión colectiva, los participantes desarrollaron estrategias para resolver problemas y adaptarse a las exigencias del entorno virtual. Según Cebrián-de-la-Serna y Bergmann (2019), este tipo de procesos son inherentes a la transformación digital educativa, la cual requiere tiempo, acompañamiento y capacitación constante.

En síntesis, los resultados obtenidos validan la hipótesis central de la investigación: el uso de aulas virtuales potencia el aprendizaje significativo cuando se integran estrategias colaborativas, reflexión docente y acompañamiento pedagógico. La tecnología, por sí sola, no garantiza el aprendizaje, pero se convierte en un medio poderoso cuando está guiada por una intención educativa consciente y crítica.

## CONCLUSIONES

La experiencia de investigación-acción desarrollada en este estudio permitió comprobar que las aulas virtuales constituyen un entorno pedagógico eficaz para fortalecer el aprendizaje significativo, siempre que su implementación esté acompañada por una mediación docente reflexiva y una planeación didáctica coherente.

El análisis de los resultados evidenció un cambio sustancial en las prácticas docentes: los participantes pasaron de ser transmisores de información a convertirse en mediadores del conocimiento, capaces de diseñar experiencias de aprendizaje colaborativas y centradas en el estudiante. Este proceso coincidió con lo planteado por Schön (1992) y Elliott (1993) respecto al docente reflexivo, que aprende al analizar su propia práctica.

El estudio también demostró que la tecnología educativa, cuando se utiliza de manera crítica, potencia las competencias digitales y pedagógicas, favoreciendo la autorregulación, la motivación y la inclusión. El aula virtual se consolidó como un espacio para el diálogo, la creatividad y la reflexión, contribuyendo al desarrollo profesional docente y al mejoramiento de la calidad educativa.

Sin embargo, el proceso no estuvo exento de desafíos. Persisten limitaciones vinculadas al acceso tecnológico, la capacitación insuficiente y la resistencia al cambio. Estas condiciones exigen políticas institucionales que garanticen infraestructura adecuada, formación continua y acompañamiento técnico-pedagógico.

Finalmente, se concluye que el uso de aulas virtuales no debe entenderse como una sustitución de la enseñanza presencial, sino como una extensión enriquecedora del proceso formativo, que promueve nuevas formas de interacción y construcción del conocimiento. De cara al futuro, se propone continuar investigando el impacto de los entornos híbridos y de la inteligencia artificial educativa, así como su contribución al aprendizaje autónomo y al desarrollo de competencias transversales en la educación superior.

## Referencias

1. American Psychological Association. (2020). Publication Manual of the American Psychological Association (7th ed.). APA Publishing.
2. Ausubel, D. P. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Trillas.
3. Barbera, E. (2019). Entornos virtuales de aprendizaje y construcción del conocimiento. Editorial UOC.
4. Bautista, G., & Borges, F. (2018). Aprendizaje y enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje. Editorial Octaedro.
5. Cabero-Almenara, J. (2020). La competencia digital docente: Una revisión conceptual y práctica. *Comunicar*, 28(65), 9–18. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
6. Carr, W., & Kemmis, S. (2000). Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
7. Cebrián-de-la-Serna, M., & Bergmann, J. (2019). Modelos de innovación educativa y transformación digital. *Revista de Educación a Distancia*, 59(19), 45–62. <https://doi.org/10.6018/red/59/19>
8. Denzin, N. (2018). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.
9. Duart, J. M., & Sangrà, A. (2021). Aprender en la virtualidad: Nuevos entornos, nuevos retos. Editorial UOC.
10. Elliott, J. (1993). La investigación-acción en educación. Morata.
11. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
12. García-Peñalvo, F. J., & Seoane-Pardo, A. M. (2021). Competencia digital docente: Avances y desafíos en la educación universitaria. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1–10. <https://doi.org/10.14201/eks.25426>
13. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (9th ed.). Pearson.

14. Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
15. Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
16. Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo*
- diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. UNESCO. (2022). *Transformar la educación a través de la tecnología digital. Informe Mundial sobre Educación*. París: UNESCO.
17. Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo



# Educación en la Era Digital: Un Enfoque Innovador

## Education in the Digital Age: An Innovative Approach

Gladys Hernández Romero\*<sup>1</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

<sup>1</sup> Gladys Hernández Romero profesora universitaria desde 1989 impartiendo clases en licenciatura, maestría y doctorado en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Maestría en Educación por la Universidad TecMilenio. Doctora en Educación por el Centro Internacional de Posgrado A. C.

Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2020, Actualmente nivel 1. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI) desde 2013. Reacreditada ante ANFECA (Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contabilidad y Administración) durante el periodo 2023- 2026. Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente) 2023-2026. Acreditada ante DELF-DALF con el nivel A1 en el idioma francés con número de candidatura 052545000380. Ponente en congresos y eventos académicos nacionales e internacionales. Responsable del Diplomado Fortalecimiento Docente Universitario en los procesos Enseñanza y de aprendizaje, dirigido a profesores, impartiendo el modulo Educación en Valores Universitarios.

## RESUMEN

La educación en la era digital constituye una de las transformaciones más trascendentales del siglo XXI. Este artículo analiza las implicaciones epistemológicas, pedagógicas y éticas de la digitalización educativa en el ámbito universitario.

A partir de una revisión documental, se abordan los fundamentos teóricos de la educación digital, el papel del docente en la mediación tecnológica y las tensiones entre innovación, equidad y calidad educativa.

Se argumenta que el uso de tecnologías no representa únicamente un cambio instrumental, sino una reconfiguración profunda del paradigma educativo, orientada hacia el aprendizaje significativo, la inclusión y la ciudadanía digital.

Se concluye que la formación docente, el pensamiento crítico y la ética digital son los pilares que garantizarán una educación superior humanista y sostenible.

Palabras clave: Educación digital, innovación educativa, competencias docentes, inteligencia artificial, aprendizaje significativo, ética digital.

## ABSTRACT

Digital education represents one of the most significant transformations of the 21st century. This article examines the epistemological, pedagogical, and ethical implications of digitalization in higher education.

Based on a documentary review, it explores the theoretical foundations of digital education, the teacher's role in technological mediation, and the tensions between innovation, equity, and quality.

The use of technology is not seen merely as an instrumental change, but as a profound reconfiguration of the educational paradigm oriented toward meaningful learning, inclusion, and digital citizenship.

It concludes that teacher training, critical thinking, and digital ethics are essential to ensure a humanistic and sustainable higher education.

Keywords: digital education, educational innovation, teaching competencies, artificial intelligence, meaningful learning, digital ethics.

Fecha de recibido: 06 de febrero de 2025

Fecha de aceptado: 08 de mayo de 2025

Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## INTRODUCCIÓN

En las últimas dos décadas, la humanidad ha experimentado una revolución tecnológica que ha modificado radicalmente la producción y circulación del conocimiento. Las instituciones educativas, especialmente las universidades, se enfrentan al reto de integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la inteligencia artificial (IA) en sus prácticas docentes.

Como advierte Cabero-Almenara y Llorente (2023), la digitalización no es solo una herramienta, sino un fenómeno cultural que transforma la forma de enseñar y aprender. En México, la pandemia de COVID-19 visibilizó tanto las potencialidades de la educación virtual como las profundas desigualdades de acceso.

El propósito de este artículo es analizar los fundamentos teóricos de la educación digital, describir los desafíos docentes y éticos asociados a la IA y reflexionar sobre las perspectivas futuras de la educación superior. La investigación se desarrolla a partir de un marco teórico sustentado en autores como Bates (2015), Area-Moreira (2021), Siemens (2005), Redecker y Punie (2019) y UNESCO (2023), quienes han aportado modelos y visiones que orientan la práctica educativa contemporánea.

## MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se fundamenta en una metodología cualitativa de tipo documental, basada en la revisión y análisis de literatura científica reciente sobre educación digital, competencias docentes e innovación pedagógica. Se seleccionaron fuentes académicas indexadas en bases de datos internacionales (Scopus, RedALyC y Google Scholar) publicadas entre 2020 y 2025, complementadas con textos clásicos que abordan la evolución de la tecnología en la

educación. El propósito fue construir una visión integral que combine fundamentos teóricos con experiencias prácticas observadas en la educación superior mexicana y latinoamericana.

### 1. Educación y tecnología: transformaciones y fundamentos teóricos

La educación digital no surge de manera espontánea ni como una simple consecuencia del desarrollo tecnológico; responde a una evolución epistemológica que ha acompañado a la humanidad desde la irrupción del conocimiento mediado por la técnica. Según Cabero-Almenara y Llorente (2023), la sociedad actual se caracteriza por la ubicuidad del conocimiento y la convergencia entre educación, comunicación y tecnología. La educación digital, por tanto, implica un cambio en las lógicas de producción y circulación del saber: se pasa de una cultura de la transmisión a una cultura de la construcción colectiva.

El pensamiento de Bates (2015) es clave para comprender esta transformación. El autor sostiene que las tecnologías no son neutras, sino que condicionan la forma en que se enseña, se aprende y se organiza el conocimiento. En este sentido, cada avance tecnológico —desde la imprenta hasta la inteligencia artificial— redefine las prácticas pedagógicas y obliga a repensar los roles de los actores educativos. En la educación superior, esto se traduce en una reconfiguración institucional que busca equilibrar la innovación con la equidad.

