



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

SEGUNDA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la D.G.E.N.A.M. Indizada en LATINDEX

Vol. 8 Número 16 Julio - Diciembre. 2026

En este número escriben:

TENAN DIARRASSOUBA • MARCIANA BUSTAMANTE VIGO

BI DROMBÉ DJANDUÉ • KOUASSI MOÏSE KOUASSI

TCHIMA ROLLAND KONÉ • ARMANDO BALCÁZAR OROZCO

JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CABRERA • ZUNILDA MANUELA OLMEDO GONZÁLEZ

LAURA MERCADO MARÍN • MANUEL ESPARTACO LÓPEZ SÁENZ

P

Directorio Institucional

Mario Delgado Carrillo
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Eugenio Aurelio López López
Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Yotli Rodríguez Manzanero
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Martha Magdalena Mecott Mirón
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Roberto Renato Jiménez Cabrera
Director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Gonzalo López Rueda
Encargado de la Escuela Normal Superior de México

Rosalío Esteban Díaz Mejía
Director de la Escuela Normal de Especialización

Javier López Buenrostro
Director de la Escuela Superior de Educación Física

Jorge Alberto Chona Portillo
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Pompeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Meliá – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djandué – Universidad Félix Houphouët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

Guillermina Gutiérrez Reséndiz – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Editora: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y corrección: María Dolores Ávalos Lozano

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Enlace académico: Nadia Quiroz Vique

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

Christopher Israel De la O Copado

Agustín Josué Martínez Loyola

Fundadores:

Salvador Toruño Rodríguez – Editor

Manuel Rodríguez Martínez † – Editor

Armando Balcázar Orozco – Director

Comité Editorial Fundador:

Janine Romero Ávila- Comité Editorial

Bruno Onofre Vázquez- Comité Editorial

María Esther Magdalena Fuentes Martínez- Comité Editorial

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 8, núm.16, julio-diciembre 2026, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://www.practicadocenterevistadeinvestigacion.mx>. Editora responsable: Anaid Vargas Béjar. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Agustín Josué Martínez Loyola y Christopher Israel De la O Copado, Oficina de Informática y Nuevas Tecnologías, ubicada en la calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44402. Última actualización marzo 2026.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL



Editorial.....	5
José Antonio Orta Amaro	

HALLAZGOS



Las competencias digitales del alumnado de lenguas.....	11
extranjeras de Costa de Marfil: caso del centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké	
Tenan Diarrassouba	

Brecha Digital y Acceso a la Educación Virtual en.....	29
estudiantes de la Facultad de Humanidades	
Marciana Bustamante Vigo	

SIN FRONTERAS



Cruce de caminos entre el alemán y el español en la.....	51
enseñanza secundaria marfileña	
Bi Drombé Djandué, Kouassi Moïse Kouassi y Tchima Rolland Koné	

Docentes críticos en la educación normal mexicana,.....	69
¿para qué?	
Armando Balcázar Orozco	

El programa sintético y analítico un complemento.....	93
insoslayable en la planeación didáctica de Educación Física	
José Luis González Cabrera	

ENTRE AULAS Y PATIOS



Estrategias implementadas para la gestión sostenible.....	107
de residuos sólidos en el Colegio Nacional “Santa Bárbara”, Yuty, 2025	
Zunilda Manuela Olmedo González	

INTERTEXTOS



Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa.....	121
Laura Mercado Marín	

Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro.....	127
Manuel Espartaco López Sáenz	

Directrices para autores.....	132
--------------------------------------	------------



EDITORIAL

Estimadas lectoras y lectores, quienes conformamos el equipo de Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa, agradecemos nos acompañen en un número más de nuestra publicación. En esta edición queremos dedicar unas palabras de reconocimiento y gratitud a Manuel Rodríguez Martínez, quien durante años condujo el trabajo editorial de *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*. Su convicción sobre la importancia de construir espacios para el diálogo académico, la reflexión pedagógica y la difusión del conocimiento educativo dejó una huella profunda en quienes tuvimos la oportunidad de colaborar con él.

Más allá de su labor como editor, fue un referente por su disposición para orientar, acompañar y defender el valor de la producción académica como una tarea colectiva al servicio de la formación y el ejercicio docente. Su legado permanece en cada número de esta revista y en el compromiso que asumimos de continuar fortaleciendo este proyecto editorial con la misma responsabilidad, ética y vocación que él supo imprimirle. A su memoria, nuestro respeto, reconocimiento y agradecimiento. Seguiremos honrando su trabajo manteniendo viva la calidad, el profesionalismo y el espíritu de servicio que distinguieron su gestión editorial.

Este número marca también el inicio de una nueva etapa en la trayectoria de *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*. Conscientes de los desafíos que implica sostener y fortalecer un proyecto editorial académico en un contexto en constante transformación, damos paso a la **segunda época** de la revista, reafirmando nuestro compromiso con la difusión del conocimiento educativo, el acceso abierto, la calidad científica y el diálogo plural entre quienes investigan, enseñan y reflexionan sobre la educación. Esta nueva época representa, continuidad y renovación. *Continuidad*, porque conserva los principios que han orientado el trabajo editorial desde sus orígenes: el rigor académico, la ética, la responsabilidad y la vocación de servicio a la comunidad educativa. *Renovación*, porque nos impulsa a consolidar procesos editoriales, ampliar nuestros horizontes de colaboración y responder a los retos contemporáneos de la comunicación científica con apertura, innovación y sentido crítico.

En el marco anterior, compartimos con ustedes, seis artículos y dos reseñas de libros en las secciones respectivas de esta revista.

En la sección *Hallazgos*, Tenan Diarrassouba nos comparte su artículo sobre competencias digitales con el teléfono y el ordenador, de alumnas de nivel educativo de enseñanza secundaria

de Costa de Marfil. La pregunta que orienta esta propuesta es, ¿Cuáles son las competencias digitales de las alumnas de lenguas extranjeras del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké? El estudio fue de tipo cuantitativo y participaron en él alumnas de segundo de bachillerato que estudiaban español o alemán como lengua extranjera. Los datos para esta investigación se recopilaron a partir de un cuestionario compuesto por nueve preguntas. A partir del análisis correspondiente el autor indica que el uso que hacen las participantes del teléfono se limita a fines de comunicación, en cuanto al ordenador, las alumnas no tienen suficiente acceso a esta herramienta. En otro hallazgo, el autor señala que estos dispositivos no están suficientemente integrados en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera por parte de las alumnas. Entre los comentarios finales y derivado de este trabajo, el autor propone que la familiarización con las TIC por parte de docentes y alumnos fortalecerá procesos educativos.

También en la sección *Hallazgos*, Bustamante aborda la temática de la brecha digital y las condiciones de acceso a la educación virtual entre los estudiantes de nivel superior. Su objetivo fue analizar la brecha digital y las condiciones de acceso a la educación virtual entre los estudiantes de la Facultad de Humanidades, con el fin de identificar factores que inciden en la equidad educativa. Para ello, realizó un estudio de enfoque cuantitativo y diseño metodológico no experimental, transversal y de alcance descriptivo. Los participantes fueron estudiantes matriculados en carreras de grado de diferentes facultades elegidos a partir de un muestreo probabilístico de tipo aleatorio simple. Para recolectar información, se utilizó una encuesta estructurada basada en referencias teóricas y estudios recientes sobre educación virtual y brecha digital. Los resultados de la investigación indican una brecha digital y dificultades de acceso a la educación virtual, por lo que se hace conveniente el acompañamiento pedagógico y formación para que los universitarios aprovechen la educación virtual. Para ello la autora propone un modelo de tres componentes: infraestructura, capacitación y acompañamiento.

La sección *Sin Fronteras* contiene tres artículos en este número:

Drombé *et al.*, desarrollaron el estudio sobre la enseñanza del español y del alemán como lenguas extranjeras en África Occidental. En ese país, el alemán y el español son percibidos como lenguas *gemelas* en el sistema educativo marfileño, además de que los



estudiantes de tercer curso de secundaria deben escoger una segunda lengua extranjera entre ellas. Para orientar su exploración los autores propusieron las preguntas; ¿Cómo ha evolucionado, pues, la enseñanza de estas dos lenguas desde la época colonial? ¿Cuál es su situación actual? Y, ¿qué perspectivas se abren para ellas? Para buscar respuestas a estos cuestionamientos eligieron un método comparativo mediante una investigación documental complementada con intercambios con expertos del ámbito. Entre sus resultados los autores indican que esas dos lenguas extranjeras han evolucionado casi de la mano como segunda lengua en el sistema educativo marfileño, desde antes de la independencia en 1960 hasta nuestros días. También, destacan que el español se ha convertido en la lengua extranjera más estudiada en Costa de Marfil después del inglés, pero los datos analizados a lo largo de este estudio han demostrado que inicialmente se desarrolló a la sombra del alemán. Por último, los autores señalan que las actitudes, percepciones y creencias del alumnado también tienen mucho que ver con esta temática, y merecen ser objeto de un estudio sistemático dando voz a los principales interesados.

Balcázar comparte su propuesta acerca de la necesidad de docentes críticos en la educación normal, para ello el objetivo que plasmó en su texto es, Analizar algunos aspectos del enfoque formativo y los fines educativos del ser docente crítico en el normalismo mexicano. Entre muchas reflexiones el autor nos comparte que un denominador común en la personalidad de un docente crítico es la creación de modelos de trabajo, de cambio en la preparación científica e intelectual de su formación, en el campo del desarrollo psicológico de sus alumnos, con material didáctico de calidad y el trabajo innovador en su práctica docente con un conocimiento amplio de los intereses de los alumnos. Además, que renovar la formación de los docentes críticos es otorgarles óptimas condiciones físicas y morales en su trabajo, concediendo incentivos de lo que ejecutan bien para mejorar el proceso educativo en el que se encuentran inmersos. En otras de sus proposiciones, Balcázar señala que la idea de formar en el pensamiento crítico a los alumnos de la NEM puede extenderse a la formación del docente crítico, además, este tipo de pensamiento promueve el trabajo colectivo y el “aprendizaje colaborativo”: formación crítica, plural y participativa. Por último, el autor concluye su texto compartiéndonos que interpretar y transformar son tareas y finalidades del ser docente crítico; que ser persona en las perfecciones y habilidades probables de su existencia, ha de ser, la finalidad universal y última.



González hizo un análisis sobre los programas sintético y analítico, como elementos para elaborar la planeación didáctica de educación física de acuerdo con los preceptos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana. Sobre el programa sintético el autor comenta que está compuesto por cuatro campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario, los cuales al relacionarlos con la educación física llevan a buscar estrategias de enseñanza que propicien el interés por aprender por parte del alumno mediante la innovación docente. En cuanto al programa sintético, éste se conforma con los siguientes elementos: lectura de la realidad, contextualización, formulación del programa analítico, codiseño y plano didáctico. Estos a su vez invitan a reflexionar el contexto interno y externo de la escuela y discutir en colectivo cuales deben ser las prioridades educativas para atender durante el ciclo escolar. González nos comenta que la importancia del programa sintético en la planeación es fundamental para conocer los contenidos de los campos formativos y los procesos de desarrollo aprendizaje con los cuales el educador físico va a trabajar en sus clases utilizando diferentes estrategias de enseñanza. Por lo que elaborar la planeación debe tener como prioridad incorporar los contenidos de acuerdo con los propósitos que persiga. Con respecto al programa analítico, es un documento en el cual se debe recurrir para contemplar las problemáticas y de ahí partir para establecer diversas estrategias de enseñanza que permitan contrarrestar esa situación en la escuela. En este momento, omitir estos documentos es aparentar que se realizan las planeaciones con los preceptos de la NEM pero solo como una simulación que no beneficia el aprendizaje del alumno y mucho menos profesionaliza la práctica docente del educador físico.

En la sección *Entre Aulas y patios*, es expuesta la indagación de Olmedo quien llevo a cabo una investigación con el objetivo de mostrar a detalle las estrategias implementadas para la gestión de residuos sólidos en un Colegio ubicado en Paraguay. Para ello, realizó un diseño descriptivo, no experimental y transversal, con un enfoque cuantitativo. Como participantes tuvo alumnos que cursaban el tercer año de Educación Media, quienes respondieron una encuesta, dirigida a través de un cuestionario estructurado de opción múltiple. Los resultados muestran que más de la mitad de los estudiantes ya posee conocimiento sobre el concepto de residuos sólidos, sin embargo, un número considerable de estudiantes sigue sin diferenciar con claridad los principios de reducción, reutilización y reciclaje; además la participación activa



y constante en la separación de desechos sigue siendo un reto. Por lo anterior, la autora señala que para que la separación de residuos se convierta en una costumbre consolidada, la institución debe constituirse como un modelo consistente y propulsar de forma activa comportamientos sostenibles en todos los niveles.

Por último, en la sección intertextos, se muestran las reseñas de los libros, *Una perspectiva didáctica de la Evaluación Formativa* y *Postcapitalismo, hacia un nuevo futuro*, elaboradas por Laura Mercado Marín y Manuel Espartaco López Sáenz respectivamente.

Esperando que estas propuestas contribuyan a nuestra labor de docentes e investigadores, asumimos esta nueva etapa con entusiasmo y responsabilidad, honrando el camino construido por quienes hicieron posible este proyecto y renovando nuestro compromiso de que *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa* continúe siendo un espacio de encuentro, reflexión y construcción colectiva de saberes al servicio de la formación y la práctica docentes.



HALLAZGOS

Las competencias digitales del alumnado de lenguas extranjeras de Costa de Marfil: caso del centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké

Foreign Language Students' Digital Competencies in Côte d'Ivoire: A Case Study of the Girls' Secondary School of Bouaké

Tenan Diarrassouba*

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 28 de mayo 2026

RESUMEN

Hoy en día, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ocupan un lugar importante en la sociedad, en general, y en la educación, en particular. Su integración eficaz en las escuelas requiere que tanto el profesorado como el alumnado cuenten con las competencias necesarias para su uso. En este artículo, abordamos las competencias digitales de las alumnas de lenguas del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké, el primer centro público de excelencia en enseñanza secundaria de la ciudad de Bouaké, en el centro de Costa de Marfil. El objetivo es describir y analizar las competencias de las alumnas de este centro con el teléfono y el ordenador. A partir de una investigación cuantitativa con una muestra de 134 alumnas de Terminale A (Segundo de Bachillerato)¹ que estudian español y alemán como segunda lengua extranjera (LV2), hemos llegado a la conclusión de que el teléfono es la herramienta TIC más extendida entre las alumnas. El estudio revela también que, si bien las competencias digitales de las alumnas con el teléfono son insuficientes, las relativas al ordenador son muy bajas.

Palabras clave:

Competencia digital, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Aprendizaje de lenguas extranjeras, Teléfono móvil, Costa de Marfil.

ABSTRACT

Today, Information and Communication Technologies (ICT) occupy an important place in society in general and in education in particular. Their effective integration into schools requires that teachers and pupils have sufficient skills in the use of these tools. In this article, we look at the digital skills of language students at the Girls' secondary school in Bouaké, the first state secondary school of excellence in the town. The objective is to find out about and analyse the skills of these students in the use of telephones and computers. On the basis of quantitative research with 134 Terminale A students learning Spanish and German as foreign languages 2, we concluded that the telephone is the most widespread ICT tool used by students. The study also revealed that while the student's digital skills with the telephone are insufficient, those with the computer are very poor.

Keywords:

Digital Competence, Information and Communication Technologies, Foreign Language, Learning Mobile Phone, Côte d'Ivoire.

¹ Costa de Marfil es un país francófono de África del oeste. En su sistema educativo, existen tres tipos de clase de Terminale (segundo de bachillerato), a saber, Terminale A, B y C. La Terminale A se centra en el aprendizaje de las lenguas y literaturas. Las Terminale D y C se especializan en estudios científicos.

* Universidad Felix Houphouët-Boigny Abidjan-Cocody
ORCID: 0009-0008-2778-0859

Introducción

Las TIC se definen como «un conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, procesamiento, comunicación, grabación y presentación de información en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales acústicas, ópticas y electromagnéticas» (Tabaré, 2008). Entre las herramientas que abarca el concepto de TIC, Valdez Alejandro (2012) distingue la telefonía, los navegadores web, los televisores, los proyectores de vídeo, Internet y los ordenadores. A estos, Cejador Ambroj (2014) añade las plataformas educativas (e-learning), los medios multimedia interactivos (redes sociales, etc.), los soportes físicos (CD-ROM, DVD-ROM, etc.) y los materiales de distribución en línea.

Hoy más que nunca, todos los aspectos de la vida humana están siendo revolucionados por las TIC. El sector de la educación no escapa a esta revolución. En este ámbito, se conocen con el nombre de Tecnologías de la Información y la Comunicación en o para la educación (TICE). Según Pere (2013, p. 10), al hablar de las TIC en el ámbito de la educación, se pueden distinguir cuatro niveles de integración. Se trata, en concreto, de: 1) Aprender sobre las TIC. Este nivel implica el dominio de las TIC y su uso como herramienta de productividad; 2) Aprender de las TIC. Este nivel implica la aplicación de las TIC en la enseñanza de las materias escolares. Las TIC se presentan también como herramienta para la creación de material didáctico útil para el proceso de enseñanza/aprendizaje; 3) Aprender con las TIC. Este nivel implica el uso de las TIC como instrumentos de interacción y colaboración en el proceso de enseñanza/aprendizaje; 4) Utilizar las TIC como instrumentos de gestión y tutoría. Este nivel pone de manifiesto la importancia de adaptar las políticas administrativas para que las TIC desempeñen un papel importante.