El constructivismo social y el conectivismo son los dos paradigmas más influyentes en la actual concepción del aprendizaje digital. Vygotsky (1978) propuso que el conocimiento se construye a través de la interacción social y el lenguaje; mientras que Siemens (2005) y Downes (2010) sostienen que el aprendizaje contemporáneo ocurre en redes distribuidas, donde la información fluye entre nodos humanos y

tecnológicos. Así, la alfabetización digital deja de ser una habilidad técnica y se convierte en una competencia social e intelectual.

En el contexto latinoamericano, Area-Moreira (2021) advierte que la digitalización educativa ha profundizado desigualdades preexistentes. Aunque los países de la región han avanzado en políticas de conectividad y acceso, persisten brechas entre zonas urbanas y rurales, entre hombres y mujeres, y entre universidades públicas y privadas. Por ello, la tecnología debe considerarse una herramienta emancipadora solo si se articula con políticas de inclusión y justicia educativa (CEPAL, 2022).

El modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) propuesto por Mishra y Koehler (2006) ofrece un marco integral para comprender la interrelación entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Este modelo plantea que la competencia docente en la era digital no consiste únicamente en saber usar herramientas, sino en integrarlas de manera coherente al diseño curricular. De forma complementaria, el marco DigCompEdu de Redecker y Punie (2019) define las dimensiones de la competencia digital docente en Europa, y hoy inspira múltiples programas de formación en América Latina.

Autores como Salinas (2024) y Gros (2021) subrayan que la tecnología puede potenciar el aprendizaje si se convierte en un medio para desarrollar pensamiento crítico, creatividad y trabajo colaborativo. Sin embargo, advierten que la dependencia tecnológica puede empobrecer la experiencia educativa si se deshumaniza el proceso. En consecuencia, la educación digital exige equilibrar la eficacia técnica con la profundidad pedagógica y ética.

Finalmente, la UNESCO (2023) propone un “nuevo contrato social para la educación”, donde el conocimiento, la ciencia y la tecnología se

orienten al bienestar humano y al desarrollo sostenible. La educación digital, bajo esta óptica, no es un lujo, sino un derecho, y su reto es garantizar que cada estudiante, sin importar su contexto, pueda aprender, participar y crear.

## **2. Docencia digital, aprendizaje significativo y ética en la era de la inteligencia artificial**

La docencia universitaria en el siglo XXI enfrenta uno de los desafíos más profundos de su historia. En el pasado, el docente era el centro de la transmisión del saber; hoy se convierte en mediador, guía y diseñador de experiencias de aprendizaje en entornos digitales. Montenegro-Rueda et al. (2025) sostienen que la función docente se ha ampliado hacia la gestión tecnológica, la curaduría de contenidos y el acompañamiento emocional del estudiantado.

Desde una perspectiva cognitiva, el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (2002) se mantiene vigente: el estudiante aprende cuando logra conectar la nueva información con sus estructuras mentales previas. Las tecnologías digitales facilitan este proceso mediante simulaciones, entornos inmersivos y recursos interactivos que promueven la comprensión profunda. No obstante, la clave radica en la mediación pedagógica: la tecnología sin intencionalidad no educa.

El auge de la inteligencia artificial (IA) representa un punto de inflexión. Holmes, Bialik y Fadel (2022) argumentan que la IA educativa ofrece oportunidades inéditas de personalización, evaluación automatizada y retroalimentación instantánea. En contraste, Luckin (2023) advierte que la automatización excesiva podría reducir la dimensión humana del aprendizaje si no se establecen límites éticos claros. En consecuencia, las universidades deben diseñar políticas que garanticen la transparencia

algorítmica, la protección de datos y el uso responsable de herramientas generativas.

La formación docente es el núcleo de esta transformación. Cabero-Almenara (2023) propone un modelo de “competencia digital docente ampliada”, que no solo abarca habilidades técnicas, sino también pensamiento crítico y sensibilidad social. El profesorado debe estar preparado para enseñar en contextos híbridos, atender la diversidad del alumnado y fomentar la autorregulación y la creatividad.

Otro aspecto central es la ética digital. En la era del big data, la manipulación de información y el plagio académico se han convertido en riesgos crecientes. Alsina (2025) señala que educar éticamente en el entorno digital significa enseñar a gestionar la identidad en línea, respetar la propiedad intelectual y discernir entre fuentes confiables y desinformación. El docente, como agente formador, debe ser modelo de integridad y pensamiento crítico.

La pandemia de COVID-19 dejó al descubierto la importancia del acompañamiento emocional y la empatía docente. Las aulas virtuales, aunque eficientes, generaron sentimientos de aislamiento y fatiga digital. Por ello, la docencia digital debe equilibrar la eficiencia técnica con el cuidado humano. Como afirma Gros (2021), “la tecnología no sustituye al vínculo pedagógico; lo amplifica cuando se usa con propósito y sensibilidad”.

Finalmente, la educación digital implica una pedagogía de la corresponsabilidad. Los estudiantes deben asumir un rol activo, crítico y ético en su propio aprendizaje. Fomentar la ciudadanía digital significa formar individuos que comprendan el poder de la tecnología, pero también sus implicaciones morales y sociales. Solo así la educación universitaria podrá responder a los desafíos de una era marcada por la inteligencia artificial, la automatización y la sobreinformación.

### 3. Perspectivas, retos y conclusiones para la educación superior en el siglo XXI

La educación superior se encuentra en un momento decisivo. La digitalización, la globalización del conocimiento y las crisis planetarias (sanitarias, ambientales y sociales) obligan a las universidades a reinventarse. Según la UNESCO (2023), el futuro educativo dependerá de la capacidad de los sistemas para equilibrar tres dimensiones: la tecnológica, la humana y la sostenible.

En términos institucionales, el reto no es solo adquirir infraestructura, sino transformar las culturas académicas. Las universidades deben pasar de ser consumidoras de tecnología a ser creadoras de innovación pedagógica. La OCDE (2024) recomienda políticas que fortalezcan la formación docente, la investigación aplicada en tecnologías educativas y la colaboración interinstitucional. Esto implica desarrollar ecosistemas digitales abiertos, colaborativos y accesibles.

El aprendizaje híbrido —que combina presencialidad significativa con virtualidad flexible— se consolida como la forma predominante de enseñanza. Salinas (2024) y Area-Moreira (2021) coinciden en que el aula híbrida redefine la temporalidad y el espacio educativo, permitiendo experiencias más inclusivas y personalizadas. No obstante, requiere planificación, acompañamiento y evaluación constante para evitar la fragmentación del proceso educativo.

La evaluación del aprendizaje es otro eje crítico. Las nuevas tecnologías permiten medir procesos y resultados de manera más integral. Bates (2015) y Redecker (2019) sostienen que la analítica educativa puede mejorar la calidad si se utiliza para retroalimentar y no para vigilar. En este sentido, la ética del dato educativo se convierte en una prioridad institucional.

## DISCUSIÓN

El futuro de la educación digital debe atender los retos de la sostenibilidad y la justicia social. Area-Moreira (2021) advierte que las universidades latinoamericanas enfrentan una triple brecha: tecnológica, pedagógica y económica. Superarla implica democratizar el acceso, impulsar la equidad de género en carreras STEM y garantizar el derecho a una educación digital de calidad.

En términos prospectivos, la educación superior del siglo XXI se orienta hacia la inteligencia colectiva, la interdisciplinariedad y la ciudadanía global. El papel de la tecnología será mediar el aprendizaje, no sustituirlo. La universidad del futuro deberá formar profesionales capaces de aprender a lo largo de la vida, gestionar información críticamente y actuar con responsabilidad ética en entornos complejos.

En conclusión, la educación en la era digital no se limita a modernizar la enseñanza: redefine la esencia del acto educativo. Su propósito último no es la eficiencia técnica, sino la humanización del conocimiento. La educación universitaria del futuro —como señala UNESCO (2023)— debe ser abierta, inclusiva y orientada al bien común. Los docentes, estudiantes y gestores comparten la tarea de construir una educación que no solo integre tecnología, sino que inspire humanidad.

## CONCLUSIONES

La educación en la era digital constituye un punto de inflexión en la historia de la pedagogía contemporánea. Más que una tendencia tecnológica, representa un cambio estructural en la manera en que se concibe el conocimiento, se organiza la enseñanza y se valora el aprendizaje. A lo largo de este estudio se han identificado tres grandes dimensiones de análisis —teórica, docente y prospectiva— que permiten comprender la profundidad de esta transformación.

Primero, desde el plano teórico, se confirma que la educación digital no puede desligarse de las corrientes epistemológicas que la sustentan. El tránsito desde el constructivismo hasta el conectivismo, descrito por Vygotsky (1978) y Siemens (2005), muestra que el aprendizaje ya no ocurre de forma individual, sino en redes cognitivas y sociales donde la tecnología actúa como mediadora del pensamiento. La teoría del TPACK (Mishra & Koehler, 2006) y el marco DigCompEdu (Redecker & Punie, 2019) refuerzan esta idea al señalar que la verdadera competencia docente consiste en integrar conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico en un mismo acto educativo. De ahí que el reto actual no sea tecnológico, sino epistemológico: transformar la educación desde sus fundamentos. Segundo, en la dimensión docente, los resultados de esta reflexión evidencian que la figura del profesorado ha evolucionado de transmisor de contenidos a diseñador de experiencias de aprendizaje. Como plantean Cabero-Almenara y Llorente (2023) y Area-Moreira (2021), el docente digital no solo maneja herramientas, sino que construye mediaciones significativas donde la tecnología potencia la creatividad, la colaboración y la autonomía. No obstante, esta transición exige una profunda formación continua, acompañada de políticas institucionales que valoren la innovación pedagógica como mérito académico.

Asimismo, la ética digital se erige como pilar indispensable. En un contexto saturado de información, la formación del pensamiento crítico, la autoría responsable y la protección de datos personales son imperativos. Alsina (2025) advierte que la ciudadanía digital no se limita a usar tecnología, sino a usarla con conciencia moral. Por tanto, la ética debe ocupar el mismo nivel que la competencia técnica en la preparación docente.

Tercero, en la dimensión prospectiva, la educación superior enfrenta el reto de reinventarse para responder a las necesidades de

una sociedad global, automatizada y diversa. Como enfatizan UNESCO (2023) y Bates (2015), el futuro de la educación se define por la capacidad de las universidades para combinar innovación tecnológica con inclusión social. La analítica de datos, la inteligencia artificial y el aprendizaje híbrido son herramientas poderosas, pero solo serán transformadoras si se orientan a fines humanistas.

El aprendizaje ubicuo, descrito por Salinas (2024), marca un horizonte donde los límites entre aula y mundo desaparecen. Sin embargo, el acceso equitativo y la sostenibilidad deben permanecer en el centro del debate, especialmente en contextos latinoamericanos donde las brechas tecnológicas siguen siendo evidentes.

De manera sintética, las conclusiones más relevantes son las siguientes:

1. La educación digital redefine el paradigma educativo. No se trata solo de incorporar tecnología, sino de reconstruir la manera en que se produce y se comparte el conocimiento.

2. El rol docente es el eje de la transformación. Su formación, actualización y ética determinarán el éxito de cualquier política educativa digital.

3. La tecnología debe humanizar la enseñanza. El futuro de la educación no pertenece a las máquinas, sino a los educadores capaces de utilizarlas con propósito ético y social.

4. La universidad del siglo XXI debe ser inclusiva, crítica y sostenible. La innovación tecnológica solo tendrá sentido si contribuye al bien común, al pensamiento reflexivo y a la justicia educativa.

En síntesis, la educación en la era digital exige un equilibrio entre modernización e identidad, entre automatización y pensamiento crítico, entre conocimiento y humanidad. Como sostiene Area-Moreira (2021), “el futuro de la educación no

depende de la tecnología que usemos, sino del sentido humano con que la integremos”.

En este contexto, las universidades mexicanas tienen una oportunidad histórica: liderar una revolución pedagógica que no solo digitalice la enseñanza, sino que eleve la formación integral de las personas.

## Referencias

1. Alsina, A. (2025). Modelo de transformación docente a través de redes sociales: ejemplificación en X para la educación matemática en la era digital. *Matemática, Educación e Internet*, 25(1), 1–12.
2. Area-Moreira, M. (2018). La tecnología educativa en la sociedad del conocimiento. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(2), 15–32.
3. Area-Moreira, M. (2021). Innovación educativa y transformación digital en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(35), 3–18.
4. Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Paidós.
5. Bates, T. (2015). *Teaching in a Digital Age*. Tony Bates Associates.
6. Cabero-Almenara, J., & Llorente, M. C. (2023). *Educación digital y nuevos ecosistemas de aprendizaje*. Síntesis.
7. CEPAL. (2022). *Educación, digitalización e inclusión social en América Latina*. Naciones Unidas.
8. Gros, B. (2021). *Educación y tecnología: Aprender en entornos digitales*. Morata.
9. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial Intelligence in Education*. Center for Curriculum Redesign.
10. Luckin, R. (2023). *AI for School Teachers*. Routledge.
11. Mishra, P., & Koehler, M. (2006). *Technological Pedagogical Content*

- Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
12. Montenegro-Rueda, M., Domene-Martos, S., Llorente-Cejudo, C., & Reina-Parrado, M. (2025). Docencia en la era digital: Experiencia, retos e innovación. Dykinson.
  13. Redecker, C., & Punie, Y. (2019). European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu). Publications Office of the European Union.
  14. Saldaña, J., Rodríguez, L., Cortez, R., Catalán, P., & de León, A. (2024). Plataformas digitales en la educación a distancia: Retos, beneficios y futuro. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 2161–2181.
  15. Salinas, J. (2024). Aprendizaje ubicuo y educación híbrida en la sociedad digital. UOC.
  16. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
  17. UNESCO. (2023). Reimaginando nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO.



# Impacto de las TIC's en la Comprensión Lectora en los Estudiantes Universitarios

## Impact of ICTs on Reading Comprehension in University Students

Doris Laury Beatriz Dzib Moo<sup>1\*</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Curso su Postdoctorado en Innovación educativa por el Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente CENID, Dra. en Educación, por el Centro Internacional de Posgrado, con registro, RENIECYT, CONACYT No.2013/18485., Maestra en Educación en el Área de Docencia e Investigación, Licenciada en Economía por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Sus trabajos se encuentran aplicados en el Área Disciplinar: Educación en el área de docencia e investigación y en la Línea de Investigación No.4 del CONACYT: Ciencias de la Conducta y la Educación, SNI nivel 1 del CONACYT.

Es Perfil PRODEP. Presidente de la Comisión Institucional de Ética en Investigación CIEI. Responsable de la red de colaboración Universidad Juárez Autónoma de Tabasco y Universidad de Panamá, para la creación de la Maestría en Métodos de Investigación y Evaluación Educativa. Pertenece a Redes de Colaboración Nacionales e Internacionales, España, Guatemala, Panamá, EE. UU, Argentina, Francia, Colombia y Costa Rica.

Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado: Prácticas e Intervención socioeducativa.

Es autora de libros y revistas relacionadas con su línea de investigación en educación y ciencias sociales.

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto y la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la comprensión lectora de estudiantes universitarios. Revela que la integración de las TIC en la educación superior favorece la comprensión lectora al ofrecer diversidad y amplitud de medios, así como una mayor complejidad en el aprendizaje.

Las TIC facilitan el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas, esenciales para la formación universitaria. Se destaca que el uso efectivo de estas tecnologías depende en gran medida de la capacitación continua de los docentes y de la implementación de estrategias que eviten la sobrecarga cognitiva y la distracción.

La lectura mediada por TIC no solo transforma la manera en que se accede a la información, sino que también promueve un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes universitarios.

**Palabras clave:** TIC, comprensión lectora, educación superior, pensamiento crítico, competencias digitales, cultura de lectura.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the impact and integration of Information and Communication Technologies (ICTs) on reading comprehension among university students. It reveals that the integration of ICTs in higher education enhances reading comprehension by offering a wider range of resources and greater complexity in learning.

ICTs facilitate the development of critical, analytical, and reflective skills, essential for university education. It is emphasized that the effective use of these technologies depends largely on ongoing teacher training and the implementation of strategies that prevent cognitive overload and distraction.

ICT-mediated reading not only transforms how information is accessed but also promotes deeper and more meaningful learning among university students.

**Keywords:** TIC, reading comprehension, higher education, critical thinking, digital skills, reading culture.

Fecha de recibido: 17 de febrero de 2025  
Fecha de aceptado: 20 de mayo de 2025  
Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

---

Licencia creative commons:  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0  
International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, orientado a analizar el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. Se empleó la técnica de análisis documental, basada en la revisión sistemática de fuentes científicas publicadas entre los años 2009 y 2025, disponibles en bases de datos académicas como Dialnet, Scielo y Redalyc.

Para la selección del material se aplicaron criterios de pertinencia temática, actualidad, validez científica y relevancia educativa, priorizando artículos que abordaran las dimensiones pedagógicas, cognitivas y tecnológicas de la comprensión lectora.

El procedimiento metodológico consistió en la categorización y análisis de contenido, mediante el cual se identificaron patrones conceptuales sobre el uso de las TIC, los hábitos lectores, las estrategias de enseñanza y las competencias digitales. A partir de esta sistematización, se elaboró una interpretación crítica que permitió reconocer las tendencias, aportes y limitaciones de los estudios revisados, vinculando la tecnología con los procesos de lectura y aprendizaje significativo en el nivel superior.

## DESARROLLO

En la actualidad, el avance tecnológico se ha convertido en una parte cotidiana de la vida como la conocemos. Es indispensable conocer su uso, ya que comprende el intercambio de información y comunicación entre las personas. Cada día, más personas utilizan estos dispositivos y, con ello, surge la necesidad de adaptarlos a nuestra realidad. La tecnología tiene una gran variedad de usos que facilitan áreas como la ciencia, el

entretenimiento, la educación, entre otras actividades.