Estos cuatro niveles mencionados tienden a otorgar un papel importante a las TIC en la educación, al abogar por su integración y su uso por parte de los agentes del ámbito escolar. Sin embargo, esta integración no puede llevarse a cabo de manera eficaz si los agentes clave del ámbito escolar, en particular los docentes y sus alumnos, no desarrollan competencias suficientes en el manejo de las herramientas tecnológicas (Torres Flórez *et al.*, 2022, p. 4) y Zavala (2016, p. 332).



Por lo tanto, resulta necesario realizar estudios sobre las competencias desarrolladas por estos actores con las TIC. A esta tarea nos dedicaremos en este artículo. En este estudio nos centramos en las competencias digitales de los alumnos de Costa de Marfil en general y, en particular, en las de las alumnas del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké. Pretendemos responder a la pregunta siguiente: ¿Cuáles son las competencias digitales de las alumnas de lenguas extranjeras del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké?

Nuestra hipótesis principal es que las alumnas de la segunda lengua extranjera de este instituto, objeto de nuestro estudio, no disponen de competencias digitales suficientes. El objetivo de nuestra investigación es describir y analizar las competencias digitales de las alumnas de este centro de enseñanza secundaria pública de Costa de Marfil. Para alcanzar este objetivo, en primer lugar, definiremos el concepto de competencias digitales en la educación antes de presentar la situación de las TIC en la educación en Costa de Marfil. En segundo lugar, expondremos nuestro marco metodológico. Y, por último, presentaremos los resultados y su discusión antes de extraer nuestras conclusiones.

1. Las TIC en la educación en Costa de Marfil

Para estudiar la plaza de las TIC en la educación en Costa de Marfil, abordaremos dos aspectos, a saber, las competencias digitales necesarias para los alumnos y la integración de las TIC en el sistema educativo de Costa de Marfil.

1.1. Las competencias digitales de los alumnos

En el ámbito educativo, la competencia se define generalmente como “la capacidad de una persona para movilizar de manera integrada un conjunto de recursos con el fin de resolver una serie de situaciones problemáticas” (Roegiers, como se citó en Basque, 2015, p. 2). Al relacionarla con las herramientas tecnológicas, se habla de competencia digital. Según el documento *Competencias digitales: monográfico*, elaborado en 2022 por la agencia España Digital, la competencia digital hace referencia al uso crítico, seguro y responsable de las TIC. Por su parte, Gutiérrez (2014, como se citó en Pech, 2020, p. 15) la presenta como un conjunto de valores, creencias y conocimientos que favorecen el uso de las TIC.



Según el *Marco de referencia* (2018, como se citó en Schola Europaea, 2018, p. 6), esta competencia digital forma parte actualmente de las ocho competencias en torno a las cuales se organizan los sistemas educativos de todo el mundo, a saber: 1) las competencias en lectura y escritura; 2) las competencias multilingües; 3) la competencia matemática y las competencias en ciencias, tecnología e ingeniería; 4) La competencia digital; 5) Las competencias personales y sociales y la capacidad de aprender a aprender; 6) Las competencias ciudadanas; 7) Las competencias emprendedoras; 8) Las competencias relacionadas con la sensibilidad y la expresión culturales. En su desarrollo, se distinguen tres niveles de competencias, a saber, el nivel básico A, el nivel intermedio B y el nivel avanzado C. Cada uno de estos niveles se divide en dos subniveles. El nivel básico A se compone de los subniveles A1 y A2. El nivel intermedio B se compone de los subniveles B1 y B2. En cuanto al nivel avanzado C, se compone de los subniveles C1 y C2. Prieto (2000), quien abordó estos diferentes niveles en su artículo, escribe que:

A1 Nivel básico: cuando la persona tiene un nivel muy básico y necesita ayuda para desarrollar su Competencia Digital.

A2 Nivel básico: cuando se dispone de cierto nivel de autonomía y con un apoyo apropiado, puede desarrollar su Competencia Digital.

B1 Nivel intermedio: se posee un nivel de competencia intermedio, por lo que, por sí mismo y resolviendo problemas sencillos, puede desarrollar su Competencia Digital.

B2 Nivel intermedio: son personas que poseen un nivel de competencia intermedio, por lo que, de forma independiente, respondiendo a sus necesidades y resolviendo problemas bien definidos, pueden desarrollar su Competencia Digital.

C1 Nivel avanzado: esta persona posee un nivel de competencia avanzado, por lo que puede guiar a otras personas para desarrollar su Competencia Digital.

C2 Nivel avanzado: cuando se posee un nivel de competencia avanzado, y respondiendo a sus necesidades y a las de otras personas, puede desarrollar su Competencia Digital en contextos complejos (Prieto, 2000: 49).

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, la competencia digital abarca tres competencias esenciales: la competencia informática o tecnológica, la competencia informacional y la competencia multimedia, multimodal o mediática (Alcalá, 2022). Estas se miden por la capacidad del agente educativo, en general, y del alumnado, en particular, para "recuperar, valorar, guardar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse



y participar en redes colaborativas vía internet” (Parlamento Europeo, 2006, como se citó en Quezada *et al.*, 2022, p. 5841). En el proceso de desarrollo de la competencia digital del alumnado, se espera que este sea capaz de acceder a las herramientas de las TIC y utilizarlas de forma adecuada en su aprendizaje.

Según el documento “*Continuim de développement de la compétence numérique: Cadre de référence de la compétence numérique*”, elaborado en 2019 por el Ministerio de Educación y Enseñanza Superior de Quebec, esta apropiación puede observarse en tres niveles de competencias: 1) el alumno debe ser capaz de identificar, seleccionar y comprender la utilidad de las TIC en su aprendizaje; 2) debe ser capaz de utilizar las TIC en función del contexto educativo; 3) debe ser capaz de elegir y combinar las TIC necesarias en el proceso de adquisición de conocimientos, así como de analizar y evaluar sus efectos en su aprendizaje. Por su parte, el documento “*Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques*” (s.f.) indica que el desarrollo de la competencia digital en el alumno se articula en torno a cinco grandes ámbitos de actividad. Cada uno de ellos establece una serie de competencias que el alumno debe desarrollar con las herramientas TIC. Se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Ámbitos de actividad de la competencia digital en el alumno.

Ámbitos de actividad	Descripción de las competencias
Ámbito 1: Informaciones y datos	Con una herramienta informática adecuada, el alumno debe ser capaz de: - Buscar información, - Seleccionarla, - Utilizarla - Guardarla y almacenarla.
Ámbito 2: Comunicación y colaboración	Con la herramienta adecuada, el alumno debe ser capaz de: - Crear interacciones, - Publicar contenidos en línea, - Realizar trabajos colaborativos.
Ámbito 3: Creación de contenidos	Con la herramienta adecuada, el alumno debe ser capaz de: - Crear un documento de texto y editarlo, - Crear y editar contenidos de vídeo, audio, etc., - Convertir un documento digital a varios formatos.
Ámbito 4: Protección y seguridad	Al utilizar una herramienta tecnológica, el alumno debe ser capaz de contribuir a la creación de un entorno digital seguro y a la protección de los datos personales. Para ello, debe ser consciente de las ventajas y los inconvenientes de las TIC.
Ámbito 5: Entorno digital	El alumno debe ser capaz de identificar, interpretar y resolver por sí mismo los problemas técnicos que surjan con las TIC, etc.

Fuente: Elaboración propia basada en los datos de *Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques* (s.f.)



1.2. Las TIC en el Sistema Educativo de Costa de Marfil

Las TIC no son algo desconocido para la sociedad marfileña. El país se ha embarcado en un proceso de integración masiva de las TIC en la sociedad. A nivel institucional, se ha dotado de una serie de organismos encargados de la divulgación de las TIC. Se trata, en particular, del Ministerio de Transición Digital y Digitalización, creado en 2023; de la ANSUT (Agencia Nacional del Servicio Universal de Telecomunicaciones), creada en 2012; y de la SNDI (Sociedad Nacional para el Desarrollo de las Tecnologías de la Información), creada en 1999. Estos organismos se encargan de aplicar la política estatal en materia de digitalización de los servicios públicos.

En cuanto al acceso y uso de las TIC por parte de la población marfileña, las cifras de 2023 de la ARTCI (Autoridad Reguladora de las Telecomunicaciones) muestran que el número de líneas móviles de prepago registradas asciende a 53 601 479, lo que representa una tasa de penetración estimada del 172,2 %. En el mismo periodo, se contabilizaron 29 171 602 abonados a Internet móvil distribuidos entre los tres operadores presentes en el mercado: Orange, con 11 579 346 abonados; MTN, con 11 581 963; y MOOV, con 6 010 293.

En el ámbito de la educación, el Estado ha puesto en marcha varias políticas con el fin de integrar de manera efectiva las TIC en este sector. El 19 de septiembre de 2012 aprobó el Decreto 2012-894, que establece la enseñanza de las TIC en el sistema educativo de Costa de Marfil. En la práctica, en primer lugar, en el ámbito de la enseñanza superior, sobre la base de este decreto, el Estado creó la Universidad Virtual de Abiyán en 2015. Está destinada exclusivamente a la enseñanza y la formación en línea.

En segundo lugar, en el ámbito del Ministerio de Educación Nacional y Alfabetización (MENA), se han emprendido varias acciones para, por un lado, integrar las TIC en la formación de los docentes de primaria en los Centros de Animación y Formación Pedagógica (CAFOP) con la introducción de la asignatura de TIC.

Por otra parte, en la enseñanza secundaria, desde 2012 se ha creado la asignatura de TIC. En el primer ciclo, la imparten profesores con doble titulación en matemáticas y TIC. Desde el inicio del curso escolar 2024-2025, se ha convertido en una asignatura de pleno derecho que interviene en el cálculo de las medias



con un coeficiente de 1. Si bien es cierto que se han emprendido varias acciones para integrar de manera efectiva las TIC en la educación, se plantea la cuestión de su dominio y sus usos con fines educativos por parte de los agentes educativos, como los docentes y los alumnos de Costa de Marfil.

2. Metodología

Este estudio es de tipo cuantitativo tanto en su diseño como en la presentación y el análisis de los datos. Nuestra muestra se constituyó mediante una selección razonada. Las encuestadas son alumnas de segundo de bachillerato en el Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké, un centro público de enseñanza secundaria. Se seleccionaron en función de la variable única «ser alumna de segundo de bachillerato que estudia español o alemán como lengua extranjera». Cabe señalar que, en el sistema educativo de Costa de Marfil, estas dos lenguas tienen la categoría de lenguas vivas 2 (LV2), mientras que el inglés es lengua viva 1. La primera se incorporó a la enseñanza marfileña en 1946 y la segunda en 1957 (Koffi, 2009).

Para recopilar los datos de nuestro estudio, elaboramos un cuestionario en papel compuesto por nueve preguntas. Las dos primeras preguntas permitieron conocer la segunda lengua extranjera que estudiaban y la edad de las encuestadas. En cuanto al resto de preguntas, sirvieron para conocer los tipos de herramientas TIC (teléfono y ordenador) de las que disponían las encuestadas, su formación en informática y sus competencias con estas dos herramientas TIC. La encuesta se llevó a cabo del 8 al 14 de enero de 2025. Participaron 134 alumnas de Segundo de Bachillerato, a saber, 56 alumnas aprendientes de español y 78 de alemán.

Para la recopilación de datos de las alumnas de alemán, recurrimos a las profesoras de alemán que enseñan en estas clases. Les entregamos los cuestionarios y ellas se encargaron de que las alumnas los rellenaran. En cuanto a los datos de las alumnas de español, soy el profesor que les imparte clases de español a las alumnas. Para recopilar los datos, aprovechamos una sesión de clase para realizar la encuesta. Entregamos los cuestionarios a las alumnas. Tras explicarles los objetivos de nuestra investigación, nos aseguramos de que respondieran a todas las preguntas con el fin de obtener datos pertinentes. Para analizar los datos, recurrimos a las plataformas Excel y Word que permitieron elaborar tablas y gráficos.



3. Los resultados de la encuesta

Analizamos los resultados en función de las siguientes variables: la edad, la disponibilidad de teléfono, el nivel de dominio, los usos del teléfono, la disponibilidad de ordenador, el nivel de formación informática, el dominio del ordenador y los usos del ordenador por parte de las alumnas. En cuanto a la primera variable, la edad de las encuestadas, los datos recopilados permiten elaborar el siguiente gráfico:

Tabla 2.
Edad de las alumnas.

	Entre 12 y 15 años	Entre 16 y 18 años	Entre 19 y 21 años	Más de 21 años
Alumnas	1	84	38	11
Porcentajes	0,8%	62,69%	28,36%	8,15%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Los datos del gráfico muestran que 84 alumnas (62,69 %) tienen entre 16 y 18 años, constituyendo el grupo mayoritario de la muestra. Asimismo, 38 estudiantes (28,36 %) se encuentran en el rango de 19 a 21 años, mientras que 11 alumnas (8,15 %) superan los 21 años de edad. Por otra parte, únicamente una alumna (0,80 %) tiene entre 12 y 15 años.

Estas cifras permiten afirmar que la población encuestada está integrada principalmente por estudiantes jóvenes. Esta distribución se explica por las condiciones de ingreso a la institución. De acuerdo con los criterios de orientación establecidos para el ciclo escolar 2024-2025, las aspirantes a Sexto debían tener entre 10 y 12 años de edad y obtener una puntuación superior a 135 puntos en la prueba de acceso correspondiente.

En cuanto a la segunda variable, la posesión de un teléfono, los resultados muestran que, de una muestra de 134 alumnas, 100 alumnas, es decir, el 74,62 %, afirman tener un teléfono Android, mientras que el 25,38 %, es decir, 34 alumnas, dicen tener un teléfono que no es Android. Estas cifras indican que el teléfono es una herramienta muy presente entre los alumnos. Los datos de esta variable se resumen en la tabla siguiente:



Tabla 3.
Tipo de teléfono.

	Teléfono Android	Teléfono no Android
Alumnas	100	34
Porcentajes	74,62%	25,38%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Asimismo, se consideró pertinente conocer el nivel de competencia digital y los usos que las alumnas hacen del teléfono móvil. Para ello, se incluyeron dos preguntas en la encuesta. La primera tuvo como propósito identificar el grado de dominio de esta herramienta tecnológica por parte de las participantes. Las respuestas se organizaron en cuatro categorías: Muy bien, Bien, Un poco y Nada.

Los resultados muestran que 30 alumnas (22 %) consideran que utilizan el teléfono móvil muy bien; 67 (50 %) señalan que lo manejan bien; 27 (20 %) indican que lo utilizan un poco; y únicamente 10 alumnas (8 %) afirman no saber utilizarlo. En conjunto, estos datos evidencian que la mayoría de las encuestadas posee un nivel de competencia favorable en el uso del teléfono móvil.

Tabla 4.
Nivel de competencia con el teléfono.

	Muy bien	Bien	Un poco	No
Alumnas	30	67	27	10
Porcentajes	22%	50%	20%	8%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

La segunda pregunta “¿Qué sabes hacer con un teléfono?” pedía a los alumnos que seleccionaran dos opciones de entre las siguientes: 1- *Descargar materiales de idiomas de Internet*, 2- *Hablar con amigos*, 3- *Publicar fotos o vídeos*, 4- *Consultar sitios web para aprender idiomas*, 5- *Ninguna de estas cosas*. Los resultados de esta pregunta se presentan en la siguiente tabla:



Tabla 5.
Actividades realizadas con el teléfono.

	Descargar materiales de lenguas	Consultar sitios de aprendizaje de lenguas	Publicar fotos/vídeos	Chatear	Ninguna de estas cosas
Porcentajes	7,9%	7,6%	38,5%	42,3%	3,8%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Los resultados que se muestran en el gráfico anterior indican que las dos propuestas *publicar fotos/vídeos* y *chatear con amigos* son las que han recibido más respuestas. De hecho, la primera propuesta obtuvo el 38,5 % de las respuestas, mientras que el 42,3 % de las encuestadas se decantó por la segunda. Por su parte, las propuestas *consultar sitios web de aprendizaje*, *descargar documentos de idiomas en línea* y *ninguna de estas cosas* obtuvieron, respectivamente, el 7,6 %, el 7,9 % y el 3,8 % de las respuestas. Al analizar estos resultados sobre los usos del teléfono, se puede afirmar que las alumnas no lo utilizan con fines educativos, y mucho menos en el marco de su aprendizaje de las lenguas extranjeras (alemán y español). Su uso de esta herramienta responde a su finalidad universalmente reconocida: la comunicación.

En este estudio, las alumnas utilizan masivamente el teléfono para conversar con sus amigos y publicar fotos y vídeos. Estos usos han ganado importancia en los últimos años. En efecto, con los notables avances registrados por la ciencia, han surgido nuevas formas de comunicación. Las más destacadas están relacionadas con la llegada de los denominados teléfonos inteligentes y las redes sociales. Con estas nuevas herramientas TIC, ahora es posible difundir rápidamente la información, comunicarse y trabar amistades virtuales con personas que se encuentran a miles de kilómetros o incluso al otro lado del mundo. También es posible intercambiar fotos y vídeos a través de redes sociales como Whatsapp, TIKTOK, Facebook, Instagram, Telegram, etc.