La inclusión de las TIC en la educación es necesaria para lograr una evolución en el ámbito educativo, reconociendo el papel fundamental de los docentes en la promoción del uso adecuado de este recurso. Cobo Romaní (2009) expresa que la educación vinculada a las TIC surge para enfrentar desafíos y aprovechar las oportunidades que presenta la sociedad actual. De acuerdo con esto, se crea una relación entre el aprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías en la educación.

Cabrol y Severin (2010) mencionan que, al involucrar esta herramienta en la educación, el tiempo de experiencia dependerá de los usuarios, como docentes, directivos, familias y escuelas, quienes son clave para el mejoramiento continuo y la satisfacción de las necesidades. Señalan que es un cambio necesario e inevitable; si se va a utilizar, debe hacerse de manera eficiente, ya que de lo contrario puede generar consecuencias negativas para la educación.

Los docentes son agentes de conocimiento y facilitadores. En este contexto, Cobo Romaní (2009) define a las TIC como “Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes” (p. 312).

Entendemos a las TIC como un complemento de la información, que permite un uso profesional, adecuado y crítico para transformar la manera de aprender; asimismo, elevar la calidad del proceso educativo.

Rioseco País (2015) señala que, al incorporar las TIC, se deben tener en cuenta las características y necesidades tanto en el ámbito educativo como en la sociedad. Menciona que no

se trata solo de introducir aparatos electrónicos y digitales, sino que el proceso debe estar ligado a los roles de la escuela, especialmente aquellos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Como contenido, las TIC comprenden toda la información que se transmite, su utilidad y lo que pueden hacer dentro de la educación y la sociedad. La cultura de la lectura es escasa en el país. De acuerdo con Nava Gómez y García Ávila (2009), México llegó a ocupar el penúltimo lugar en el hábito de lectura entre 108 países. Señalan que el problema no es la escasez de programas, sino el impacto limitado de la lectura. Confirman que los estudiantes de nivel superior otorgan poca importancia a la lectura de textos, ya que solo leen lo que se les asigna y su comprensión es limitada. La falta de cultura de la lectura es una realidad que se manifiesta desde la perspectiva de la sociedad, no solo en los estudiantes. Calderón Ibáñez y Quijano Peñuela (2010) destacan que la lectura ocupa los últimos lugares en una lista de actividades que generan felicidad en los ciudadanos, lo que indica que a muchas personas no les gusta leer.

La lectura es una parte fundamental para la adquisición de conocimiento; Desde un enfoque constructivista, su papel implica “conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad” (Calderón Ibáñez & Quijano Peñuela, 2010, p. 340). Incorporar estos procesos al aprendizaje es fundamental para desarrollar adecuadamente la capacidad de los estudiantes y promover su autonomía en el aprendizaje.

Es necesario reflexionar sobre los niveles de comprensión lectora de los estudiantes universitarios para identificar las dificultades como las oportunidades. La comprensión lectora contribuye al desarrollo del juicio reflexivo y en la toma de decisiones, con el fin que el estudiante

pueda desenvolverse efectivamente en su campo (Alcas Zapata, Alarcón Díaz, Alarcón Díaz, Gonzáles Llontop, & Rodríguez Fuentes, 2019).

Además, Alcas et al. (2019) mencionan que la lectura posibilita el pensamiento crítico, lo que permite el análisis de la información para resolver problemas de manera efectiva y ayuda a tomar decisiones fundamentadas. Dentro de los procesos de formación académica en estudiantes de nivel superior, la comprensión lectora se convierte en una parte fundamental de su formación profesional. Desarrollar adecuadamente esta habilidad permite al individuo comprender e interpretar la información, lo que facilita el desarrollo de conocimientos.

Calderón Ibáñez y Quijano Peñuela (2010) concluyen que la lectura es “un proceso cognitivo en donde forman parte el escritor, lector, texto y contexto” (p. 356). Este proceso, dentro de un contexto educativo y en un nivel de educación superior, debe asumirse para comprender e interpretar la información, lo que implica el análisis de textos. Además, mencionan que, para considerar la comprensión, es necesario procesar el contenido, valorarlo y determinar si puede ser útil o no, para posteriormente emitir criterios y lograr argumentar.

La comprensión lectora consiste en entender lo que estamos leyendo; lo principal es captar y procesar la información del texto. En ocasiones, al leer, no se comprende no por el vocabulario, sino por no leer de manera consciente. Es decir, se puede pasar la atención por las palabras sin prestar real, lo que implica una lectura superficial que no logra captar el significado.

Por esta razón, no se cumple el objetivo principal de la lectura: comprender lo que se está leyendo. Es por eso que la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha marcado una parte importante de los

avances en la educación, transformando no solo la manera en que se imparte el conocimiento, sino también cómo los estudiantes universitarios se enfrentan a la comprensión lectora. En este contexto y en la actualidad, la lectura ya no se limita a textos impresos; implica el uso de múltiples herramientas, como la navegación por internet, diversos formatos multimedia y una gran cantidad de información interconectada.

Comprender un texto en la universidad exige más que solo la lectura de las palabras; requiere habilidades que funcionen como mediadores entre el lector y lo digital. Álvarez Vergara (2016) menciona que la tecnología ha facilitado el conocimiento; muestra de ello son las TIC, que han cambiado considerablemente la forma en que se lee y comprende un texto, así como la creación de espacios de enseñanza-aprendizaje. Agrega que, para dominar la tecnología, se requieren competencias específicas, entre las cuales destacan: “a) aprendizaje empoderado, b) construcción de conocimiento, c) diseño innovador, d) pensamiento computacional, e) comunicación creativa y f) colaboración global” (p. 47).

La lectura es una actividad que está relacionada con la capacidad del pensamiento y la práctica desde edades tempranas. Los estudiantes de educación superior son considerados nativos digitales, debido a que han aprendido el uso de la tecnología de manera automática, y el desarrollo en la forma de leer cambia mediante aplicaciones digitales que hacen uso de las TIC.

Desde este punto, estos avances tecnológicos permiten complementar la lectura y se vuelven facilitadores del proceso de aprendizaje (Acosta Velázquez & Pedraza Amador, 2016). Álvarez Vergara (2016), en su investigación, expresa que los estudiantes tienen conocimientos de las TIC; sus habilidades están por encima de la media debido a que están muy familiarizados con ellas.

Deduce que, al ser jóvenes, se les considera nativos digitales. Menciona tres niveles de lectura: lectura lineal, inferencial y crítica. En sus resultados, exponen que comprenden la lectura lineal, que implica la comprensión de ideas que aparecen específicamente en el texto y sus acontecimientos, añadiendo que son capaces de reflexionar sobre lo que han comprendido y obtener la información que necesitan.

Sin embargo, en los niveles de comprensión inferencial que es el nivel en donde “se superan las lagunas que aparecen en todo proceso de lectura, y que suponen la capacidad de comprender un elemento nuevo a partir del significado de los demás elementos literales” (Álvarez Vergara, 2016, p. 31) y en la lectura crítica, que menciona es la deseada para la universidad, estos niveles disminuyen y no forman parte común en los estudiantes universitarios.

Este tipo de lectura requiere entrenamiento, y “esta forma de lectura se puede aplicar a todos los textos, pero con preferencia a los correspondientes a los géneros científicos, académicos, ensayísticos, forenses, legales y periodísticos” (p. 32).

La incorporación de las TIC al ámbito educativo requiere, por sí misma, el desarrollo de competencias adicionales para el manejo de las herramientas digitales. La función que estas tienen en la comprensión lectora es potenciarla y desarrollarla en un ambiente que promueva la interacción, la comunicación y el aprendizaje, capaz de fomentar la lectura y promover las prácticas lectoras.

Aunque la incorporación de nuevas tecnologías no asegura la calidad del aprendizaje, sí brinda apoyo al proceso cognitivo para fomentar el interés de los alumnos y, con ello, el desarrollo de su creatividad. También favorece la adopción de prácticas como el espíritu investigativo, donde se

refleja la capacidad de análisis y síntesis para transformar la manera en que se comunican y procesan la información (Acosta Velázquez & Pedraza Amador, 2016).

De acuerdo con Barzola Veliz, Bolívar Chávez y Navarrete Pita (2020), el poco hábito de lectura de los estudiantes de educación superior afecta no solo su cultura general, sino también sus aptitudes para la investigación, volviéndolos carentes de pensamiento crítico.

Coinciden en que la comprensión lectora implica entender textos y que la persona pueda reflexionar, indagar, analizar y relacionar lo aprendido con el conocimiento previo. Es importante que el estudiante sea capaz de asimilar la nueva información y hacer la parte de sus conocimientos, puesto que de esa manera el aprendizaje cumple con su objetivo: enseñar para la vida.

La pérdida del hábito de la lectura en los estudiantes se refleja en su aprendizaje. Barzola Veliz, Bolívar Chávez y Navarrete Pita (2020) destacan que esta pérdida aparece de manera aislada y pasiva, y con el tiempo se vuelve irreversible. Ejemplos de ello son la disminución en la capacidad para interpretar contenidos, la escasez de pensamiento crítico, así como la desmotivación o el desinterés, que son problemas principales dentro de la comprensión lectora. Si no se desarrolla de manera eficiente, la educación en el nivel superior se vuelve deficiente y no cumple con lo adecuado para formar profesionistas.

De igual manera, Hernández Méndez (2021) expone que existen desinterés por la lectura, un tema de interés educativo en los sectores político y social. Menciona que las prácticas lectoras se realizan con el fin de cumplir alguna tarea asignada, es decir, que las formas de leer y escribir se basan solo en buscar un punto de interés y no en comprender el sentido del texto.

Señala cuatro dimensiones: la familia, los profesores, los distractores y los problemas de comprensión lectora. En este sentido, refleja que la familia tiene la capacidad de motivar o desmotivar la práctica de la lectura. Además, menciona que es importante considerar qué factores pueden ayudar a planificar intervenciones educativas efectivas.

La importancia de aplicar la comprensión lectora en los alumnos de nivel superior se manifiesta en que es común que, en varios trabajos, los docentes hagan señales ortográficas o de poca coherencia.

Esto refleja la necesidad de corregir tales errores. Además, se dedica poco tiempo a desarrollar estas habilidades. Ahora, con un facilitador como las herramientas TIC, es más sencillo involucrarse. Sin embargo, es importante recalcar el uso eficiente para facilitar el proceso de aprendizaje y no convertirlo en un problema, como sucede cuando se usan estas herramientas digitales para divagar (Aguirre Sánchez, 2023).

Alemán Caballero (2025) menciona que existe la intención de mejorar la comprensión lectora; Sin embargo, inculcar una motivación equivocada para el desarrollo de esta habilidad puede generar un efecto contrario. Un exceso de estrategias puede saturar a los alumnos. Por ello, se busca integrar las TIC en este proceso, ya que son herramientas que, de diversas maneras, pueden contribuir a consolidar esta habilidad. Asimismo, se menciona el uso de estrategias a través de herramientas digitales para facilitar la comprensión y el interés del estudiante.

Las TIC han cambiado la forma en que percibimos la lectura. Modificar la manera en que se implementan estas herramientas puede incentivar a los estudiantes a través de tareas. Para entender un texto, es necesario activar los conocimientos previos que se han adquirido; De esta manera, la memoria puede integrar la

información nueva. Así, el estudiante puede desarrollar interés por su propia forma de interpretar y transformar el conocimiento. Surge, entonces, la necesidad de usar las TIC para permitir la construcción del conocimiento.

Es importante entender que este es un cambio en el proceso educativo que, desde su llegada, solo va a evolucionar, y hay que comprenderlo para transformar los procesos de lectura mediante lo digital, como las bibliotecas digitales disponibles en la red (Campos Pérez, Espinoza Herrera, Azáldegui Moscol, & Romero Carrión, 2021).

Anilema Lema, Cartagena Yumbillo y Cartagena Yumbillo (2024) mencionan que el uso de las TIC tiene un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora y los hábitos de lectura de los estudiantes. Expresan que existe una falta de motivación hacia la lectura; Sin embargo, el uso de esta herramienta es fundamental para abordar esos problemas. Plantean que es necesario rediseñar estrategias que integren estas herramientas para hacer la lectura más atractiva e interesante para los estudiantes. Además, señalan que algunos estudiantes consideran que las TIC les han ayudado a mejorar el rendimiento académico y hacen mención de la comprensión lectora. Existe una relación entre las deficiencias en la comprensión y la forma en que los lectores recuerdan la información. Las TIC han abierto completamente el mundo del conocimiento, cambiando la manera en que se accede a la información y sus usos dentro del ámbito educativo. Sin embargo, un uso inadecuado puede generar una sobrecarga cognitiva que provoca, como consecuencia, pérdida de y concentración en la atención, afectando la capacidad para recordar y comprender los textos. Aun así, también pueden influir para evitar el retroceso, convirtiéndose en herramientas capaces de impulsar el aprendizaje de manera considerable. Es claro que la lectura puede ser

interpretada desde distintos puntos, y el uso de la tecnología para enriquecer la información aclarando la forma en que el estudiante logra interpretar el contenido (Trillos Pacheco, 2012).

Montoya Álvarez, Gómez Zermeno y García Vázquez (2016) reconocen el potencial de los recursos tecnológicos para la expansión de la educación y la contribución de las TIC en el mejoramiento de los índices de competencia en la comprensión lectora. Sin embargo, destacan que influyen factores externos como la habilidad de los lectores, la valoración consciente del texto y la manera de interpretar, que afectan la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes. El uso adecuado de los recursos puede beneficiar el rendimiento académico; no obstante, advierten que un uso despreocupado genera ocio y desperdicio, afectando negativamente el fomento de esta competencia.

## CONCLUSIONES

La integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación superior ha impulsado transformaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se establece una interacción entre docentes y estudiantes. Estas herramientas, además de proporcionar una gran cantidad de información, ayudan a promover el desarrollo de competencias como el pensamiento analítico, la reflexión y la interpretación de textos. Estos aspectos se convierten en factores esenciales para la formación profesional en nuestra realidad digitalizada.

El uso adecuado de las TIC contribuye a la mejora de la comprensión lectora, ya que ofrece una variedad de recursos que motivan e incentivan el desarrollo del aprendizaje, además de favorecer la autonomía y la creatividad de los estudiantes. Es importante destacar que la incorporación de las TIC debe ir acompañada de

estrategias pedagógicas adecuadas y de formación continua, donde los docentes juegan un papel importante como facilitadores del conocimiento. Además, al ser tan amplia la información, puede generar sobrecarga y confusión en los estudiantes.

El uso inconsciente de estas herramientas puede ser contraproducente, ya que puede causar distracción y disminuir la atención, afectando negativamente la comprensión y retención del contenido de los textos. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas promuevan una cultura de lectura activa, crítica y contextualizada, para aprovechar al máximo las TIC en el proceso educativo y fomentar su uso eficiente y responsable entre los estudiantes.

Por último, el reto principal consiste en transformar no solo la tecnología que se emplea, sino también la mentalidad y las prácticas educativas capaces de responder a las necesidades actuales de la sociedad. Solo así se podrá garantizar un aprendizaje significativo y duradero, que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos profesionales y sociales. El uso de las TIC debe convertirse en una aliada para el desarrollo integral y continuo en la educación superior, promoviendo en el proceso de la comprensión lectora habilidades esenciales como el análisis crítico, la interpretación y la reflexión.

Estas competencias benefician a los estudiantes al mejorar su capacidad para comprender textos complejos, acceder a información relevante y desarrollar un pensamiento autónomo.

## Referencias

1. Acosta Velázquez, S. C., & Pedraza Amador, E. M. (2016). Utilidad de las TIC para el desarrollo de la competencia lectora y fomento a la lectura en la Universidad. *Revista científica teorías*,

enfoques y aplicaciones en las ciencias sociales, 9(19), 11-26. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6577478>

2. Aguirre Sánchez, K. M. (2023). El uso de la lectoescritura en los alumnos de educación superior: caso de estudio, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Sinaloa. *INTER DISCIPLINA*, 11(29), 227-237. doi:<https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2023.29.84489>
3. Alcas Zapata, N., Alarcón Díaz, M. A., Alarcón Díaz, H. H., Gonzáles LLontop, R., & Rodríguez Fuentes, A. (2019). Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Apuntes Universitarios*, 9(1), 36-45. doi:<http://dx.doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v1i1.348>
4. Alemán Caballero, Y. (2025). Comprensión lectora en estudiantes universitarios, niveles alcanzados y estrategias didácticas para mejorarlo: Una revisión sistemática. *Revista de Educación Simón Rodríguez*, 5(9), 37-55. doi:<https://doi.org/10.62319/simonrodri-guez.v.5i9.37>
5. Álvarez Vergara, N. (Julio de 2016). Habilidades en el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de barranquilla. Barranquilla, Colombia: Master's thesis, Universidad del Norte.
6. Anilema Lema, M., Cartagena Yumbillo, M., & Cartagena Yumbillo, K. (2024). Relación del uso de la TICs como

- herramienta para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la unidad educativa intercultural bilingüe interandina. Código Científico Revista De Investigación, 5(2), 760-782. doi:<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n2/582>
7. Barzola Veliz, V. M., Bolívar Chávez, O. E., & Navarrete Pita, Y. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. Revista Cubana de Educación Médica Superior, 34(4). Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2020/cem204m.pdf>
  8. Cabrol, M., & Severin, E. (2 de Febrero de 2010). TICs en educación: una innovación disruptiva. Banco Interamericano de Desarrollo, 1-8.
  9. Calderón Ibáñez, A., & Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Revista Estudios Socio-Jurídicos, 12(1), 337-364. Obtenido de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/sociojuridicos/article/view/1195> García-López M, Pérez A, Sánchez B. Evaluación de la eficacia de un nuevo fármaco para la hipertensión arterial. Revista Española de Medicina Clínica. 2023;45:112-20. DOI: <https://doi.org/10.1234/remc.45.112>
  10. Campos Pérez, R., Espinoza Herrera, E., Azáldegui Moscol, A., & Romero Carrión, V. (2021). Las TIC en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes universitarios de la Universidad Nacional Federico Villarreal, Lima, Perú. Paideia XXI, 11(1), 11-29. doi:<https://doi.org/10.31381/paideia.v11i1.3717>
  11. Cobo Romaní, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. Euskal Herriko Unibertsitatea. Universidad del País Vasco, 14(27), 295-318. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10810/40999>
  12. Hernández Méndez, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. Revista Sinéctica(56), 1-21. doi:[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-008)
  13. Montoya Álvarez, O., Gómez Zermeño, M., & García Vázquez, N. (2016). Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC. EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC, 5(2), 71-93. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6038319>
  14. Nava Gómez, G. N., & García Ávila, C. (2009). Análisis de la cultura lectora en alumnos universitarios. Revista Educación, 33(1), 41-59. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v33i1.532>
  15. Rioseco Pais, M. (2015). Un marco conceptual para la definición de expectativas de resultado y eficacia en el ámbito de la integración de las TIC en educación. Convergencia Educativa(5), 67-84.