Para evaluar la competencia de las encuestadas en el uso del ordenador, la segunda herramienta TIC objeto de nuestro estudio, se plantearon cuatro preguntas a las alumnas. La primera pregunta se refiere a su acceso a esta herramienta. Los datos recopilados han permitido elaborar la tabla siguiente:



Tabla 6.
Acceso al ordenador.

	Sí	No
Alumnas	13	121
Porcentajes	9,7%	90,3%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

La tabla muestra que solo 13 alumnas, es decir, el 9,7 %, tienen ordenador, mientras que 121, es decir, el 90,3 %, no lo tienen. A la vista de estas cifras, se puede afirmar que el ordenador no es una herramienta accesible para las encuestadas. También, cuando nos fijamos en la cuestión de la formación en informática recibida por las alumnas, los resultados confirman nuestras afirmaciones anteriores. Según estos resultados, el 32,8 %, es decir, 44 alumnas, afirman haber recibido formación en informática, mientras que más del doble, el 67,2 %, lo que representa a 90 alumnas, declaran no haberla recibido:

Tabla 7.
Formación en informática .

	Sí	No
Alumnas	44	90
Porcentajes	32,8%	67,2%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

Al analizar estas cifras, se puede afirmar que las alumnas no cuentan con los conocimientos suficientes para utilizar el ordenador. Esto se ve corroborado por los resultados de la pregunta “¿Sabes utilizar un ordenador?”. Para responderla, se presentaron a las alumnas cuatro opciones: *Muy bien*, *Bien*, *Un poco* y *En absoluto*. Los datos recopilados muestran que el 4,5 %, es decir, 6 alumnas, afirman utilizar *Muy bien* el ordenador. El 5,2 %, es decir, 7 alumnas, responden que lo utiliza *Bien*, mientras que el 10,4 %, es decir,



14 alumnas, afirman saber utilizarlo *Un poco*. Sin embargo, la gran mayoría, es decir, el 79,9 %, lo que representa a 107 alumnas, afirman no saber utilizar el ordenador en absoluto. A la vista de estas cifras, se puede decir que la gran mayoría de las alumnas tiene enormes dificultades para usar el ordenador:

Tabla 8.
Competencias con el ordenador.

	Muy bien	Bien	Un poco	No
Alumnas	6	7	14	107
Porcentajes	4%	5%	38,5%	80%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.

A continuación, nos pareció importante investigar los usos que las alumnas realizan con el ordenador. Para ello, se les planteó una pregunta con cinco opciones: descargar documentos de idiomas de Internet, chatear en línea, escribir y editar un texto, consultar sitios web de aprendizaje de idiomas, ninguna de estas cosas. Precisamos que fue destinada a las alumnas que hayan declarado tener competencias con el ordenador; 27 alumnas respondieron a la pregunta. Presentamos los datos recopilados en la tabla 8:

Tabla 9.
Actividades realizadas con el ordenador.

	Descargar materiales de lenguas	Consultar sitios de aprendizaje de lenguas	Publicar fotos/vídeos	Chatear	Ninguna de estas cosas
Porcentajes	7,3%	7,3%	7,30%	7,3%	68,3%

Fuente: Elaboración propia con los datos recopilados.



En la tabla anterior se observa que el 7,3 % de la muestra utiliza el ordenador para descargar documentos de lenguas. El 7,3 % afirma también utilizarlo para escribir y editar textos. Se obtiene el mismo porcentaje para las opciones *chatear en línea* y *descargar sitios web de aprendizaje de idiomas*. Sin embargo, la gran mayoría de las alumnas han declarado ser incapaces de realizar ni una actividad con el ordenador, lo que representa el 68,4 % de las respuestas. A la vista de estas cifras, se puede afirmar que las informantes no tienen suficientes competencias digitales en el uso del ordenador.

4. Análisis de los resultados

Recordamos que la hipótesis principal que ha guiado nuestra reflexión a lo largo de este estudio es que las y los alumnos del centro no cuentan con competencias digitales suficientes en el uso del teléfono y el ordenador. A la luz de los resultados de la encuesta, podemos afirmar que esta hipótesis se ha confirmado en gran medida. En un primer lugar, los datos mostraron que, si bien es cierto que las alumnas tienen acceso al teléfono, el uso que hacen de él es mínimo y se limita esencialmente a fines de comunicación (hablar con amigos y publicar fotos o vídeos). En cuanto al ordenador, se ha demostrado que las alumnas no tienen suficiente acceso a esta herramienta. Como consecuencia directa de esta situación, no pueden desarrollar competencias con ella. En un segundo lugar, los resultados han mostrado que el teléfono y el ordenador no están suficientemente integrados en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera por parte de las alumnas. Tres elementos principales pueden explicar esta situación:

Primero, las alumnas no recibieron formación sobre los usos educativos de estas dos herramientas. En efecto, en la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, las políticas educativas relacionadas con el aprendizaje de las lenguas español y alemán no integran con claridad los usos educativos de las TIC. Esto ha sido corroborado por los datos recopilados, que han mostrado que las alumnas rara vez utilizan el teléfono y el ordenador para descargar documentos lingüísticos y consultar sitios web de aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la formación de los alumnos en los usos educativos de las TIC es un paso crucial para un uso eficaz de las TIC en el aprendizaje. Es precisamente lo que demostraron Yaguana y Alberca (2024) en su artículo *“Competencias digitales de los estudiantes del nivel superior en los procesos de enseñanza-aprendizaje”*. Según estos autores, la integración de las TIC en



las prácticas de aprendizaje de los alumnos pasa inevitablemente por el desarrollo de sus competencias digitales. Entre estas competencias se incluyen “la alfabetización digital, el acceso y la evaluación de la información en línea, así como la capacidad para interactuar y comunicarse en entornos digitales” (Jimenez Yaguana y Leon Alberca, 2024, p. 219). Este proceso debe conducir a cambios profundos en las prácticas educativas de las alumnas.

Segundo, destaca la ausencia de políticas orientadas a la formación del profesorado en el uso educativo de las TIC, lo que limita el desarrollo de competencias tecnopedagógicas. En su tesis doctoral, Coulibaly (2019) demostró que los docentes de Costa de Marfil que han recibido formación en el uso de las TIC presentan un nivel significativamente mayor de competencias digitales. Asimismo, autores como Mian Bi (2010), Prieto-Quezada *et al.* (2024), Jimenez Yaguana y Leon Alberca (2024), así como Barbudo *et al.* (2021), coinciden en que la integración de las TIC en la educación es un proceso que inicia con los docentes. Cuando estos integran las TIC de manera eficaz y pertinente en sus prácticas pedagógicas tienen la posibilidad de influir positivamente en sus alumnos y de llevarlos también a realizar un uso educativo de las TIC. Por esta razón, Coulibaly (2019) propone que se haga especial hincapié en la formación en TIC de los docentes de Costa de Marfil con el fin de impulsar el uso educativo de las herramientas tecnológicas en sus alumnos.

Si bien las autoridades de Costa de Marfil han mostrado interés en integrar las TIC en la enseñanza secundaria mediante la implementación de diversas iniciativas, la realidad evidencia que su aplicación enfrenta importantes dificultades en la práctica (Coulibaly, 2019, p. 293). A manera de ejemplo, la asignatura de TIC fue instaurada como disciplina en el primer ciclo desde 2012 y se prevé que sea impartida por docentes con doble formación en matemáticas y TIC. Sin embargo, después de más de una década, en la mayoría de los centros públicos del país esta asignatura aún no se imparte de manera efectiva.

En el caso específico del Centro de Enseñanza Secundaria para Chicas de Bouaké, durante los ciclos escolares 2024-2025 y 2025-2026, la asignatura de TIC no se ofrece en ninguno de los grupos del primer ciclo. La principal razón de esta situación es la marcada escasez de docentes especializados en matemáticas y TIC. En consecuencia, la administración escolar ha optado por priorizar la enseñanza de las matemáticas, relegando la asignatura de TIC a un segundo plano.



CONCLUSIÓN

Este estudio ha permitido describir y analizar las competencias digitales de las alumnas de lenguas extranjeras del Centro de enseñanza secundaria para chicas de Bouaké. Ha puesto de manifiesto que, si bien las alumnas de nuestro estudio, que son relativamente muy jóvenes, tienen en general acceso al 100 % al teléfono, independientemente del tipo de este, no ocurre lo mismo con el ordenador. Esta segunda herramienta es muy inaccesible para las alumnas. Esto hace que les resulte más fácil desenvolverse con el teléfono que con el ordenador. En cuanto al nivel de competencia con estas dos herramientas, nuestro estudio ha demostrado que la realidad difiere de una herramienta a otra. En este aspecto, las alumnas tienen un mayor nivel de dominio con el teléfono que con el ordenador.

Por último, nuestros datos han permitido poner de manifiesto el impacto de la falta de competencia y de formación en informática sobre el desarrollo de las competencias digitales en las alumnas. Esto ha permitido notar que las alumnas rara vez utilizan las TIC en su aprendizaje de las lenguas extranjeras, como el español y el alemán, debido a que no han recibido la formación necesaria para ello. A la luz de los resultados obtenidos, parece necesario que las políticas impulsadas por las autoridades educativas de Costa de Marfil se orienten al desarrollo de competencias digitales tanto en el alumnado como en el profesorado. En este sentido, Arce y Gerardo (2013) señalan que, cuando docentes y estudiantes se familiarizan suficientemente con las TIC, disminuye la resistencia a incorporarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, estas contribuyen a transformar “la forma de comunicación entre profesores y alumnos, la forma en que el estudiante se relaciona con la información y los contenidos, cambiando la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Melo-Morin y Ahumada-Cervantes, 2020, p. 15).



Referencias

- Alcalá, A. I. R. (2022). El lugar de la competencia digital en la enseñanza y aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. *Lingüística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 31-54. <https://doi.org/10.21747/16466195/ling2022v1a2>
- Ambroj, M. Á. C. (2014). *¿Historia del arte en el ELE? El eterno Gaudí y los estudiantes japoneses de español. Una propuesta* [Memoria de investigación, Universidad de La Rioja].
- Arce, M., y Gerardo, V. (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. *Apertura*, 5(1), 88-97.
- Barbudo, A. D., et al. (2021). Competencias digitales en estudiantes de educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(2), 366-392. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i2.20959>
- Basque, J. (2014). *Le concept de compétences : quelques définitions*. Projet MAPES, Réseau de l'Université du Québec. <http://pedagogie.usherbrooke.ca>
- Coulibaly, M. (2019). *Les obstacles à l'usage des TIC par les enseignants en Côte d'Ivoire : cas de l'enseignement secondaire* [Tesis doctoral, Université de Haute-Alsace Mulhouse].
- Dagoberto, T.-F. (2022). Competencias digitales de los docentes en la Universidad de los Llanos, Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.2246>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 51-65. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61651/37662>
- Javier, V. (2012). *Teorías educativas y su relación con las tecnologías de información y comunicación (TIC)*. Congreso Internacional de Contaduría, Administración e Informática.
- Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: situación del español como lengua extranjera* [Memoria para la obtención del diploma de estudios avanzados, Universidad de Granada].
- Melo-Morin, J., y Ahumada-Cervantes, M. Á. (2020). Importancia de las competencias digitales en las alumnas de nivel medio superior. *Revista Teoría Educativa*, 4(12), 28-33.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Continuum de développement de la compétence numérique : Cadre de référence de la compétence numérique*.
- Monográficos España Digital. (2022). *Competencias digitales*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, Red.es, Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.
- Pere, M. G. (2013). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y limitaciones. *3C TIC. Cuadernos de Desarrollo Aplicados a las TIC*, 2(1), 1-14.
- Prieto-Quezada, M. T., et al. (2023). Adicción a las TIC: Perspectiva docente desde tres centros universitarios. *Alteridad. Revista de Educación*, 18(1), 48-58. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n1.2023.04>
- Quezada, M. A. S., et al. (2022). Las competencias digitales y sus componentes clave para mejorar el trabajo académico de estudiantes y docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 5834-5864. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3846



- Rada, V. L. (2011). *Los componentes de la competencia digital*. https://www.uda.ad/wp-content/uploads/2010/01/cice_larraz_espuny_gisbert_2011_05.pdf
- Répère de progressivité de la maîtrise des compétences numériques. (s.f.). https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_2524269/crcn-reperes-de-progressivite-de-la-maitrise-des-competences-numeriques-eduscol?details=true
- Schola Europaea. (2018). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans les Écoles européennes*. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-fr-2.pdf>
- Tabaré, F. A. (2008). *Las TIC y el proceso de enseñanza: INFED 2000 y los modelos didácticos* [Tesis doctoral, Universidad de la República].
- Vivar, D. M., et al. (2013). Aplicación del m-learning en el aula de primaria: Experiencia práctica y propuesta de formación para docentes. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 45. <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.45.27>
- Yaguana, M. A. J., y Alberca, T. B. L. (2024). Competencias digitales de los estudiantes del nivel superior en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 219-230. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11206
- Zavala, D. (2016). Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. *Revista Publicando*, 3(9), 330-340.



Brecha Digital y Acceso a la Educación Virtual en estudiantes de la Facultad de Humanidades.

Digital Divide and Access to Online Education among Students in the Faculty of Humanities

Marciana Bustamante Vigo *

Fecha de recepción: 20 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 21 de abril de 2026

RESUMEN

La investigación analizó la brecha digital y las condiciones de acceso a la educación virtual entre estudiantes de las Facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, en Paraguay. El objetivo fue conocer las percepciones sobre el acceso a la educación virtual e identificar desigualdades digitales relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Se utilizó una metodología cuantitativa, con diseño no experimental, descriptivo y transversal. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta aplicada a una muestra aleatoria simple de 100 estudiantes. Los resultados muestran que el 69 % accede a clases virtuales mediante teléfono celular y el 30 % mediante computadora. Además, el 33 % reportó conexión a internet inestable, mientras que el 27 % comparte el dispositivo móvil con tres o más personas, lo que limita su participación académica. Asimismo, el 24 % manifestó poseer competencias digitales escasas o nulas y el 45 % señaló no haber recibido capacitación formal en herramientas tecnológicas. Estos hallazgos evidencian factores que afectan el rendimiento académico y aumentan el riesgo de deserción. Se concluye la necesidad de implementar políticas institucionales inclusivas que fortalezcan el acceso tecnológico, la formación digital y el diseño de plataformas virtuales accesibles.

ABSTRACT

This study analyzed the digital divide and access conditions to virtual education among students from the Faculties of Humanities, Social Sciences, and Guaraní Culture at the National University of Itapúa. The main objective was to identify perceptions regarding access to virtual education and digital inequalities associated with the use of Information and Communication Technologies (ICT). A quantitative methodology with a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design was employed. Data were collected through a survey administered to a simple random sample of 100 students. The findings revealed that 69% of participants attended virtual classes using mobile phones, while 30% used computers. Additionally, 33% reported unstable internet connections, and 27% shared their mobile devices with three or more people, limiting their academic participation. Furthermore, 24% reported having limited or no digital skills, and 45% stated they had not received formal training in technological tools. These results demonstrate the existence of multiple factors affecting academic performance and increasing the risk of student dropout. The study concludes that inclusive institutional policies are urgently needed to improve technological access, strengthen digital training, and develop more accessible virtual learning platforms.

Palabras clave:

Brecha digital, Educación virtual, Tecnología educativa, Inclusión educativa, Capacitación digital.

Keywords:

Digital divide, Virtual education, Educational technology, Educational inclusion, Digital training.

* Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación - Paraguay (UNI).

ORCID: 0009-0005-9535-7065

Introducción

En los últimos años, el crecimiento de la educación a distancia en el nivel superior ha estado estrechamente relacionado con transformaciones significativas en el acceso al conocimiento y con una creciente incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos. La expansión de estas modalidades se intensificó durante la pandemia de COVID-19, periodo en el que las universidades de todo el mundo adoptaron de manera acelerada modalidades virtuales e híbridas (UNESCO, 2021). Sin embargo, este proceso no garantizó condiciones equitativas de acceso y uso de la tecnología, lo que evidenció importantes desigualdades educativas.

En este contexto, la brecha digital constituye una categoría de análisis fundamental para comprender las desigualdades presentes en la educación superior. Este fenómeno no se limita únicamente a la disponibilidad de dispositivos tecnológicos, sino que también involucra factores estructurales y condiciones particulares de los estudiantes, como el nivel de conectividad, las competencias digitales y la situación socioeconómica (Van Dijk, 2017; De la Cruz-Véliz *et al.*, 2025). En este sentido, Van Dijk (2017) propone un enfoque multidimensional de la brecha digital que distingue tres niveles: la brecha de acceso, la brecha de uso y la brecha de resultados. Desde esta perspectiva, la desigualdad digital puede comprenderse como un fenómeno complejo, dinámico y acumulativo que incide directamente en las oportunidades educativas y en las posibilidades de participación efectiva de los estudiantes en entornos virtuales.

Desde una perspectiva crítica, Selwyn (2017) sostiene que las relaciones entre tecnología y educación no se desarrollan en condiciones de igualdad, sino que se encuentran atravesadas por estructuras sociales que tienden a reproducir e incluso ampliar desigualdades preexistentes. Este enfoque resulta especialmente pertinente en el contexto latinoamericano, donde factores como la desigual distribución de ingresos, las diferencias territoriales y las limitaciones de infraestructura tecnológica condicionan el acceso equitativo a los recursos digitales, tanto propios como compartidos (CEPAL, 2020). En consecuencia, la digitalización educativa, lejos de reducir automáticamente las brechas existentes, puede contribuir a profundizar las desigualdades del sistema educativo.



Asimismo, Area Moreira *et al.* (2012) plantean que la inclusión digital no se limita únicamente al acceso físico a la tecnología, sino que también implica el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes acceder, analizar, producir y comunicar información mediante herramientas digitales. Esta perspectiva coincide con el enfoque de alfabetización digital propuesto por Cabero Almenara y Llorente-Cejudo (2008), quienes destacan la necesidad de desarrollar no solo habilidades instrumentales, sino también capacidades críticas y reflexivas para el uso adecuado de las tecnologías.

Por otra parte, la teoría de la justicia social de Fraser (2008) ofrece un marco pertinente para analizar la brecha digital en estudiantes universitarios, ya que sus dimensiones de redistribución, reconocimiento y representación permiten comprender que la desigualdad tecnológica no solo implica carencias materiales, sino también formas de exclusión y limitada participación en los espacios educativos. Desde esta perspectiva, la equidad digital puede entenderse como un desafío político y social que requiere un abordaje integral orientado no solo a garantizar el acceso a recursos tecnológicos, sino también a reconocer la diversidad de los estudiantes y favorecer su participación en las decisiones relacionadas con el ámbito educativo.

En este sentido, Cabero *et al.* (1999) sostienen que la alfabetización digital debe asumirse como una competencia de alcance global que integra saberes tecnológicos, cognitivos y éticos, fundamentales para promover el aprendizaje autónomo en entornos virtuales. De manera complementaria, Luckin *et al.* (2016) señalan que el uso educativo de las tecnologías debe orientarse al fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para construir conocimientos de manera activa, crítica y contextualizada.

Esta situación adquiere particular relevancia en el contexto paraguayo, donde persisten desigualdades estructurales en el acceso a las tecnologías, condicionadas por factores económicos, geográficos y educativos. Estudios recientes evidencian que un porcentaje importante de estudiantes universitarios accede a la educación virtual principalmente mediante teléfonos celulares y con limitadas condiciones de conectividad, lo que dificulta su participación efectiva en las actividades académicas e incide negativamente en su rendimiento (Páez Oscullo *et al.*, 2025). Esta problemática refleja la coexistencia de brechas digitales tanto de acceso como de uso, las cuales afectan directamente los resultados académicos y el proceso formativo de los estudiantes.



Desde esta perspectiva, el análisis de la brecha digital en el ámbito universitario no debe limitarse únicamente a identificar carencias materiales, sino que requiere comprender dinámicas estructurales más amplias que generan desventajas en las trayectorias académicas. Estas condiciones no solo afectan el rendimiento estudiantil, sino que también incrementan el riesgo de deserción, prolongación de los estudios e incluso posibles repercusiones en el desempeño profesional de los egresados. En consecuencia, la educación digital representa un desafío significativo para las instituciones de educación superior, ya que no basta con garantizar el acceso a la tecnología, sino que resulta indispensable generar condiciones materiales, pedagógicas y formativas que favorezcan un uso significativo, equitativo y crítico de las herramientas digitales, contribuyendo así a una educación más inclusiva, democrática y socialmente justa.

Planteamiento del Problema

A pesar de la expansión de las modalidades virtuales en la educación superior, persisten desigualdades significativas en el acceso, uso y aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) entre los estudiantes universitarios. Estas diferencias no solo limitan la participación activa en los procesos educativos virtuales, sino que también generan condiciones de inequidad que afectan el rendimiento académico, el acceso al aprendizaje y la permanencia estudiantil. En este contexto, la brecha digital se manifiesta tanto en la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad como en el desarrollo de competencias digitales necesarias para participar de manera efectiva en entornos virtuales de aprendizaje.

Objetivo general

Analizar la brecha digital y las condiciones de acceso a la educación virtual de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa, con el propósito de identificar desigualdades relacionadas con el acceso tecnológico, la conectividad y el desarrollo de competencias digitales que inciden en la equidad educativa.



Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, orientado a la recolección y análisis de datos numéricos con el propósito de describir y comprender fenómenos observables relacionados con la brecha digital y el acceso a la educación virtual. Este enfoque permite generar información objetiva y empírica mediante instrumentos estandarizados, favoreciendo la identificación de tendencias y condiciones presentes en el contexto estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). En este sentido, la metodología cuantitativa resultó pertinente para analizar las condiciones de acceso tecnológico, conectividad y competencias digitales de los estudiantes universitarios.

El diseño metodológico fue no experimental, transversal y de alcance descriptivo. En este tipo de diseño, las variables no son manipuladas deliberadamente, sino observadas en su contexto natural con el propósito de describir fenómenos y características de una población específica (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Asimismo, el carácter transversal del estudio permitió recopilar la información en un único momento temporal, ofreciendo una visión actual de las condiciones de acceso y uso de las TIC en el contexto universitario.

Por otra parte, el alcance descriptivo facilitó la identificación de tendencias, diferencias y condiciones relacionadas con la brecha digital y la educación virtual a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes, sin establecer relaciones de causalidad entre variables. De esta manera, el diseño metodológico permitió obtener información relevante para comprender las desigualdades tecnológicas presentes en el entorno universitario y aportar elementos útiles para futuras intervenciones institucionales orientadas a fortalecer la inclusión digital.

Población y Muestra

La población del estudio estuvo conformada por 100 estudiantes matriculados en las carreras de Ciencias de la Educación, Matemática, Relaciones Internacionales, Lengua Inglesa y Bilingüismo, pertenecientes a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa durante el periodo académico 2025. Debido al tamaño accesible de la población, se trabajó con la totalidad de los estudiantes, por lo que el estudio tuvo un carácter censal.



La participación de los estudiantes fue voluntaria y anónima, garantizando la confidencialidad de la información y favoreciendo respuestas sinceras por parte de los participantes. Asimismo, esta estrategia permitió obtener información representativa sobre las condiciones de acceso y uso de las TIC en el contexto estudiado.

Recolección de datos

Para la recolección de la información se empleó la técnica de encuesta estructurada mediante un cuestionario digital elaborado en Google Forms. Esta modalidad facilitó el acceso y la participación de los estudiantes, permitiendo obtener respuestas aun en contextos con limitaciones de conectividad.

El instrumento fue diseñado a partir de referentes teóricos y estudios recientes relacionados con la educación virtual y la brecha digital. Asimismo, se organizó en dos dimensiones principales: acceso a la educación virtual y brecha digital en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Las preguntas fueron formuladas con criterios de claridad y pertinencia, con el propósito de obtener información precisa sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con el acceso y uso de herramientas digitales en el contexto educativo.

Proceso de investigación

El desarrollo de la investigación se llevó a cabo en cuatro fases complementarias:

1. **Fase de planificación:** comprendió la revisión bibliográfica, la delimitación de los objetivos del estudio y el diseño del instrumento de recolección de datos.
2. **Fase de recolección de datos:** consistió en la aplicación del cuestionario en formato digital a través de canales institucionales, lo que facilitó la participación de los estudiantes y la recopilación de información.
3. **Fase de análisis:** los datos obtenidos fueron organizados y procesados mediante herramientas de estadística descriptiva en el software Excel, permitiendo identificar tendencias y patrones relacionados con el acceso y uso de las TIC.
4. **Fase de interpretación:** los resultados fueron analizados e interpretados a partir del marco teórico y de los objetivos planteados, con el propósito de comprender las principales manifestaciones de la brecha digital en el contexto estudiado.



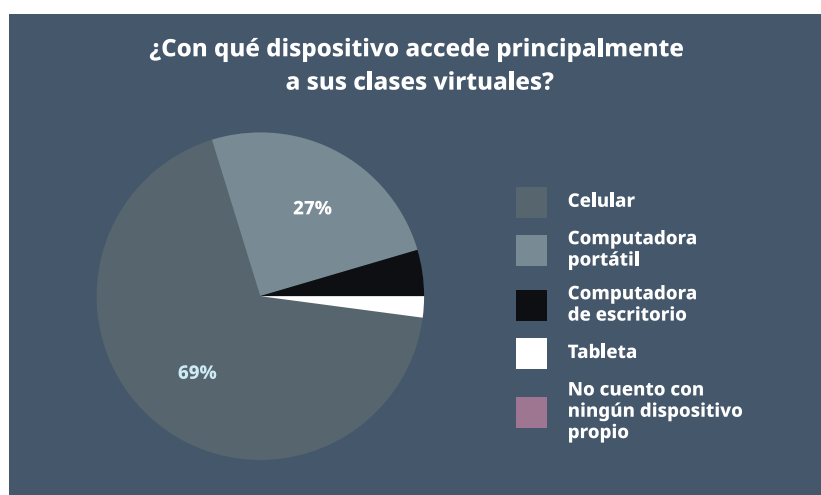
La aplicación de este procedimiento metodológico permitió obtener información relevante sobre las condiciones de acceso y uso de las tecnologías en la educación virtual, así como sobre las desigualdades digitales presentes entre los estudiantes universitarios. Asimismo, los hallazgos aportan elementos útiles para el diseño de futuras estrategias institucionales orientadas al fortalecimiento de una educación superior más inclusiva y equitativa en entornos digitales.

Resultados

1- Percepción de los estudiantes sobre el acceso a la educación virtual

Figura 1.

Dispositivos utilizados para acceder a las clases virtuales.



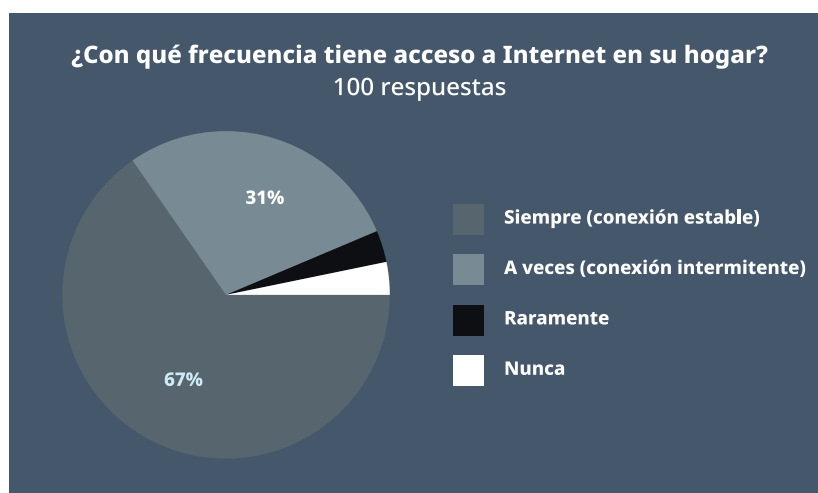
Fuente: Elaboración propia.

El análisis de los datos obtenidos muestra que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Itapúa accede a sus clases virtuales principalmente mediante teléfonos celulares, lo que representa el 69 % de las respuestas. En contraste, solo el 30 % utiliza computadoras portátiles o de escritorio, mientras que el 1 % no dispone de ningún dispositivo propio.



Estos resultados evidencian una importante limitación en el acceso a equipos tecnológicos adecuados para el desarrollo de actividades académicas en entornos virtuales. La dependencia predominante del teléfono celular como principal medio de acceso puede restringir la realización de tareas que requieren mayor capacidad operativa, como la producción de documentos, el análisis de información o la participación simultánea en plataformas educativas. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo señalado por Páez Oscullo *et al.* (2025), quienes destacan que las limitaciones en el acceso a dispositivos adecuados afectan la participación efectiva de los estudiantes en la educación virtual.

Figura 2.
Conectividad a Internet por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia.

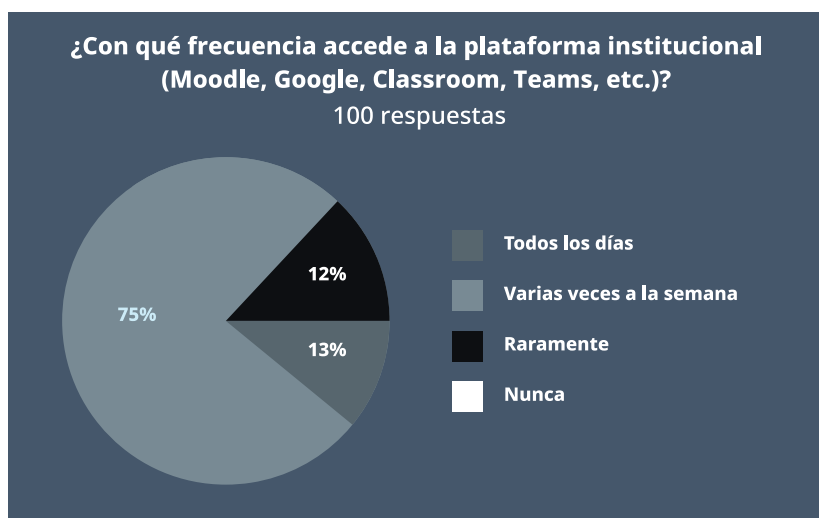
En relación con la conectividad a Internet, los resultados muestran que el 67 % de los estudiantes dispone de acceso estable, mientras que el 31 % experimenta conexiones intermitentes o limitadas y el 2 % señala que rara vez o nunca tiene acceso. Entre quienes presentan problemas de conectividad, el 83 % depende de redes Wi-Fi domiciliarias, el 14 % utiliza planes de datos móviles, el 2 % recurre a conexiones públicas —como plazas o bibliotecas— y el 1 % no cuenta con acceso a Internet.



Estos resultados ponen en evidencia una brecha de acceso relacionada con la calidad y estabilidad de la conectividad disponible, situación que dificulta la participación continua de los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje. La dependencia de conexiones inestables o limitadas puede afectar actividades académicas esenciales, como el acceso a plataformas educativas, la descarga de materiales o la participación en clases sincrónicas.

En este sentido, Mulumeoderhwa Mufungizi (2024) señala que, desde los principios del conectivismo, el acceso a la tecnología constituye un elemento fundamental para el aprendizaje efectivo, ya que permite a los individuos interactuar con redes digitales para acceder, compartir y construir conocimiento en contextos dinámicos. No obstante, los resultados obtenidos en este estudio muestran que la brecha digital continúa siendo un factor que limita el acceso equitativo a estos recursos y oportunidades de aprendizaje, reduciendo las posibilidades de participación activa de numerosos estudiantes en su proceso formativo. En consecuencia, garantizar un acceso confiable a la tecnología y fortalecer las competencias digitales se convierten en condiciones esenciales para disminuir las desigualdades educativas y promover una educación más inclusiva.

Figura 3.
Frecuencia del uso de la plataforma institucional.



Fuente: Elaboración propia.



Respecto a la frecuencia de uso de la plataforma institucional, el 75 % de los encuestados afirmó acceder varias veces por semana, mientras que solo el 13 % señaló utilizarla diariamente y el 12 % indicó un uso esporádico. Aunque la mayoría de los estudiantes emplea las plataformas con relativa regularidad, el grupo que presenta una participación limitada podría estar enfrentando dificultades relacionadas con la conectividad, las restricciones en el acceso a dispositivos adecuados y problemas técnicos reportados por el 64 % de los participantes.

Esta participación desigual evidencia la persistencia de obstáculos que dificultan la integración plena de los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje. Las limitaciones tecnológicas no solo afectan la frecuencia de acceso a las plataformas institucionales, sino también las posibilidades de interacción, seguimiento académico y aprovechamiento de los recursos educativos disponibles.

En este sentido, las dificultades técnicas y de conectividad pueden profundizar las desigualdades educativas y limitar la adopción plena de la educación virtual, incluso cuando existe un acceso básico a la tecnología, situación que coincide con lo planteado por Candia López (2023).

2- Brecha digital en el acceso a las TIC

Figura 4.
Dispositivo y uso compartido.



Fuente: Elaboración propia.

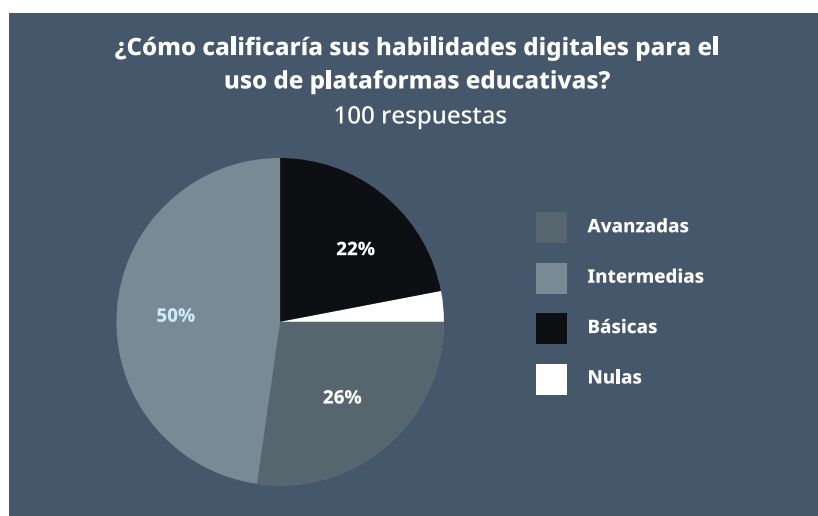


Los datos revelan una distribución desigual en el acceso a dispositivos tecnológicos: el 61 % de los estudiantes dispone de acceso exclusivo a un dispositivo, el 12 % lo comparte con una persona adicional y el 27 % lo comparte con tres o más personas. Esta situación revela una brecha de redistribución, en términos de Fraser (2008), ya que la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos incide directamente en las oportunidades educativas y en las condiciones de participación académica de los estudiantes.