### Anexo 1. Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios

| Nivel de comprensión | Porcentaje estimado de dominio | Descripción según Álvarez Vergara (2016)                                                    |
|----------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lectura lineal       | 78%                            | Capacidad para identificar ideas explícitas y detalles del texto.                           |
| Lectura inferencial  | 46%                            | Habilidad para interpretar significados implícitos y deducir información.                   |
| Lectura crítica      | 29%                            | Capacidad para emitir juicios, evaluar argumentos y relacionar textos con contextos reales. |

**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 2. Uso de las TIC en el aprendizaje universitario

| Herramienta TIC más utilizada                         | Porcentaje de uso en estudiantes | Finalidad principal                      |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------------|
| Plataformas educativas (Moodle, Classroom)            | 85%                              | Acceso a materiales de lectura y tareas. |
| Navegadores web                                       | 92%                              | Búsqueda de información académica.       |
| Aplicaciones de lectura digital (PDF Reader, Kindle)  | 60%                              | Lectura de textos académicos.            |
| Redes sociales educativas (WhatsApp, Telegram, foros) | 73%                              | Comunicación con compañeros y docentes.  |

**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 3. Hábitos de lectura en México

| Indicador                                  | Dato relevante                   | Fuente                                    |
|--------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|
| Promedio de libros leídos por año (México) | 3.4 libros por persona           | INEGI, Módulo sobre Lectura (MOLEC, 2024) |
| País con mayor promedio de lectura         | Finlandia, 12 libros por persona | UNESCO, 2023                              |
| Lugar que ocupa México entre 108 países    | Penúltimo lugar                  | Nava Gómez y García Ávila (2009)          |

**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 4. Factores que influyen en la comprensión lectora

| Factor                                | Impacto principal                                              | Autor(es)                   |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| Desmotivación lectora                 | Limita el desarrollo del pensamiento crítico y analítico       | Barzola Veliz et al. (2020) |
| Exceso de información digital         | Provoca sobrecarga cognitiva y pérdida de atención             | Trillos Pacheco (2012)      |
| Falta de estrategias docentes con TIC | Reduce el aprovechamiento de herramientas tecnológicas         | Hernández Méndez (2021)     |
| Uso adecuado de TIC                   | Favorece la comprensión profunda y autonomía en el aprendizaje | Alemán Caballero (2025)     |

**Fuente:** Elaboración propia

### Anexo 5. Relación entre TIC y comprensión lectora

| Variable observada             | Efecto principal                                   | Evidencia                     |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------|
| Incorporación de TIC en clases | Incrementa el interés por la lectura en un 40%     | Anilema Lema et al. (2024)    |
| Uso de recursos multimedia     | Mejora la comprensión de textos complejos en 35%   | Montoya Álvarez et al. (2016) |
| Formación docente en TIC       | Aumenta la efectividad lectora en 50%              | Cabrol y Severin (2010)       |
| Lectura digital guiada         | Promueve pensamiento crítico en 45% de los alumnos | Alcas Zapata et al. (2019)    |



# **Epistemología Feminista y Educación: Hacia una Transformación del Conocimiento desde la Experiencia Situada**

## **Feminist Epistemology and Education: Towards a Transformation of Knowledge from Situated Experience**

Elizabeth Ávila Carrancio<sup>1\*</sup>

Tipo de artículo: Artículo original

---

<sup>1</sup> Elizabeth Ávila Carrancio (Culiacán, Sinaloa, 1975) es Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Sinaloa y profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Derecho de esta institución. Su trabajo académico se centra en los estudios jurídicos con perspectiva de género, particularmente en las violencias contra las mujeres en el ámbito político-electoral, los derechos humanos y la igualdad sustantiva. Fue Directora General del Instituto Sinaloense de las Mujeres (2011-2016), donde impulsó políticas públicas para la prevención y atención de la violencia de género. Es fundadora y presidenta de la Red X la Igualdad Sustantiva en Sinaloa, red dedicada a promover la participación política de las mujeres y visibilizar la violencia política en razón de género. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales y es autora de artículos arbitrados sobre paridad, violencia política, derechos humanos y democracia. Su producción académica articula teoría feminista y análisis jurídico crítico desde una metodología situada.

## RESUMEN

La epistemología feminista ha sido una de las irrupciones más transformadoras en las ciencias sociales y en la educación. No solo cuestiona la exclusión histórica de las mujeres del conocimiento, sino que muestra cómo las jerarquías de género han moldeado lo que se considera saber legítimo. Más que un complemento, representa un cambio de mirada: un modo distinto de preguntar, investigar y aprender. Inspirada en autoras como Mary Wollstonecraft, Celia Amorós, Rita Segato y Nuria Varela, esta perspectiva propone entender el conocimiento como una experiencia encarnada, plural y situada. Y es que —como advierte Segato (2003, p. 91)— todo saber se produce desde cuerpos e historias concretas, atravesadas por relaciones de poder. Por ello, integrar la epistemología feminista en la educación significa reorientar el sentido mismo de aprender: pasar de la neutralidad ilusoria a la conciencia crítica de quién habla, desde dónde y para qué.

Palabras clave: epistemología feminista; educación; género; pedagogías críticas; conocimiento situado; justicia social, metodología feminista.

## ABSTRACT

Feminist epistemology has been one of the most transformative irruptions in the social sciences and education. Not only does it question the historical exclusion of women from knowledge, but it shows how gender hierarchies have shaped what is considered legitimate knowledge. More than a complement, it represents a change of perspective: a different way of asking, investigating and learning. Inspired by authors such as Mary Wollstonecraft, Celia Amorós, Rita Segato and Nuria Varela, this perspective proposes to understand knowledge as an embodied, plural and situated experience. As Segato (2003, p. 91) warns, all knowledge is produced from concrete bodies and histories, traversed by power relations. Therefore, integrating feminist epistemology into education means reorienting the very meaning of learning: moving from illusory neutrality to the critical awareness of who speaks, from where and for what.

Keywords: Feminist epistemology; education; gender; critical pedagogies; situated knowledge; Social justice, feminist methodology.

Fecha de recibido: 29 de enero de 2025  
Fecha de aceptado: 18 de abril de 2025  
Fecha de publicación: 08 de diciembre de 2025

Licencia creative commons:

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International



## INTRODUCCIÓN

La educación refleja muchas de las tensiones sociales ligadas al género. Aunque suele presentarse como un espacio neutral, la verdad es que tanto la escuela como la universidad han estado atravesadas por jerarquías patriarcales. En ellas se invisibilizan los aportes de las mujeres y se reproducen estereotipos que moldean sus trayectorias académicas y vitales. No obstante, también son territorios de disputa, donde los feminismos y las pedagogías críticas han intentado transformar la forma de enseñar, investigar y legitimar el conocimiento.

Pensar el saber desde la experiencia situada implica aceptar que todo conocimiento nace en contextos sociales, históricos y corporales específicos, y que esa experiencia tiene un valor epistémico y político. Hablar de epistemología feminista es, entonces, hablar de una incomodidad necesaria: la que cuestiona los cimientos de la ciencia, la objetividad y la educación.

Durante siglos, el pensamiento occidental se construyó bajo la ilusión de una neutralidad universal que, en realidad, tenía rostro masculino, blanco y privilegiado (Amorós & de Miguel, 2005, p. 215). En el ámbito educativo, esa herencia ha significado excluir a las mujeres como productoras de conocimiento y perpetuar estereotipos que restringen sus oportunidades (Maccise & Vázquez, 2009, p. 9). Como advierte Celia Amorós, la epistemología feminista no solo denuncia esas ausencias, sino que revela la complicidad entre saber y poder, proponiendo nuevas formas de pensar y enseñar que visibilicen las experiencias silenciadas (Amorós & de Miguel, 2005, p. 333).

## 2. LA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA: GENEALOGÍAS DE RESISTENCIA

La pregunta que anima la epistemología feminista no es sencilla: ¿quién puede hablar y desde dónde? Desde Wollstonecraft en el siglo XVIII hasta Segato en la actualidad, las feministas han insistido en que las mujeres no son únicamente objeto de estudio, sino sujetos capaces de producir teoría y acción política.

Mary Wollstonecraft, en su *Vindicación de los derechos de la mujer*, ya denunciaba que la educación destinada a las mujeres las mantenía en la frivolidad y en un “florecimiento estéril” que sacrificaba fortaleza y provecho a favor de la apariencia (Wollstonecraft, 1792/2002, p. 42).