Asimismo, el 39 % de los participantes enfrenta limitaciones derivadas del uso compartido de dispositivos, situación que puede afectar la realización de tareas académicas, la asistencia a clases virtuales y la organización de los tiempos de estudio. Estas condiciones reflejan cómo las desigualdades en la disponibilidad de recursos tecnológicos trascienden el ámbito material y repercuten directamente en la continuidad y calidad de los procesos de aprendizaje.

3- Habilidades digitales y capacitación

Figura 5.
Habilidades digitales.



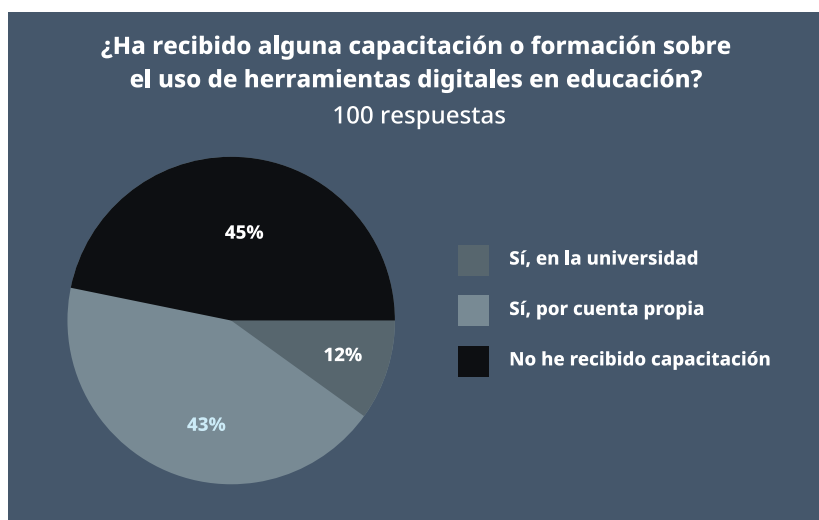
Fuente: Elaboración propia.



En relación con las habilidades digitales, los resultados muestran que el 50 % de los estudiantes posee un nivel intermedio de competencias digitales, mientras que solo el 26 % presenta habilidades avanzadas. Por otro lado, el 22 % cuenta con habilidades básicas y el 2 % manifiesta no poseer competencias digitales.

Estos resultados ponen en evidencia diferencias significativas en el dominio de herramientas tecnológicas entre los estudiantes, situación que puede influir en la manera en que participan y aprovechan los entornos virtuales de aprendizaje. Aunque la mayoría presenta niveles intermedios de manejo digital, el porcentaje de estudiantes con competencias básicas o inexistentes refleja la persistencia de limitaciones formativas que podrían afectar su desempeño académico y su capacidad para desenvolverse de manera autónoma en contextos educativos virtuales.

Figura 6.
Capacitación o formación recibida.



Fuente: Elaboración propia.

En el contexto analizado, los resultados muestran que el 45 % de los encuestados no recibió capacitación formal en herramientas digitales, mientras que el 43 % manifestó haberse capacitado de manera autodidacta y solo el 12 % señaló haber recibido formación proporcionada por la institución. Estos datos evidencian debilidades en los procesos de formación continua relacionados



con el uso educativo de las TIC, particularmente en estudiantes con menores recursos tecnológicos y limitadas oportunidades de acceso a capacitación especializada.

En relación con las dificultades técnicas, el 56 % de los participantes reportó enfrentar problemas ocasionalmente, el 25 % indicó experimentarlos raras veces, el 11 % señaló no presentar inconvenientes y el 8 % manifestó enfrentarlos con mucha frecuencia. Entre las principales barreras identificadas destacan la lentitud en el envío de archivos (40 %), los problemas de acceso a plataformas educativas (30 %) y la incompatibilidad con dispositivos móviles (20 %).

Estos resultados permiten observar que las limitaciones técnicas continúan afectando las condiciones de participación de los estudiantes en los entornos virtuales de aprendizaje. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Villavicencio-Cedeño *et al.* (2024), quienes señalan que las barreras tecnológicas inciden negativamente en los procesos de aprendizaje y contribuyen a la persistencia de desigualdades educativas entre los estudiantes.

A partir de la información recopilada, se identificaron diversas necesidades relacionadas con la mejora de la experiencia de aprendizaje virtual de los estudiantes. Entre las principales demandas destacan la formación en habilidades digitales (33 %), el mejoramiento de la conectividad (20 %), el acceso a dispositivos adecuados (9 %) y el acompañamiento docente (9 %). Estos resultados permiten evidenciar que las dificultades asociadas al acceso y uso de las TIC no se limitan únicamente a la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino que también involucran necesidades formativas y pedagógicas.

Asimismo, la ausencia de capacitación formal en herramientas digitales en el 45 % de los encuestados, sumada a los problemas técnicos reportados ocasionalmente por el 56 % de los participantes, refleja limitaciones tanto en el desarrollo de competencias digitales como en las condiciones técnicas para el acceso efectivo a la educación virtual. Estas condiciones generan un aprovechamiento limitado de las TIC y contribuyen a la persistencia de brechas digitales, manifestadas principalmente en dificultades de acceso a plataformas educativas y demoras en la carga y envío de archivos.

En este sentido, los hallazgos evidencian la necesidad de que la institución implemente estrategias integrales orientadas no solo al fortalecimiento del acceso a recursos tecnológicos y conectividad, sino



también al desarrollo progresivo de competencias digitales y mecanismos de acompañamiento académico que favorezcan una participación más equitativa en los entornos virtuales de aprendizaje.

Discusión

Los resultados obtenidos indican que las condiciones de acceso y uso de tecnologías por parte de los estudiantes universitarios no dependen únicamente de la disponibilidad de recursos materiales, sino también de factores relacionados con la conectividad, el acceso a dispositivos adecuados y el desarrollo de competencias digitales. En este sentido, los hallazgos corroboran lo planteado por Van Dijk (2017), quien sostiene que la brecha digital constituye un fenómeno multidimensional que se manifiesta en distintos niveles y produce desventajas acumulativas en las trayectorias educativas. Desde esta perspectiva, el acceso a la tecnología representa solo el primer nivel de inclusión digital, el cual resulta insuficiente si no se acompaña de condiciones que favorezcan un uso significativo y equitativo de las herramientas tecnológicas.

Asimismo, el hecho de que la mayoría de los estudiantes dependa del teléfono celular como principal dispositivo de acceso revela una forma de inclusión digital limitada o “inclusión precaria”, que, aunque permite el ingreso a los entornos virtuales, restringe las posibilidades de interacción académica, producción de contenidos y participación plena en las actividades educativas.

El mundo virtual, limita las posibilidades de comunicación participativa, producción académica y desarrollo de procesos de aprendizaje tanto formales como informales. Esta situación coincide con lo planteado por Selwyn (2017), quien sostiene que el acceso a la tecnología no garantiza por sí mismo una inclusión educativa real, ya que las condiciones de uso y apropiación tecnológica influyen directamente en la calidad de los procesos de aprendizaje.

De igual manera, investigaciones recientes advierten que el uso predominante del teléfono celular en contextos educativos podría dificultar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas propias del nivel universitario, especialmente aquellas relacionadas con la producción escrita, el análisis crítico y la gestión de información (Area Moreira *et al.*, 2012; Cabero Almenara y Llorente-Cejudo, 2008).



En relación con este último aspecto, las dificultades de conectividad y la limitada formación en competencias digitales evidencian la persistencia de una brecha digital de uso que restringe las posibilidades de los estudiantes para aprovechar de manera plena las ventajas que ofrecen las TIC en los procesos educativos. A ello se suma lo planteado por Cabero Almenara y Llorente-Cejudo (2008), quienes sostienen que la alfabetización digital debe trascender el manejo instrumental de herramientas tecnológicas e incorporar dimensiones críticas, éticas y reflexivas que permitan a los estudiantes desenvolverse con autonomía en contextos digitales. Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos permiten observar que la ausencia de formación institucional en competencias digitales contribuye al fortalecimiento de desigualdades educativas en el ámbito universitario.

Por otra parte, desde la perspectiva de las dimensiones de justicia social propuestas por Fraser (2008), los hallazgos evidencian la necesidad de implementar políticas institucionales orientadas a la redistribución equitativa de recursos tecnológicos, al reconocimiento de la diversidad de condiciones de los estudiantes y al fortalecimiento de su participación en los espacios educativos. En este marco, la dimensión redistributiva implica garantizar el acceso equitativo a dispositivos tecnológicos y conectividad; la dimensión de reconocimiento supone comprender y valorar las particularidades sociales, culturales y contextuales de los estudiantes; mientras que la dimensión de representación plantea la necesidad de promover espacios de participación en la toma de decisiones relacionadas con los procesos educativos. En consecuencia, la reducción de la brecha digital requiere políticas integrales que articulen dimensiones tecnológicas, pedagógicas y sociales.

Asimismo, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020) señalan que la inclusión digital en la educación superior no debe entenderse como una dimensión aislada, sino desde una perspectiva sistémica e integral que considere condiciones fundamentales para su implementación, entre ellas el acceso a tecnologías digitales, el desarrollo de competencias, el acompañamiento pedagógico y la generación de condiciones institucionales orientadas al aprendizaje significativo. En este sentido, los resultados obtenidos evidencian la necesidad de implementar estrategias institucionales dirigidas al fortalecimiento de competencias digitales, al diseño de entornos virtuales accesibles y al desarrollo de programas orientados a disminuir las desigualdades tecnológicas entre los estudiantes.



De igual manera, la experiencia recopilada en la Facultad de Humanidades permite observar que la brecha digital constituye un problema estructural que trasciende el acceso a recursos tecnológicos, ya que también repercute en la calidad del aprendizaje, la participación académica y el riesgo de deserción universitaria. En consecuencia, abordar esta problemática implica fortalecer el papel mediador de la institución educativa en la construcción de entornos digitales más inclusivos, equitativos y socialmente justos.

Conclusión

La investigación realizada sobre la brecha digital y el acceso a la educación virtual de los estudiantes de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní de la Universidad Nacional de Itapúa permitió identificar desigualdades significativas que afectan las condiciones de participación, aprendizaje y permanencia académica en entornos virtuales. Los hallazgos evidencian que la brecha digital constituye una problemática estructural que no se limita únicamente al acceso a dispositivos tecnológicos, sino que también involucra factores relacionados con la conectividad, el desarrollo de competencias digitales y las condiciones institucionales para el aprendizaje virtual.

En este sentido, el predominio del teléfono celular como principal medio de acceso a las clases virtuales, reportado por el 69 % de los estudiantes, refleja limitaciones en la disponibilidad de equipamiento tecnológico adecuado para el desarrollo de actividades académicas complejas. Esta situación coincide con el modelo de brecha de acceso planteado por Van Dijk (2017), quien sostiene que la disponibilidad de infraestructura tecnológica representa una condición fundamental para la inclusión digital. Asimismo, las dificultades asociadas a la conectividad inestable y a la limitada disponibilidad de dispositivos adecuados evidencian obstáculos que afectan la continuidad y calidad de los procesos educativos virtuales, empeoran las desigualdades existentes y limitan las posibilidades de los estudiantes para involucrarse activamente en su proceso formativo.

En segundo lugar, aunque los estudiantes presentan habilidades básicas relacionadas con la navegación y el uso de entornos virtuales, los resultados muestran limitaciones importantes en su formación digital, especialmente porque un porcentaje significativo manifestó no haber recibido capacitación formal en el uso



de herramientas tecnológicas. Esta situación restringe el aprovechamiento pleno de los recursos digitales en el ámbito educativo virtual. En este sentido, Candia López (2023) y Arequipa Aviles *et al.* (2024) sostienen que el desarrollo de competencias digitales constituye un factor fundamental para el desempeño académico y profesional. Por ello, resulta necesario promover programas de capacitación orientados no solo al manejo instrumental de herramientas tecnológicas, sino también al fortalecimiento de capacidades críticas, reflexivas y éticas relacionadas con el uso de las TIC.

Del mismo modo, los hallazgos permiten observar que las desigualdades en el acceso y uso de tecnologías generan una brecha de resultados que afecta el rendimiento académico y puede incrementar el desinterés y el riesgo de deserción estudiantil. Esta situación coincide con lo planteado por Villavicencio-Cedeño *et al.* (2024), quienes advierten que las limitaciones tecnológicas profundizan las desigualdades educativas y restringen las oportunidades de aprendizaje. Frente a ello, la propuesta de justicia social de Fraser (2008) ofrece un marco pertinente para comprender la necesidad de políticas educativas inclusivas orientadas a garantizar condiciones más equitativas en el acceso a la educación virtual. Desde esta perspectiva, resulta fundamental promover estrategias de redistribución de recursos tecnológicos, reconocimiento de la diversidad estudiantil y fortalecimiento de la participación de los estudiantes en los espacios educativos.

Asimismo, la participación activa de los estudiantes en la construcción de propuestas institucionales representa un elemento clave para fortalecer la inclusión digital. La implementación de talleres participativos y comités estudiantiles puede favorecer procesos de apropiación del entorno educativo, fortalecer el sentido de pertenencia y contribuir a una participación más activa en la vida académica.

En conclusión, este estudio aporta evidencia sobre las limitaciones existentes en materia de inclusión digital en la educación superior paraguaya, demostrando que la brecha digital y las dificultades de acceso a la educación virtual requieren estrategias integrales que trasciendan la provisión de equipos y conectividad. En consecuencia, resulta indispensable fortalecer el acompañamiento pedagógico, la formación en competencias digitales y el desarrollo de políticas institucionales orientadas a garantizar una educación virtual más inclusiva, equitativa y sostenible, permitiendo que los estudiantes universitarios aprovechen de manera más efectiva las oportunidades formativas que ofrecen los entornos virtuales de aprendizaje.



Se sugiere que futuras investigaciones profundicen en el análisis de las intervenciones orientadas a disminuir la brecha digital, así como en sus efectos sobre el rendimiento académico, la permanencia estudiantil y la inclusión social. Del mismo modo, resulta pertinente examinar el papel de las políticas públicas en la promoción de la inclusión digital y en la garantía de acceso a una formación educativa pertinente e integral para todos los estudiantes, independientemente de su contexto socioeconómico, en un entorno cada vez más digitalizado.

En este marco, se propone un modelo de intervención sustentado en tres componentes principales: infraestructura, capacitación y acompañamiento. El componente de infraestructura contempla la implementación de soluciones tecnológicas, como plataformas adaptadas a dispositivos móviles y alianzas con proveedores de internet para favorecer condiciones de conectividad más accesibles y seguras para los estudiantes. El componente de capacitación incluye talleres formativos certificados y la creación de redes de apoyo entre pares orientadas al fortalecimiento de competencias digitales. Finalmente, el componente de acompañamiento considera el desarrollo de tutorías personalizadas dirigidas a estudiantes en situación de riesgo de exclusión digital y académica.

En conjunto, esta propuesta busca generar condiciones institucionales que permitan a los estudiantes disponer de los recursos, habilidades y apoyos necesarios para participar de manera efectiva en los entornos virtuales de aprendizaje.



Referencias

- Michikyan, M., Subrahmanyam, K., Regan, P., Cano, M. A., Castillo, L., Harkness, A. y Schwartz, S. (2025). Differences in and relationship between digital access, use, connectivity, skill, engagement, and motivation: Implications for digital inequality in online learning among first generation and continuing generation undergraduate students. *Discover Education*, 4(9). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00371-9>
- Xia, Y., Hu, Y., Wu, C., Yang, L. y Lei, M. (2022). Desafíos del aprendizaje en línea en tiempos de COVID-19: La perspectiva de los estudiantes universitarios. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1037311>
- Area Moreira, M., Alfonso Gutiérrez, M. y Fernández, F. V. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Ariel.
- Arequipa Aviles, C. A., Guzmán Jerez, N. C., Jácome Reinoso, M. I., Guanoluisa Mendoza, J. F. y Arias Arias, J. L. (2024). La alfabetización digital y su aporte en el emprendimiento: Retos y oportunidades en la educación. *Revista Científica Internacional*, 11(2), 2253-2257. <https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.417>
- Cabero, J., Bartolomé, A., Cebrián, M., Martínez, F. y Salinas, J. (1999). *Tecnología educativa*. Síntesis.
- Cabero Almenara, J. y Llorente-Cejudo, C. (2008). La alfabetización digital de los alumnos: Competencias digitales para el siglo XXI. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 42(2), 7-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1
- Candia López, J. C. (2023). Competencias digitales en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1548-1563. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.612>
- CEPAL. (2020). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- De la Cruz-Veliz, M. P., Quevedo-Álava, J. R., Bravo-Acosta, A. E. y Lóor-Álvarez, M. P. (2025). Análisis de la brecha digital y su influencia en el acceso a la información educativa. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 52-64. <https://doi.org/10.63618/omd/isj/v3/n2/53>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M. y Forcier, L. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson.
- Mulumeoderhwa Mufungizi, E. (2024). El conectivismo digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje: Principios y aportes pedagógicos. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 4(10), 1-11. <https://doi.org/10.53595/rlo.v4.i10.101>
- Páez Oscullo, D. S., Melo Quintana, Y. J. y Gancino Vargas, J. C. (2025). Análisis y recomendaciones para superar la brecha digital: Hacia un desarrollo socioeconómico y una seguridad ciudadana mejorados. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1768-1782. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4075>
- Rubio Hernández, F. J., Olivo Franco, J. L. y Tuesta Panduro, A. (2025). Impacto del uso del teléfono móvil en las estrategias de aprendizaje. *Revista Fuentes*, 27(1), 65-78. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.24772>
- Selwyn, N. (2017). *Educación y tecnología: Cuestiones clave y debates*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474235952>



- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa.locale=es
- UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación. Una herramienta en los términos de quién?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/NEDS2300>
- Van Dijk, J. (2017). Digital divide: Impact of access. En B. Warf (Ed.), *The SAGE encyclopedia of the Internet* (pp. 2-5). SAGE Publications. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>
- Villavicencio-Cedeño, M. M., Bowen-Anchundia, M. M., Jurado-Martínez, M. G. y Roger-Martínez, I. (2024). La brecha digital en la educación de los estudiantes: Factores determinantes, consecuencias educativas y propuestas para su mitigación. *MQR Investigar*, 8(4), 6641-6673. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.6641-6673>





SIN FRONTERAS

Cruce de caminos entre el alemán y el español en la enseñanza secundaria marfileña

Crossover between German and Spanish in secondary education in Ivory Coast

Bi Drombé Djandué *
Kouassi Moïse Kouassi **
Tchima Rolland Koné ***

Fecha de recepción: 24 de marzo de 2026

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2026

RESUMEN

Este estudio pone en paralelo la enseñanza del alemán y del español en Costa de Marfil. Estas dos lenguas, fuertemente implantadas en el sistema educativo marfileño, fueron heredadas de la colonización francesa, desde antes de la década de 1960. Una u otra se eligen como segunda lengua viva (LV2) en tercer curso de secundaria, tras el inglés, obligatorio para todos desde el primer curso. Si bien el español es hoy la segunda lengua extranjera más estudiada en Costa de Marfil, conviene recordar que inicialmente evolucionó a la sombra del alemán, antes de ganar terreno a partir de los años ochenta. Más allá del número de docentes y aprendientes, y gracias al apoyo constante del Instituto Goethe, la ventaja inicial del alemán se manifestó también por una temprana adaptación de los manuales escolares a las realidades socioculturales africanas, cuando, para una y otra lengua, los libros utilizados procedían en primer lugar de la Francia metropolitana.

Palabras clave:

Sistema educativo marfileño, Enseñanza de lenguas extranjeras, Colonización, Manuales escolares, Independencia.

ABSTRACT

This study compares the teaching of German and Spanish in Ivory Coast. These two languages, which have a strong presence in the Ivorian education system, were inherited from the French colonial period, since before the 1960s, one or the other has been chosen as a second foreign language in the 3th year after English, which is compulsory for everyone from the 1th year. Although Spanish is now the second most widely studied foreign language in Ivory Coast, it should be remembered that it initially developed in the shadow of German, before gaining ground from the 1980s onwards. In addition to the number of teachers and learners, and thanks to constant support from the Goethe Institute, German's initial advantage was also demonstrated by the early adaptation of school textbooks to African socio-cultural realities, whereas the books used for both languages came naturally from mainland France.

Keywords:

Ivorian education system, Teaching of foreign Languages, Colonization, Textbooks, Independence

* Universidad Félix Houphouët-Boigny

ORCID: 0000-0001-7143-8753

** Universidad Alassane Ouattara

ORCID: 0009-0003-1793-7748

*** Universidad Alassane Ouattara

Introducción

Habiendo coescrito el artículo titulado «L'espagnol et le portugais comme langues étrangères en Côte d'Ivoire» [Spanish and Portuguese as foreign languages in Ivory Coast] (Yao y Djandué, 2023), sentimos un fuerte deseo de poner también en paralelo la enseñanza del español y del alemán como lenguas extranjeras en este país francófono de África Occidental, de ahí el presente trabajo firmado con un germanista de la Universidad Alassane Ouattara. Este deseo fue tan intenso porque el alemán y el español son percibidos como lenguas “gemelas” en el sistema educativo marfileño, donde se imparten a partir del tercer curso de secundaria como Lenguas Vivas 2 (LV2) optativas, y ello desde antes de la década de 1960 hasta hoy en día. En este sentido, la comparación entre la enseñanza del alemán y la del español parece incluso gozar de mayor legitimidad que la comparación entre la enseñanza del español y la del portugués.

Partiendo de esta comunidad de destino, es imposible escribir sobre la enseñanza del alemán en Costa de Marfil sin mencionar la del español (Koné, 2016; Agnimel, 1994; Ouattara, 1988) ni sobre la enseñanza del español sin referirse a la del alemán (Djandué, 2022; Djè, 2014; Koffi, 2009; Quiñones Calonge, 1995). Como mínimo, convendría apuntar, para empezar, que el alumno de tercer curso de secundaria debe escoger una segunda lengua extranjera entre el español y el alemán, además del inglés que estudia desde el primer curso e incluso, cada vez más, desde la escuela primaria. Además, ambas disciplinas pertenecen al “Dominio de las lenguas” en los programas educativos marfileños junto al francés y al inglés, y rara vez se les ha dedicado un estudio conjunto, aunque, por separado, hayan sido objeto de numerosas investigaciones.

El hecho de que los aprendientes deban elegir la LV2 entre el español y el alemán explica que, desde siempre, exista cierta competencia entre la lengua de Cervantes y la lengua de Goethe en los liceos y colegios de Costa de Marfil. Esta competencia amistosa, de larga trayectoria en lo pedagógico, puede apreciarse mediante datos cuantitativos y cualitativos, y se inscribe inevitablemente en la continuidad de las grandes rivalidades entre naciones del mundo, aunque se trate de lenguas originarias de países miembros de la Unión Europea (UE), además de la zona euro, del espacio Schengen y de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN). Alemania es miembro de la UE, entonces Comunidad Económica Europea (CEE), desde 1958 y España desde 1986; y Alemania forma parte de la OTAN desde 1955, antes que España en 1982.



Con el fin de promover la lengua y la cultura germanas en el mundo, Alemania creó el Instituto Goethe en 1951. Por su parte, España fundó el Instituto Cervantes en 1991 para la promoción de la lengua y la cultura hispánica, es decir, 40 años después del Instituto Goethe. Cabe subrayar que fue Francia, antigua potencia colonizadora limitada con ambos países, al sur con España y al noreste con Alemania, la responsable de la iniciación de la enseñanza del español y del alemán en Costa de Marfil y otros países del África francófona. La Guerra Civil española (1936-1939) y la dictadura franquista (1939-1975), por un lado, y la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y sus consecuencias inmediatas en las relaciones internacionales, por otro, ocupaban suficientemente a España y a Alemania como para que en aquel momento no pudieran desplegar esfuerzos significativos para promover sus lenguas en el exterior.

El apoyo de uno u otro instituto resultó determinante en la motivación del alumnado y del profesorado, así como en la búsqueda de metodologías más adaptadas al contexto africano y marfileño. Koffi (2009, p. 97) afirma con razón que, con la ayuda del Instituto Goethe, el alemán despertó un gran interés entre los estudiantes marfileños en las décadas de setenta y ochenta, antes de un resurgimiento del español en términos de número de aprendientes y docentes (Justel, 2007). Según Ouattara (1988), coordinador de la Sección de alemán en la Inspección de la Enseñanza Secundaria en esos años ochenta, la elección de la LV2 entre los dos idiomas no era sino teórica, porque la administración colonial disuadía a los alumnos que deseaban optar por el alemán pintándoles la Alemania de Hitler con sus campos de concentración.

¿Cómo ha evolucionado, pues, la enseñanza de estas dos lenguas desde la época colonial? ¿Cuál es su situación actual? Y, ¿qué perspectivas se abren para ellas? Con miras a responder a estos interrogantes hemos elegido el método comparativo mediante una investigación documental complementada por intercambios con expertos del ámbito, dado que existe una rica literatura sobre la materia. Los autores, además, son ex-aprendientes de estas lenguas y actualmente las enseñan en la universidad; por ello, este trabajo se apoya también en sus experiencias personales. Para dar cuerpo al texto presentaremos primero la enseñanza del alemán y del español como herencia colonial, luego abordaremos su apropiación nacional después de 1960 y, por último, describiremos su situación actual en el sistema educativo marfileño antes de extraer algunas perspectivas.

1. La enseñanza del alemán y del español como herencia colonial

Según Desalmand (2008, p. 303), la enseñanza secundaria era inexistente en Costa de Marfil antes de 1947, año en que se crearon los primeros colegios. De ello se deduce que las tres lenguas extranjeras tradicionales, inglés, alemán y español comenzaron en principio a enseñarse en esa fecha. Varios autores, remitiéndose directa o indirectamente a Desalmand, sitúan la entrada del español en la escena pedagógica marfileña en 1947, en el Collège Moderne du Plateau; así lo indican Bangoura (2003), Koffi (2009, p. 34), Djè (2014, p. 72), Kumon (2016, p. 33) o Coulibaly y Séry (2021, p. 326).

En cuanto a la enseñanza del alemán, algunos autores también sitúan su inicio en 1947, mientras que otros lo ubican en 1957, es decir, una década después que el español. Para Djè (2014, p. 72), la enseñanza del alemán fue introducida en Costa de Marfil en 1957. En el mismo sentido, Komondi (2024) escribe: «En 1957, soit trois années avant l'indépendance de la Côte d'Ivoire, l'enseignement de l'allemand a été introduit dans les écoles secondaires». Esto significa que tres años antes de la independencia de Costa de Marfil, se introdujo la enseñanza del alemán en las escuelas secundarias. Mucho antes, Koné (1988, p. 6), jefe del Departamento de Alemán de la Escuela Normal Superior (ENS) de Abiyán en los años ochenta, afirmaba que «c'est justement en 1957 que l'allemand fait son apparition dans les classes ivoiriennes, plus précisément au Collège du Plateau». Dando así precisión sobre el año y el lugar del inicio del aprendizaje del alemán en Costa de Marfil.

Otra versión la aportan Ouattara (1988) y Agnimel (1994). El primero sostiene que las primeras clases de alemán pudieron abrirse a partir de 1947 con profesores de nacionalidad francesa: «Les premières classes d'allemand purent ainsi s'ouvrir à partir de 1947 avec des professeurs d'allemand de nationalité française» (Ouattara, 1988, p. 1). Por su parte, Agnimel propone un estudio crítico de los métodos y manuales de alemán entre 1958 y 1992, considerando 1958 como el amanecer de la enseñanza del alemán en el sistema educativo marfileño. Sin embargo, da aclaraciones sobre la duda que engendra la fecha precisa de la introducción del alemán en Costa de Marfil. Según él, las dos fechas conocidas son histórica por una parte, y política por otra. Por eso es por lo que afirmó que: «Lorsque l'on cherche à connaître la date à laquelle l'enseignement de l'allemand a été introduit dans le système éducatif ivoirien, l'on se retrouve en face de deux dates:



l'une que l'on peut qualifier d'historique, et l'autre de politique» (Agnimel, 1994, p. 12).

De este modo, cabe considerar 1947 como la “fecha histórica” del inicio de la enseñanza del español y del alemán en Costa de Marfil, impuesta por la administración colonial francesa, y 1957-1958 como el momento de su “introducción política” en el marco de una situación ya deseada localmente. Esta postura se ajusta a la realidad histórica, ya que cuando Koné (1988, p. 6) afirma que fue en 1957 cuando el alemán apareció en el Collège du Plateau, su propio texto sugiere que alude a la “introducción política” y no a que la enseñanza del alemán no existiera antes bajo la administración colonial francesa:

On se souvient que c'est en 1943 que le premier cours secondaire a été ouvert à Abidjan. Il faut pourtant souligner que c'est à partir de 1957 –c'est-à-dire immédiatement après le vote de la loi Cadre conférant une certaine autonomie administrative aux territoires de l'AOF et de l'AEF– que les décisions des autorités ivoiriennes commencent à devenir souveraines et authentiquement ivoiriennes dans un certain nombre de domaines dont celui de l'éducation. [Cabe recordar que fue en 1943 cuando se inauguró el primer centro de enseñanza secundaria en Abiyán. Sin embargo, hay que destacar que fue a partir de 1957 —es decir, inmediatamente después de la aprobación de la Ley Marco que confería cierta autonomía administrativa a los territorios de la AOF y la AEF— cuando las decisiones de las autoridades marfileñas comenzaron a ser soberanas y auténticamente marfileñas en una serie de ámbitos, entre ellos el de la educación.] (Koné, 1988, p. 6)

Antes de la ley de 1957, todas las colonias francesas de África Occidental (AOF) estaban sometidas a los programas de enseñanza secundaria y superior de la metrópoli, siendo consideradas prolongaciones del territorio francés (Djandué y Djè, 2023). Los exámenes, métodos, manuales y materiales pedagógicos utilizados para la enseñanza de las lenguas vivas en Costa de Marfil eran los aprobados por la inspección general del Ministerio francés de Educación Nacional y, por tanto, en vigor en Francia (Agnimel, 1994, p. 18).

Para enseñar el alemán en Costa de Marfil, se utilizó desde 1958 la colección alemana *Deutschland* de Isler y Deghaye. En 1962, Francia puso oficialmente a disposición del Ministerio marfileño de Educación Nacional la colección *L'Allemand Facile* de Chassard y Weil, publicada en 1961. Esta colección, con sus reediciones, se mantuvo en uso hasta 1975. Posteriormente, en 1966, se adoptó la colección *Cours d'allemand* de Kuhn e Isnard, seguida de *Cours*

d'allemand de Chassard y Weil. Paralelamente a estos manuales franceses, desde 1970 se utilizó el manual *Deutsch als Fremdsprache*, diseñado por los alemanes Braun, Nieder y Schmoie y publicado en 1969 (Zahui citado por Agnimel, 1994, p. 44).

La enseñanza del español también se benefició de los acuerdos de asistencia técnica entre Francia y Costa de Marfil tras las independencias, lo que llevó al uso de manuales creados por especialistas franceses para los aprendientes franceses. Entre ellos destacan, en las décadas de 1950 a 1970, *Tras el Pirineo I* (primer y segundo año) de Duviols y Villegier (1949), *Por el mundo hispánico I* (1962) de los mismos autores, y *Pueblo I* de Mercier (1979). Desde los años setenta hasta finales de los noventa se utilizaron también *Pueblo II* de Mercier (1980), *Caminos del idioma 2º año de Basteria et alii* (1988), *Caminos del idioma Terminale* de Boutboul-Zeitoun et alii (1993), *Cambios Español 1ère* (1988) y *Cambios Español Terminales* (1989) de Balian, Cazaux y Duviols.

Las críticas de Ouattara (1988, p. 1) y Agnimel (1994, p. 45-50) hechas a los manuales franceses de alemán son perfectamente aplicables a los de español: falta de adaptación al contexto sociocultural africano; prioridad a lo escrito sobre lo oral; traducción literal de textos literarios siguiendo la metodología tradicional; enseñanza centrada en la memorización de reglas y estructuras; lenguaje artificial y arcaico; e imagen desfasada de la Alemania contemporánea.

Coincide con lo inmediatamente anterior la siguiente afirmación de Carrera (1985, p. 42) sobre los manuales franceses de español utilizados en África francófona:

Los pocos manuales usados en los países africanos francófonos, ex colonias francesas, son los que se utilizan en Francia; la imagen que ofrecen de España es totalmente anacrónica y cargada de tópicos (toros y panderetas...). Sabido es que nuestros vecinos del norte no están por fomentar una visión real y actualizada de unos competidores en el continente africano. (Citado por Koffi, 2009, p. 118)

La diferencia notable entre la enseñanza del alemán y del español radica en la mayor implicación de las autoridades alemanas desde el inicio, gracias a la existencia previa del Instituto Goethe. Así, en Costa de Marfil aún se usan manuales elaborados por alemanes para enseñar alemán, mientras que los profesores de español marfileños nunca utilizaron manuales diseñados por españoles. Además, Alemania fue pionera en adaptar sus libros a



las realidades socioculturales africanas, aunque esta ventaja inicial también pudo retrasar la plena emancipación de los actores locales en la creación de nuevos manuales de alemán en el paso de la administración colonial a la soberanía nacional.

2. De la gestión colonial a la apropiación nacional tras la independencia

La transición de la gestión colonial de la enseñanza de las lenguas alemana y española a su asunción efectiva por las autoridades de la Costa de Marfil independiente implicó al menos tres elementos: en primer lugar, un nuevo marco reglamentario a nivel político y administrativo; en segundo lugar, la sustitución del personal docente extranjero por nacionales; y en tercer lugar, la elaboración de nuevos manuales adaptados al contexto sociocultural africano. Creadas en 1974, las coordinaciones alemana y española de la Dirección Pedagógica y Formación Continua (DPFC), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, desempeñaron un papel destacado en este vasto proyecto.