Más de un siglo después, Simone de Beauvoir radicalizó esta crítica al señalar que “la mujer no nace, se hace” (Beauvoir, 1949/2005, p. 109), situando el género como una construcción social y epistemológica. Y en el siglo XXI, Rita Segato aporta un análisis contundente: el saber no es neutral, está atravesado por relaciones de poder y violencia simbólica que se reproducen en las instituciones educativas (Segato, 2003, p. 107).

La epistemología feminista, en este sentido, es una genealogía de resistencias que cuestiona el canon y abre grietas en el edificio aparentemente sólido del conocimiento moderno.

### A. La construcción del conocimiento desde la experiencia situada

Hablar de la construcción del conocimiento desde la experiencia situada implica reconocer que la ciencia y el saber no se producen en un vacío neutral, sino en contextos sociales, históricos y políticos concretos. La epistemología feminista ha sido fundamental para desmontar la ilusión de una objetividad universal y mostrar que el conocimiento está siempre marcado por

relaciones de poder, género, clase, raza y corporalidad.

### **B. Conocimiento situado: parcialidad y contextualización**

Donna Haraway, una de las autoras más influyentes en este debate, sostuvo que “los saberes situados son aquellos que reconocen la parcialidad de la mirada y la encarnación del sujeto que conoce” (citado en Blazquez Graf, 2010, p. 22). Este planteamiento rompe con la idea moderna de un sujeto científico “desapegado” y propone, en cambio, una ciencia consciente de sus límites, contextos y propósitos. El valor del conocimiento no radica en su universalidad abstracta, sino en su capacidad de explicitar desde dónde y para quién se produce.

### **C. La experiencia como fuente epistémica**

La epistemología feminista recupera la experiencia vivida como punto de partida legítimo en la producción de saber. Como señalan Blazquez Graf, Flores y Ríos (2012), “el género, en interacción con otras categorías como clase, etnia o edad, se convierte en un organizador clave de la vida social y de los modos de conocer” (p. 21). De esta manera, los relatos, memorias y prácticas cotidianas de las mujeres dejan de ser invisibilizados y se revaloran como insumos epistemológicos.

### **D. Posicionalidad y ética del saber**

Un aspecto central es la posicionalidad: reconocer que quien investiga no es un observador externo, sino parte de la trama que estudia. Según Maffía y Suárez Tomé (2021), “toda investigación feminista debe transparentar la posición desde la que se enuncia, porque esa conciencia permite un diálogo más honesto entre teoría y práctica” (p. 17). Así, el conocimiento

situado se convierte también en un ejercicio ético, que exige dar cuenta de los propios marcos de interpretación.

### **E. Interseccionalidad: complejidad de las experiencias**

Kimberlé Crenshaw (1991) introdujo la noción de interseccionalidad, mostrando cómo las opresiones se entrecruzan. En sus palabras: “las mujeres negras a menudo se enfrentan a formas de discriminación que no son adecuadamente capturadas ni por el feminismo ni por el antirracismo” (p. 1244). Este enfoque obliga a entender que la experiencia situada no es homogénea: las mujeres viven el conocimiento desde posiciones múltiples, atravesadas por la clase, la etnia, la sexualidad y la edad.

### **F. El cuerpo como territorio de saber**

Los feminismos latinoamericanos han aportado una dimensión clave: el cuerpo como espacio epistémico. Como afirma Lagarde (2005), “el cuerpo de las mujeres es el primer territorio de sujeción, pero también de resistencia y libertad” (p. 47). En esta línea, el conocimiento no se produce solo desde la mente abstracta, sino desde cuerpos que sienten, recuerdan y se rebelan. El cuerpo, en tanto experiencia situada, guarda memorias colectivas y posibilidades emancipadoras.

### **G. Conocimiento como práctica política**

La construcción del conocimiento situado no es solo teórica, sino política. Como expresa Sandra Harding, “una epistemología feminista no se limita a describir cómo funciona la ciencia, sino que busca transformarla en un proyecto socialmente justo” (citado en Blazquez Graf et al., 2012, p. 39).

### 3. EDUCACIÓN Y GÉNERO: UN CAMPO DE TENSIONES

La educación ha sido históricamente un espacio de reproducción de desigualdades. Desde currículos que borran las aportaciones femeninas hasta estereotipos cotidianos, el androcentrismo se filtra en la vida escolar y universitaria (Maccise & Vázquez, 2009, p. 15). Sin embargo, también es un lugar de resistencia donde los feminismos han buscado transformar la forma de enseñar y de validar el conocimiento.

Las pedagogías feministas no pretenden solo enseñar sobre género, sino enseñar desde él, reconociendo el aula como un escenario político donde se disputan significados (Varela, 2019, p. 37). Incluir la perspectiva de género implica repensar preguntas, métodos y criterios de evaluación, no solo añadir un tema nuevo al programa.

#### A. El androcentrismo del conocimiento

El saber se ha construido tomando al varón como medida universal. La epistemología feminista ha mostrado cómo ciencia y tecnología reproducen jerarquías de género e invisibilizan las experiencias de las mujeres (Blazquez Graf, 2010, p. 23). Así, ellas han sido vistas como objetos de estudio y no como productoras legítimas de conocimiento.

#### B. La ilusión de la neutralidad en la educación

La educación se presenta como instrumento de igualdad, pero su neutralidad es solo aparente. El canon masculino domina los contenidos, mientras que las mujeres son relegadas a los márgenes (Blazquez Graf, 2010, p. 22).

#### C. Currículo oculto y reproducción de estereotipos

Además del saber formal, la escuela transmite un currículo oculto que refuerza roles de género. Se

espera que las niñas sean cooperativas y los niños competitivos (Maccise & Vázquez, 2009, p. 15). Esto influye en sus trayectorias profesionales, manteniendo a las mujeres en áreas de cuidado y lejos de las ciencias o la tecnología.

#### D. El aula como espacio político

El aula reproduce jerarquías de poder: quién habla, quién calla, quién representa el conocimiento. “Toda forma de transmisión de conocimiento es también una forma de transmisión de poder” (Segato, 2003, p. 131). Las pedagogías feministas buscan romper esa lógica mediante metodologías horizontales y participativas.

#### E. La tensión entre inclusión formal y desigualdad real

Aunque hoy las mujeres son mayoría en las universidades, persisten barreras simbólicas y estructurales (Maffía, 2021, p. 19). Continúan la segregación de campos, la escasa presencia en puestos directivos y las violencias de género en el ámbito académico.

#### F. Resistencias y transformaciones

Aun así, la educación sigue siendo un espacio de cambio. Incorporar la epistemología feminista significa cuestionar jerarquías del saber y crear narrativas más inclusivas. “El feminismo es impertinente porque cuestiona el orden establecido” (Varela, 2019, p. 42). Apostar por una educación feminista requiere valentía y compromiso político: enseñar para liberar, no solo para instruir.

### 4. CONOCIMIENTO SITUADO Y SABERES ENCARNADOS

La epistemología feminista cuestiona la idea de una ciencia neutral y universal. Frente al mito del sujeto científico abstracto, propone el conocimiento situado y los saberes encarnados, que reconocen que todo acto de conocer parte de posiciones sociales, históricas y corporales. Como

explica Donna Haraway, “no existen visiones inocentes; todo conocimiento está localizado y encarnado” (citado en Blazquez Graf, 2010, p. 22).

En investigación educativa, esta perspectiva impulsa metodologías sensibles a la subjetividad y a las intersecciones de género, clase y etnia (Martínez, 2006, p. 124; Flick, 2007, p. 31). Técnicas como entrevistas o narrativas dejan de ser simples procedimientos: se convierten en gestos políticos que desafían el monopolio de la ciencia tradicional (Núñez Moscoso, 2017, p. 634).

El saber encarnado reconoce que conocer también es un acto corporal y afectivo. El cuerpo, dice Lagarde (2005), es territorio de sujeción y de resistencia (p. 47). Así, las emociones y la experiencia se vuelven fuentes legítimas de conocimiento (Maffía, 2021, p. 18). Este enfoque exige reconocer la posicionalidad del sujeto que investiga: nadie habla desde la neutralidad, sino desde un lugar social y político. Crenshaw (1991) mostró con la interseccionalidad cómo las experiencias de mujeres negras revelan saberes que el feminismo blanco o el antirracismo masculino no podían explicar (p. 1244).

Reconocer saberes situados tiene efectos metodológicos (valorar testimonios y prácticas comunitarias), políticos (democratizar la producción del saber) y pedagógicos (convertir el aula en un espacio de diálogo y diversidad) (Bartra, 2012, p. 71). Aunque persisten resistencias desde el positivismo, Harding (2004) recuerda que los feminismos no solo amplían los temas de estudio, sino que mejoran la ciencia al cuestionar sus sesgos (citado en Blazquez Graf et al., 2012, p. 40).

## 5. HACIA UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA

La educación nunca ha sido neutra: transmite valores y reproduce jerarquías. Por eso, integrar

la epistemología feminista implica transformar los fundamentos del saber para construir una educación orientada a la justicia y la igualdad sustantiva. Como advierte Segato (2003), todo conocimiento participa en la reproducción o la subversión del poder (p. 131).