De hecho, tras la independencia en 1960, las autoridades marfileñas tomaron conciencia del excesivo hincapié que se hacía en la cultura francesa en los programas escolares, en detrimento de la cultura nacional (Djandué y Djè, 2023). Esto condujo a la creación de un marco normativo adecuado mediante la promulgación de una serie de leyes: la ley marco Defferre de 1957, la ley de reforma educativa de 1977 con la aplicación del concepto “École et Développement” (Escuela y Desarrollo) basado en el conocimiento del entorno local, la apertura al mundo rural y urbano y la adquisición de conocimientos científicos, literarios, artísticos y deportivos; y la ley de reforma educativa de 1995 con el concepto “École-Nation” (Escuela-Nación) caracterizado por la formación de ciudadanos responsables, impregnados de las realidades de su país y abiertos al mundo (Kourouma y Kouakoussui, 2015, p. 163; Koffi, 2009, p. 41-48).

Esta es también la opinión de Békalé *et alii* (2020) quienes, refiriéndose a la colección de libros de texto *Horizontes* (1998-2002) como primera adaptación del manual de español en Costa de Marfil y África, hacen la siguiente observación:

Tras los procesos de independencia, los países fomentaron la africanización de sus currículos, tendencia que contextualiza la

génesis de esta colección. Su creación fue el resultado de la colaboración entre la editorial EDICEF y varios especialistas marfileños de la enseñanza del español deseosos, de poder trabajar con material didáctico adaptado tanto a las necesidades pedagógicas de los alumnos como a las realidades socioeconómicas, históricas y educativas africanas. (Békalé *et alii*, 2020, p. 7)

El periodo anterior a *Horizontes* fue marcado por el uso de manuales franceses, que en su mayoría seguían el método tradicional, no mencionaban las realidades africanas y presentaban una imagen arcaica de España. Con *Horizontes*, África y Costa de Marfil hacen su entrada en el libro de texto de español a través de la historia, la cultura, la geografía, la literatura e incluso la onomástica de los pueblos del continente (Djandué y Kumon, 2022; Djè, 2014); se da el salto del método tradicional al método comunicativo y se actualiza la imagen de la España contemporánea.

Esta enculturación total del libro de texto de español inaugurada por *Horizontes* en el marco de una colaboración entre una especialista francesa llamada Jacqueline Siffre y cinco especialistas marfileños: Nogbou Kouao Marcel, Niango Aloboué Camille, Bodiallo Djédjé, Kangah K. Christophe y Yéo Awa (Djandué y Kumon, 2023), será retomada y reforzada por los manuales de la tercera generación, que son creaciones típicamente marfileñas: *¡Ya estamos!* (2018), *¡Más allá!* (2020), *HABLO Español* (2022), *Estrellas Ñ* (2024) y *¡Adelante!* (2025).

Hay que decir, sin embargo, que la ventaja inicial del alemán sobre el español también quedó demostrada en la producción de libros de texto adaptados socioculturalmente al público africano, en este caso *Yao lernt Deutsch* publicado en 1972 (Koné, 1988, p. 6) y, a partir de 1992, la colección *Ihr und Wir*; aunque esta adaptación tuviera un carácter más bien intencional, ya que se trataba, a pesar de todo, de manuales escolares concebidos total o parcialmente por expertos alemanes y que, a su vez, retomaban las consignas de la política cultural exterior al tiempo que pretendían contribuir a la comunicación intercultural (Agnimel, 1994, p. 95). *Yao lernt Deutsch* suscitó un gran entusiasmo entre sus autores alemanes (Schroeder Manfred y Beissner Rolf-Dieter) y entre la mayoría de los profesores del continente, que veían en él un libro de texto adaptado al contexto sociocultural y a las dificultades específicas del alumnado africano, a diferencia de los manuales franceses (Agnimel, 1994, p. 6).



Los manuales *Ihr und Wir*, que siguen figurando en el plan de estudios del segundo ciclo de la enseñanza secundaria en Costa de Marfil, fueron coproducidos por varios profesores africanos y pedagogos alemanes afincados en los países usuarios: Togo, Senegal, Camerún, Burkina Faso y Benín. En el caso de Costa de Marfil, se trata de Moussa Ouattara, Mamadou Koné y Moussa Anoumatakky (Agnimel, 1994, p. 68-69). Desde este punto de vista, Poco más que *Yao lernt Deutsch, Ihr und Wir* representa para la enseñanza del alemán en África lo que *Horizontes* para la enseñanza del español en el continente. *Deutsch? Na Klar! 4ème y 3ème*, publicados en junio de 2022, son productos puramente marfileños, a imagen de *¡Ya estamos!, HABLO Español, Estrellas Ñ o ¡Adelante!*.

Como podemos observar, la Costa de Marfil independiente no pretendía hacer borrón y cuenta nueva de su pasado colonial, sino que optó por un desarrollo al estilo occidental, en “un enfoque plural de dicha civilización”; y, en “este enfoque, la lengua se considera una clave del genio de los pueblos” (Koné, 1988, p. 9). Mantener lenguas extranjeras como el alemán y el español, además del inglés, era ya una necesidad del mundo, y lo es aún más hoy que ayer: «Il faut absolument étudier les langues qui débouchent sur les possibilités d’emploi» [“Es imprescindible estudiar idiomas que abran posibilidades laborales”] (Lambert Amon Tanoh citado por Komondi, 2024).

A partir de entonces, la apropiación nacional de la gestión de la enseñanza de lenguas extranjeras fue a la vez una cuestión política (creación de un marco jurídico), sociocultural (reformas de los planes de estudio y adaptación de los manuales escolares) y socioeconómica, mediante la nacionalización progresiva del personal docente. La Escuela Normal Superior de Abiyán inaugurada en 1964, empezó a formar a los primeros profesores marfileños de español y alemán a finales de la década, con el resultado de que en el curso 1981-1982 ya no había profesores alemanes en los institutos de Costa de Marfil (Agnimel, 1994, p. 68). No ocurrió lo mismo con el español en aquella época, pero hoy en día todos los hombres y mujeres formados para enseñar estas dos lenguas extranjeras en el país son de nacionalidad marfileña.

3. Situación actual del alemán y del español

Tras estas derivas hacia la historia, cabe preguntarse ahora por la situación de la enseñanza del alemán y del español en Costa de Marfil en el siglo XXI, en particular en lo que se refiere a la demolingüística. Para ello, comenzaremos con una presentación de los datos generales

sobre el español y el alemán en el mundo y terminaremos con su situación actual en la enseñanza secundaria y superior de Costa de Marfil, antes de esbozar las perspectivas de futuro.

3.1. El alemán y el español en el mundo

Como lengua oficial de Alemania, Austria y Liechtenstein, y cooficial en Bélgica, Luxemburgo, Suiza y el Vaticano, el alemán es la lengua materna más hablada de Europa. Varios sitios web especializados cifran en alrededor de 100 millones el número de sus hablantes nativos.¹ En Europa, África y Asia, cada vez más personas lo aprenden como lengua extranjera: 15,4 millones en total. En los países africanos, en particular, Egipto, pero también Argelia, Kenia y Costa de Marfil encabezan el ranking.² Sin embargo, la posición del alemán como lengua científica internacional está disminuyendo, ya que los investigadores germanoparlantes publican más frecuentemente en inglés.

El español, por su parte, es una lengua en constante crecimiento y se encuentra entre las cinco primeras del mundo por número de hablantes, países en los que es oficial y extensión geográfica. En su informe de 2025 sobre la situación del español en el mundo, Fernández Vítóres (2025, p. 4) menciona que “casi 500 millones de personas lo hablan como idioma nativo y más de 93 lo tienen como segunda lengua o lo están aprendiendo”. El español es la segunda lengua materna más hablada del mundo después del chino mandarín.

Por un lado, “cada vez más españoles siguen cursos de alemán, que ven como una salida si la economía de su país quiebra”, hasta el punto de que el Instituto Goethe de Madrid vio crecer sus matriculaciones de 4.000 en 2010 a 7.000 en 2012.³ Además, Alemania es el séptimo país del mundo donde se enseña español como lengua extranjera, con 789.326 estudiantes, justo por detrás de Costa de Marfil, que ocupa el sexto lugar y es el primer país africano, con 894.304 estudiantes (Fernández Vítóres, 2025, p. 12).

¹ <https://www.datosmundial.com/idiomas/aleman.php>

² <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/la-cultura-y-el-arte/attractivo-idioma#:~:q=aleman&hl=es>

³ <https://www.diariosigloxxi.com/texto-diario/mostrar/4986677/aleman-esta-moda-estudiarlo>



Todas estas cifras sitúan al español muy por encima del alemán en la demolingüística mundial, y han tenido un buen reflejo en el sistema educativo marfileño desde la década de 1980.

3.2. El alemán y el español en la enseñanza secundaria y superior de Costa de Marfil

En Costa de Marfil, a partir de los años 70, el instituto Goethe se implicó fuertemente en el apoyo a la enseñanza del alemán, enviando personal desde 1968, formando a nacionales para que tomaran progresivamente el relevo, adaptando el libro de texto al contexto sociocultural africano, concediendo becas masivas a profesores y estudiantes, etc. (Koffi, 2009; Agnimel, 1994; Ouattara, 1988). Ello despertó un gran interés entre los estudiantes en los años setenta y ochenta. Entre 1970 y 1983, se formaron en la Escuela Normal Superior a 254 profesores de alemán, frente a 167 profesores de español (Koffi, 2009, p. 99). El cuadro siguiente da una idea de la fuerza del alemán en el sistema educativo marfileño en aquellos años:

Cuadro 1.
Cifras de la enseñanza del alemán en Costa de Marfil en los años ochenta.

Año escolar	Número de centros de enseñanza secundaria que imparten alemán	Número de alumnos que aprenden alemán	Número de profesores de alemán
1983/84	146	53.830 de 229.873	320
1984/85	154	60.582 de 245.043	341
1985/86	159	65.881 de 262.332	376
1986/87	164	64.712 de 245.599	411
1987/88	191	62.000	482

Fuente: Ouattara, 1988, p. 3.

Aunque no disponemos de cifras sobre la situación del español durante el mismo periodo en una relación simétrica, está claro que tampoco le iba tan mal, sino todo lo contrario. Hasta la creación del Instituto Cervantes en 1991, España, que había entablado oficialmente relaciones diplomáticas con Costa de Marfil en 1968, también apoyaba a su manera la enseñanza de su lengua en el país,

en particular facilitando a los profesores viajes de inmersión lingüística. Si restamos el número de alumnos que aprenden alemán en cada curso escolar del número total de alumnos de secundaria (Cuadro 1), podemos suponer que el número de alumnos que aprendían español ya era al menos igual al número de alumnos que aprendían alemán.

Cuadro 2.
Número potencial de alumnos que aprendían español (o alemán) de 1983 a 1987.

Año escolar	Total de alumnos de secundaria	Número de alumnos que aprendían alemán	Número potencial de estudiantes que aprendían español
1983/84	229.873	53.830	176.043
1984/85	245.043	60.582	184.461
1985/86	262.332	65.881	261.956
1986/87	245.599	64.712	180.887

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Ouattara (1988, p. 3)

Corroborando esta tendencia, en la década siguiente los institutos marfileños registraban 600 profesores y 135.000 alumnos de español, lo que llevó a Quiñones Calonge (1995, p. 313) a afirmar: “Hace unos años, el alemán rivalizaba con el español, pero hoy son muchos más los alumnos que han elegido el español (alrededor del 70%)”. Otra década más tarde, en 2001, había 216.343 alumnos de español frente a los 150.122 de alemán (Djè, 2014, p. 73). En 2007, el español había alcanzado los 235.000 alumnos (Justel, 2007, p. 15). En 2021, el Ministerio de Educación anunció que habría 795.488 alumnos y 3.000 profesores de español, frente a 300.000 alumnos y 2.500 profesores de alemán. Estas cifras sitúan a Costa de Marfil como número 1 en África en la enseñanza de ambas lenguas extranjeras (Zadi, 2022; Fernández Vítóres, 2025).

En la enseñanza superior, en 2013-2014 había 1.030 estudiantes matriculados en el Departamento de Alemán de la Universidad Félix Houphouët-Boigny (UFHB) y 300 en el Departamento de Germanística de la Universidad Alassane Ouattara (UAO) (Koné, 2016, p. 14), o sea un total de 1.330 estudiantes germanistas. Un curso académico antes, en 2012-2013, había 2.080 estudiantes en el Departamento de Estudios Hispánicos de la UFHB y 446 en el Departamento de Español de la UAO (Koui, 2014, p. 197),



haciendo un total de 2.526 estudiantes hispanistas. Para este curso 2023-2024, la situación de las dos lenguas es la siguiente en la UFHB, la UAO (de Primer año de Grado a Doctorado) y la ENS (Profesores de Liceo y Profesores de Colegio, 1º y 2º Curso):

Cuadro 3.
Situación del alemán y el español en la enseñanza superior pública de Costa de Marfil en 2023-2024.

Departamento	Número de profesores	Número de estudiantes
UFHB Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos	46	604
Departamento de Español de la UAO	33	1009
Departamento de Alemán de la UFHB	27	923
Departamento de Estudios Germánicos de la UAO	22	700
Sección española de la ENS	07	150
Sección alemana de la ENS	05	150

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos de profesores y alumnos.

Combinadas, estas cifras dan un total de 86 profesores-investigadores hispanistas en Costa de Marfil frente a 54 germanistas, y un total de 1.763 alumnos de español frente a 1.773 de alemán en las tres principales universidades con departamentos dedicados al estudio de estas dos lenguas extranjeras, para el curso 2023-2024. Si estas cifras son exactas, solo los caprichos de la asignación de los bachilleres a las universidades públicas y privadas pueden explicar la ligera superioridad numérica de los estudiantes de alemán, mientras que la situación demolingüística en la enseñanza secundaria favorece ampliamente al español, y los profesores hispanistas superan en número a sus colegas germanistas.

3.3. ¿Qué perspectivas para ambas lenguas extranjeras en Costa de Marfil?

Tras varias décadas de presencia continua en el sistema educativo marfileño, la enseñanza del alemán y del español se ha convertido en una tradición pedagógica. El profesor de español y el profesor de alemán son figuras cristalizadas en el entorno socioprofesional nacional, al igual que el alumno que aprende español o alemán en

la escuela. Así pues, en respuesta a la pregunta de Konan (2021) sobre si “el estudio de estas lenguas corresponde hoy a nuestras necesidades”, podemos responder que, en la aldea global en que se ha convertido el mundo, “Cualquier competencia en una lengua extranjera es una ganancia y una llave que puede abrir más de una puerta, ya sea en el ámbito profesional o en el de las relaciones puramente sociales” (Djandué y Koffi, 2026, p. 12).

Consciente de la importancia del español en Costa de Marfil, el Instituto Cervantes se ha implicado a fondo en la formación continua del profesorado desde 2015 (Djandué, 2018), uniéndose al Instituto Goethe en el ámbito de la enseñanza del alemán en el país. El español se ha ido despojando poco a poco de la imagen de lengua de un país pobre a la que se aferró hasta los años noventa (Djandué, 2012), y ha desbancado definitivamente al alemán, al menos en número de alumnos y profesores, desde la enseñanza secundaria hasta la superior. La dificultad de encontrar profesores de alemán hace incluso que muchos centros privados de enseñanza secundaria solo ofrezcan el español como LV2.

A principios de la década de 2000, se identificaron escuelas piloto para experimentar con el proyecto de enseñar el español y el alemán a partir de primero de secundaria, pero el experimento se suspendió en 2012 (Koui, 2014; Koffi, 2009). Sin embargo, algunos centros privados y conocidos centros públicos de secundaria, como el Lycée d'Excellence Alassane Ouattara y el Lycée Sainte Marie, enseñan el alemán y el español a partir del primer año de la misma manera que el inglés, con la única diferencia de que para el español existe un libro de texto diseñado por expertos nacionales (*Sale el sol Espagnol 6e/5e*, 2011, Abidjan, PUCI), mientras que los profesores de alemán utilizan un libro de elaboración alemana: *Paul, Lisa y Co. Starter*, 2017, Hueber Verlag. Cuando esta práctica, que sigue evolucionando en una especie de tierra de nadie reglamentaria, se haga oficial en toda la enseñanza secundaria de Costa de Marfil, el número de profesores de español y alemán será un reto importante, y todo hace pensar que la brecha demolingüística entre el número de alumnos de ambas lenguas se ampliará aún más en favor de la lengua de Cervantes (Djè y Djandué, 2024).

Por último, a medio o largo plazo, los alumnos de Costa de Marfil ya no tendrían que elegir entre el alemán y el español como LV2. El portugués, presente en la enseñanza superior desde los años ochenta, está llamando a la puerta de los institutos para ampliar



las salidas profesionales de los estudiantes de la Sección Lusófona, que junto con la Sección Hispánica forma el Departamento de Estudios Hispánicos y Lusófonos de la Universidad Félix Houphouët-Boigny (Yao y Djandué, 2023). Desalmand (2004, p. 433) considera, con razón, que, si bien es comprensible la prioridad concedida al inglés, por su importancia en el ámbito de la investigación y en el continente africano, sería interesante, desde una perspectiva africana, dar un lugar a la enseñanza del portugués, del árabe y de las lenguas africanas.