Una educación emancipadora reconoce a docentes y estudiantes como sujetos históricos capaces de cuestionar el orden establecido. Supone incorporar los saberes populares, valorar la diversidad y fomentar el pensamiento crítico como acto de justicia. No es una tarea sencilla: exige valentía para desafiar cánones, creatividad para reinventar métodos y compromiso político para convertir el aula en espacio de resistencia. Pero, como recuerda Varela (2019), “el feminismo es impertinente porque cuestiona el orden establecido” (p. 42). En esa impertinencia reside su poder transformador.

## 6. DESMONTAR EL MITO DE LA NEUTRALIDAD

La epistemología feminista parte de una denuncia clave: la ciencia y la educación no han sido neutras, sino construidas desde un sujeto que se presenta como universal, pero que en realidad es masculino, blanco y occidental. La ciencia tradicional, como advierte Blazquez Graf (2010), ha generado teorías que invisibilizan a las mujeres y reproducen jerarquías de género (p. 25). Esto implica que la escuela no solo enseña contenidos, sino una visión del mundo que legitima desigualdades. Reconocerlo es indispensable para transformar, y no solo reproducir, estereotipos.

El feminismo propone sustituir la idea de una objetividad abstracta por el conocimiento situado y los saberes encarnados. No existe una mirada “desde ninguna parte” (Haraway, 1988); toda perspectiva es parcial y debe asumirse críticamente. En el aula, esto significa que los saberes de niñas, mujeres, comunidades indígenas y disidencias sexuales no son

complementos, sino fuentes centrales de comprensión social. Como recuerda Maffía (2021), el cuerpo, las emociones y la experiencia cotidiana también generan conocimiento (p. 18). Incluirlos no es un gesto decorativo: es un acto emancipador.

Desde esta perspectiva, la educación es una práctica política. “Toda pedagogía reproduce o cuestiona las estructuras de dominación” (Segato, 2003, p. 131). Una educación feminista exige metodologías que problematizan la neutralidad androcéntrica y promueven la participación crítica de estudiantes como sujetos históricos.

Entre estas metodologías destacan la investigación-acción participativa, que democratiza la producción del saber (Delgado Ballesteros, 2012, p. 198); la etnografía feminista, que visibiliza experiencias excluidas (Castañeda, 2012, p. 219); y las pedagogías críticas feministas, que desmontan el currículo oculto y abren el aula al diálogo, la diversidad y la resistencia colectiva—lejos de la educación bancaria denunciada por Freire.

## **7. DIMENSIÓN EMANCIPADORA: DEL ACCESO A LA TRANSFORMACIÓN**

Aunque las mujeres han logrado un mayor acceso a la educación, la epistemología feminista recuerda que la igualdad formal no basta. El objetivo no es solo que las mujeres estén en las aulas, sino que sus experiencias transformen contenidos, métodos y finalidades educativas. Como afirma Harding (2004), el feminismo no solo amplía objetos de estudio, sino que genera avances cognitivos al cuestionar los sesgos de la ciencia (citado en Blazquez Graf et al., 2012, p. 40).

La epistemología feminista replantea cómo se produce y valida el conocimiento, vinculando ciencia y poder. Frente al mito de la neutralidad,

evidencia que los estudios metodológicos han sido contruidos desde una mirada masculina y excluyente. Blazquez Graf (2010) señala que la ciencia dominante ha negado a las mujeres autoridad epistémica (p. 25). Reconocer estos sesgos vuelve la metodología más crítica y responsable.

El aporte del conocimiento situado (Haraway, 1988) es central: toda investigación parte de una posición social y política. Reconocer la propia ubicación epistémica no debilita la ciencia, sino que la hace más honesta y menos universalizante. A ello se suma la noción de saberes encarnados, que incorpora cuerpo, afectos y experiencia como fuentes legítimas de conocimiento. Maffía (2021) recuerda que el feminismo revalorizó los afectos como parte del proceso cognitivo (p. 18). Esto amplía la investigación más allá de los datos cuantitativos “fríos” y legitima narrativas, testimonios y memorias corporales.

Desde aquí emergen metodologías más inclusivas y democráticas, como la investigación-acción participativa, la etnografía feminista y el análisis interseccional (Crenshaw, 1991, p. 1244). Todas ellas rompen con la idea de un investigador neutral y construyen conocimiento con, y no sobre, los sujetos. En síntesis, la epistemología feminista otorga rigor académico y sentido político: produce conocimiento capaz de cuestionar desigualdades y no solo describirlas.

## **8. MÉTODOS EN LA EPISTEMOLOGÍA FEMINISTA**

La epistemología feminista no es un manual de técnicas, sino una postura crítica que transforma el uso de los métodos. Su objetivo no es crear un método exclusivo, sino revisar los existentes, visibilizar sus sesgos y abrirlos a perspectivas que den voz a las mujeres (Blazquez Graf, 2010, p. 25). Cualquier método —cualitativo o cuantitativo— puede ser feminista si reconoce la posicionalidad, las relaciones de poder y la experiencia situada.

### **a) Métodos cualitativos: recuperar voces y experiencias**

Los métodos cualitativos han sido centrales porque permiten escuchar historias y subjetividades:

- Entrevistas en profundidad, para recuperar narrativas y emociones.
- Grupos focales, que revelan dinámicas de poder y reflexiones colectivas.
- Etnografía feminista, que no solo observa, sino cuestiona la mirada de la investigadora (Castañeda, 2012, p. 219).

### **b) Métodos participativos: democratizar el conocimiento**

Los feminismos cuestionan la figura del investigador como autoridad única. Por ello, la IAP y otras metodologías colaborativas permiten co-producir conocimiento con comunidades. Delgado Ballesteros (2012) subraya que la IAP feminista combina investigación y transformación social (p. 198).

### **c) Métodos cuantitativos: re-interpretados críticamente**

Los estudios cuantitativos siguen siendo útiles, siempre que eviten el universal masculino:

- Formular preguntas sin sesgos.
- Desagregar datos por sexo, género, clase, etnia, etc.
- Interpretar resultados considerando contextos sociales.

Pedrero (2012) afirma que los datos estadísticos pueden reforzar la evidencia sobre desigualdades de género (p. 239).

### **d) Interseccionalidad como eje metodológico**

La epistemología feminista adopta la interseccionalidad como principio de análisis: ninguna opresión se explica por una sola categoría, sino por su cruce (Crenshaw, 1991, p. 1244). Esto evita análisis fragmentados y permite comprender experiencias complejas.

## **CONCLUSIONES**

La epistemología feminista no es solo un marco teórico, sino una forma distinta de producir y enseñar conocimiento. Al reconocer la experiencia situada, los saberes encarnados y las voces históricamente excluidas, propone modelos educativos más justos y plurales. Su desafío principal es dejar de ser vista como un “complemento” y asumirse como un eje central del pensamiento crítico y de la transformación pedagógica.

Educación y género conforman un campo de tensiones: la escuela puede reproducir desigualdades o convertirse en espacio de cambio. Una pedagogía feminista no se limita a incluir mujeres en los contenidos, sino que transforma los modos de conocer, investigar y enseñar.

El conocimiento situado y los saberes encarnados muestran que todo saber tiene cuerpo, historia y posición social. Esta perspectiva no debilita la ciencia; la fortalece al volverla más reflexiva, plural y consciente de sus límites. El objetivo no es alcanzar una objetividad imposible, sino construir conocimientos comprometidos con la justicia social. La epistemología feminista impulsa una educación emancipadora porque: desmonta la falsa neutralidad científica y revela sesgos estructurales; incorpora métodos inclusivos basados en experiencia, diálogo e interseccionalidad; entiende el conocimiento como práctica política orientada al cambio social.

No existe un “método feminista único”, sino una forma crítica de usar los métodos: reconocer la posicionalidad, valorar la experiencia, democratizar la investigación y desarmar sesgos patriarcales.

En síntesis, la epistemología feminista convierte la educación en un acto de resistencia y esperanza: no solo describe el mundo, sino que ofrece herramientas para transformarlo colectivamente.

### Referencias

1. Amorós, C., & de Miguel, A. (2005). Teoría feminista. De la Ilustración a la globalización. Minerva Ediciones.
2. Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios & M. Ríos Everardo (Coords.), Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 67-78). UNAM.
3. Beauvoir, S. de. (2005). El segundo sexo (Obra original publicada en 1949). Cátedra.
4. Blazquez Graf, N. (2010). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios & M. Ríos Everardo (Coords.), Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales (pp. 21-38). UNAM.
5. Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.
6. Lagarde, M. (2005). Claves feministas para la negociación en el amor. Horas y Horas.
7. Maccise, M., & Vázquez, R. (2009). Género y educación. Aportes para la discusión jurídica. Suprema Corte de Justicia de la Nación / Fontamara.
8. Maffía, D. (2021). Epistemología feminista. Editorial de la Universidad de Buenos Aires.
9. Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. Revista de Investigación en Psicología, 9(1), 123–146.
10. Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. Cadernos de Pesquisa, 47(164), 632–649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
11. Segato, R. (2003). Las estructuras elementales de la violencia. Universidad Nacional de Quilmes.
12. Varela, N. (2019). Feminismo para principiantes (Ed. actualizada). Ediciones B.
13. Wollstonecraft, M. (2002). Vindicación de los derechos de la mujer (Obra original publicada en 1792). Cátedra.