Conclusión

Hemos realizado un estudio comparativo de la enseñanza del alemán y el español en Costa de Marfil. Para ello, examinamos el pasado, el presente y el futuro de esta larga tradición educativa a partir de datos cualitativos y cuantitativos, en particular la evolución política y administrativa, la adaptación sociocultural de los manuales escolares y la evolución del número de profesores y alumnos. Heredadas del periodo colonial francés, estas dos lenguas extranjeras han evolucionado casi de la mano como LV2 en el sistema educativo marfileño, desde antes de la independencia en 1960 hasta nuestros días. A pesar de las propuestas de una enseñanza precoz en varios centros de secundaria públicos y privados, se siguen enseñando muy oficialmente a partir del tercer curso, dos años después del inglés, que es obligatorio para todos a partir del primer curso.

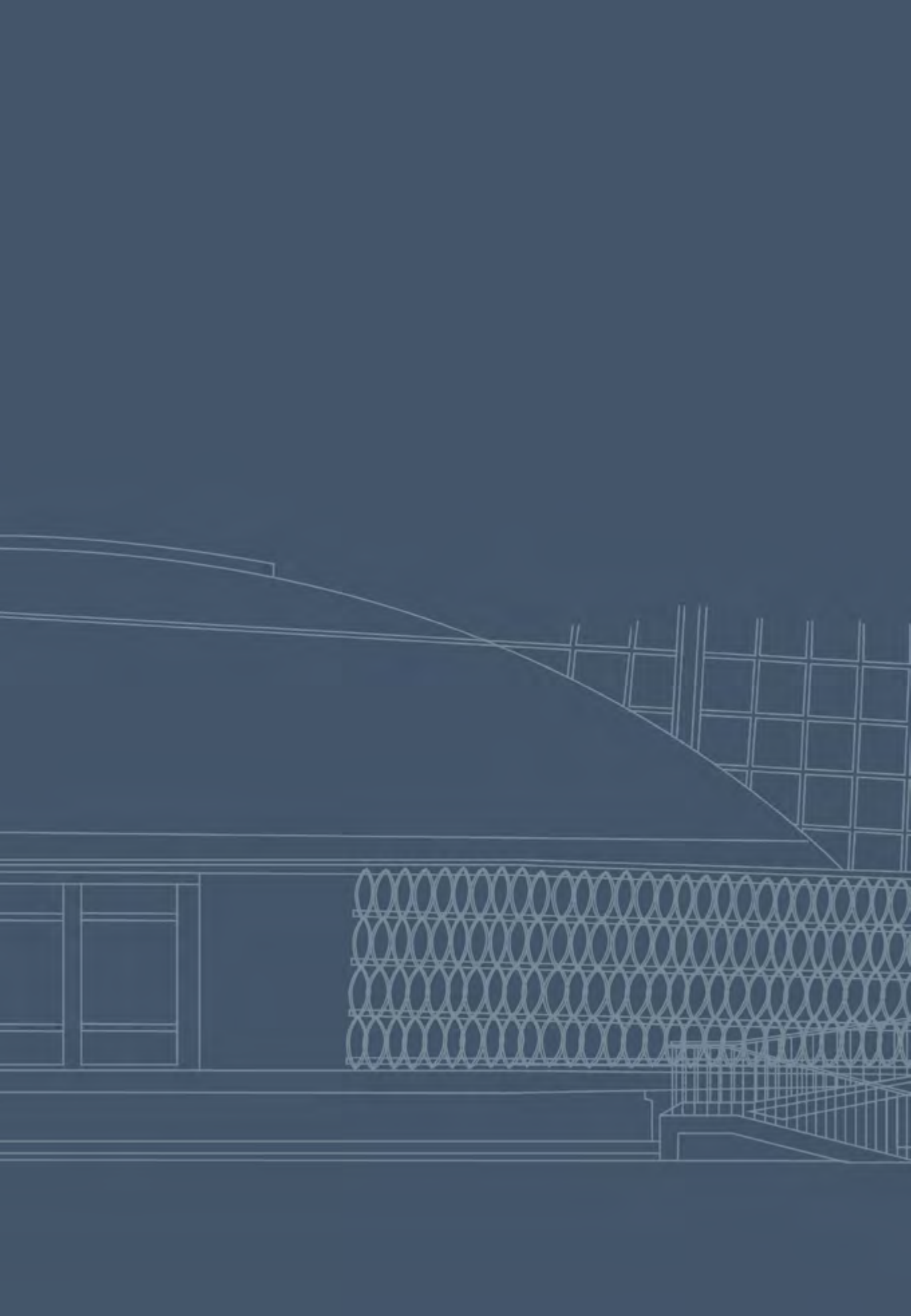
Casi siete décadas después, el español se ha convertido en la lengua extranjera más estudiada en Costa de Marfil después del inglés, pero los datos analizados a lo largo de este estudio han demostrado que inicialmente se desarrolló a la sombra del alemán, gracias al apoyo masivo de los gobiernos alemanes a través del Instituto Goethe, y sobre todo a causa de una serie de prejuicios desfavorables, antes de ganar terreno a partir de los años 80. Frente a una Alemania fuerte y económicamente poderosa, el español fue considerado durante mucho tiempo la lengua de un país pobre. Su liderazgo, que se mantiene hasta hoy, se refleja sobre todo en su superioridad numérica en cuanto a número de alumnos y profesores de enseñanza secundaria y superior, pero también en el diseño de manuales escolares por parte de expertos nacionales. Por tanto, las actitudes, percepciones y creencias del alumnado también tienen mucho que ver con esta inversión de la historia, y merecen ser objeto de un estudio sistemático dando voz a los principales interesados.

Referencias

- Agnimel, A. S. (1994). *L'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges de Côte d'Ivoire: Étude critique des méthodes utilisées pour l'enseignement de la langue et des contenus proposés en civilisation dans les manuels (1958-1992)* [Tesis doctoral de tercer ciclo, Université de Metz].
- Bangoura, B. (2003). *Contribuciones kinésicas a la interacción comunicativa del aula de ELE y sus implicaciones didácticas: Las gestuo-manualidades co-verbales icónicas* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Békalé, H. D., Caro Muñoz, M., Djandué, B. D., Recuenco Peñalver, M., y Serrano Avilés, J. (2020). Ampliación de horizontes: Materiales didácticos ELE en África al sur del Sahara. *MarcoELE*, 30, 1-17.
- Coulibaly, M., y Séry, K. F. (2021). Manuales y métodos en la enseñanza-aprendizaje del español en Costa de Marfil: Cambios y progresos de 1947 a 2018. *GERAHA*, 6, 325-344.
- Desalmand, P. (2008). *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville* (Vol. 1). Éditions du CERAP.
- Djandué, B. D. (2018). El español en Costa de Marfil: Un presente dinámico y un futuro prometedor. *Nodus Sciendi*, 23, 4-15.
- Djandué, B. D. (2012). La influencia de los estereotipos en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE) en Costa de Marfil. *RedELE*, 24, 1-12.
- Djandué, B. D., y Djè, A. M. (2023). Entre globalisation et déglobalisation dans la conception des manuels d'Espagnol Langue Étrangère en Côte d'Ivoire. *Nzassa, Numéro especial 10*, 324-334.
- Djandué, B. D., y Koffi, K. H. (2026). ¿Por qué aprender lenguas extranjeras? La respuesta de un gato que sabía ladrar. *Fouibine, Hors-Série(1)*, 10-22.
- Djandué, B. D., y Kumon, A. S. (2023, 14-15 de septiembre). *La colección Horizontes: Una historia de los manuales de ELE en Costa de Marfil desde la narrativa personal* [Ponencia]. III Congreso Internacional de Jóvenes Investigadoras/es sobre África (CIJIA), Universidad de Granada, Granada, España.
- Djandué, B. D., & Kumon, A. S. (2022). Analyse onomastique des manuels ¡Ya estamos!: Pour une didactique de la cohésion sociale en didactique d'espagnol, langue étrangère. *Akofena*, 2(8), 147-158.
- Djè, A. M. (2014). *Les représentations de l'Espagne et de l'Amérique hispanique dans les manuels d'espagnol en Côte d'Ivoire de 1960 à 2007* [Tesis doctoral, Université François-Rabelais].
- Djè, A. M., y Djandué, B. D. (2024). Enseignement précoce de l'espagnol comme langue étrangère en Côte d'Ivoire: État des lieux et perspectives. *Actes des Rencontres Scientifiques ACAREF-2024*, 4(Número especial), 106-120.
- Fernández Vitores, D. (2025). *El español: Una lengua viva. Informe 2025*. Instituto Cervantes.
- Justel, C. (2007). Costa de Marfil: Español como segunda lengua. *ABC*, 15.
- Koffi, K. H. (2009). *Panorama de la pluralidad lingüística y cultural de Costa de Marfil: Situación del español como lengua extranjera* [Memoria de DEA, Universidad de Granada].
- Komondi, B. K. (2024). Les langues étrangères à l'école: Lambert Amon Tanoh, ancien ministre d'Houphouët-Boigny, fait des révélations. *Le Communicateur*. <http://lecommunicateur.ci/voir.php?id=144>



- Konan, V. (2021). Côte d'Ivoire: Le temps des réformes. *Le Banco*. <https://www.lebanco.net/news/43642-cote-divoire-le-temps-des-reformes.html>
- Koné, M. (1988). Enseignement des langues et évaluation. Exemple de l'allemand en Côte d'Ivoire. *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, 9, 5–13.
- Koné, T. R. (2016). *Étude contrastive des caractéristiques phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques de l'allemand et du tyénari, parler sénoufo de Côte d'Ivoire* [Tesis doctoral, Université Félix Houphouët-Boigny].
- Kourouma, I., y Kouakoussui, J.-B. (2015). Réformes et changements. *Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation*, 5, 161–176.
- Kumon, A. S.-D. (2016). *Análisis de las prácticas docentes del profesorado de español como lengua extranjera de Costa de Marfil* [Tesis doctoral, Universidad de León].
- Otero Iglesias, M. (Coord.). (2023). *Profundizando las relaciones hispano-alemanas*. Real Instituto Elcano. <https://media.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2023/03/informe-especial-profundizando-en-las-relaciones-hispanoalemanas.pdf>
- Ouattara, M. (1988). L'allemand dans le système éducatif ivoirien. *Bulletin de liaison des professeurs d'allemand en Côte d'Ivoire*, 9, 1–5.
- Quiñones Calonge, M. J. (1995). El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil. En *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* (pp. 313–316).
- Yao, K., y Djandué, B. D. (2023). L'espagnol et le portugais comme langues étrangères en Côte d'Ivoire. *El Guiniguada*, 32, 13–26.
- Zadi, A. (2022). Côte d'Ivoire: Le premier pays africain comptant le plus d'apprenants de la langue allemande en Afrique. *Linfodrome*. <https://www.linfodrome.com/societe/76200-cote-d-ivoire-le-premier-pays-africain-comptant-le-plus-d-apprenants-de-la-langue-allemande-en-afrique>



Docentes críticos en la educación normal mexicana, ¿para qué?

Critical Teachers in Mexican Teacher Education, What For?

Jesús Armando Balcázar Orozco *

Fecha de recepción: 15 de abril 2026

Fecha de aceptación: 06 de mayo 2026

RESUMEN

El presente ensayo analiza la figura del docente crítico en la educación normal mexicana, a partir de su naturaleza formativa, su sentido ético-pedagógico y sus finalidades educativas en el marco de las políticas públicas actuales. Desde una perspectiva teórica e interpretativa, se examinan documentos normativos y aportes pedagógicos vinculados con la formación docente, el pensamiento crítico y los fines de la educación. El análisis sostiene que el docente crítico no se limita a cumplir una función técnica de enseñanza, sino que se constituye como un sujeto reflexivo, dialógico y situado, capaz de interpretar su práctica, construir saberes con sus estudiantes y participar en la transformación del contexto educativo. Se concluye que la formación de docentes críticos en las escuelas normales requiere fortalecer procesos de reflexión, autonomía intelectual, compromiso ético y participación colectiva, a fin de responder a los desafíos sociales, culturales y pedagógicos de la educación mexicana contemporánea.

Palabras clave:

Docente, Docente crítico, Formación, Fines de la educación, Educación normal.

ABSTRACT

This essay analyzes the figure of the critical teacher in Mexican teacher education, considering its formative nature, ethical-pedagogical meaning, and educational purposes within the framework of current public policies. From a theoretical and interpretative perspective, normative documents and pedagogical contributions related to teacher education, critical thinking, and the aims of education are examined. The analysis argues that the critical teacher should not be limited to a technical teaching role, but rather understood as a reflective, dialogical, and context-aware subject capable of interpreting educational practice, constructing knowledge collaboratively with students, and participating in the transformation of educational realities. The essay concludes that the education of critical teachers in teacher-training institutions requires strengthening processes of reflection, intellectual autonomy, ethical commitment, and collective participation in order to respond to the social, cultural, and pedagogical challenges of contemporary Mexican education.

Keywords:

Teacher education, Critical pedagogy, Critical teacher, Teacher training, Mexican normal schools.

* Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

ORCID: 0000-0003-0924-8785

Introducción

Este trabajo de análisis y reflexión teóricos es una cala en la imagen y perspectiva del ser docente crítico en su personalidad y en sus finalidades en el campo de la educación normal mexicana. Busca desarrollar varias ideas desde estos argumentos mencionados. Ser docente es una entidad natural en el ámbito educativo; el docente crítico construye un estatus, más que natural, efectivo, deseable, probable y de una actuación concreta. Este ensayo es analítico reflexivo, propuesta básica y emprendedora de conocimiento en este tema. La finalidad temática es la exposición de ideas claras y sencillas, la extrínseca es la concientización de los lectores de educación normal de la necesidad de docentes críticos en este nivel educativo para entender la línea formativa en primera instancia, la naturaleza epistemológica y emocional de este ser docente, su razón de ser en educación normal y las finalidades, como se ha mencionado, intrínsecas y extrínsecas, particulares y universales, próximas y últimas de su personalidad académica. No existirá un docente crítico si antes, en la formación de este, no persista un mundo de conocimientos y saberes analíticos y reflexivos, coherentes y sistemáticos en el proceso de su aprendizaje; cincelar y pulir la personalidad existencial del ser docente en la reflexión y en la crítica de valoración sustancial, de la ontología y epistemología de su persona. ¿Para qué un docente crítico? La finalidad es la causa primaria de un claustro docente de calidad a través de los medios formativos, de las herramientas suficientes y de las causas que producen efectos de aprendizaje permanentemente, los nuevos conocimientos que han de transformarse en saberes para la vida de los aprendices.

En este contexto, surgen cuestionamientos fundamentales que orientan la reflexión del presente ensayo: ¿Qué es ser docente? ¿Qué es ser docente crítico? ¿Cómo se forma un docente crítico? ¿Por qué y para qué un docente crítico en la educación normal en México?

Las preguntas anteriores pretenden contestarse en función de su propia naturaleza conceptual. Antes de mencionar qué es un docente crítico es necesario identificar algunos rasgos esenciales del ser docente, para comprender, posteriormente, al docente crítico con sus distintas finalidades en el campo de la educación.

El ser docente es una forma de vida, un ser social de apoyo para el crecimiento de los otros, a través de cualidades y valores, para facilitar y potenciar ciertas capacidades de los demás. El ser



docente es ser enseñante y aprendiz, al mismo tiempo, porque al enseñar se enseña a sí mismo, asimila y aprende que es un educador quien enseña modos de conducta y formas de pensar, solo así sabe que convive con los otros; sabe que la docencia no es solo una profesión, no simple actividad laboral, sino un nuevo modo de existir, por tanto, existenciario. El ser docente es ser dialógico con poder de comunicación porque organiza con medida y actúa con conocimiento; vocación de constante desarrollo, su autoridad es un modelo que se imita, a través de su misma personalidad que engendra principios y valores éticos en su naturaleza humana, con logros de promover el bienestar que dignifica sus actos y a quienes van dirigidos, con la mira de una formación integral y no, solamente, contenidos de un programa de estudios. Ser docente no es ser limitado o coaccionado, es logro de metas institucionales, aprendizajes esperados y libertades prescritas en un marco social y cultural reconocidos y alimentados por la misma comunidad situada “aquí y ahora”.

El ser docente requiere de un correlato semántico y social. El primero porque no existe su naturaleza docente sin alguien que aprenda, es decir, docente y discente son reflexivos y recíprocos; uno no existe sin el otro, de tal manera que son roles sociales duales e inseparables, práctica educativa independiente y en conjunto, saberes y sabores armónicos y sintéticos en la sensibilidad cultural; viaje aéreo que vuela en el espacio de una práctica educativa que produce y construye conocimientos.

La reflexión crítica será una exigencia del docente en su propia formación educativa, en su relación y reciprocidad con los otros. El ser docente crítico enseña y forma en su experiencia de aprender, porque esta se presenta en primera instancia, en la línea histórica del ámbito social y cultural.

El ser docente crítico entiende el proceso de conocimiento del arte al aproximarse a las formas de acceso de contenidos programáticos, a su curiosidad y a su aventura por el mundo de la cultura. El ser docente crítico es creador, propone métodos de conocimiento de manera acertada; interviene en su formación y, en la de los otros, con el objetivo de transformar y transformarse, de cambiar al mundo con su historia, con sus ideales y con su ensoñación. La transformación del mundo no solo es de palabra, es de estratos gnoseológicos, de búsqueda apropiada; de indagar e investigar en la superación de los contrarios.

La teleología del docente crítico es el desarrollo y fomento de las habilidades de los alumnos, en forma integral y armónica. Él necesita identificar y situarse, en su contexto específico, la personalidad de los alumnos, sus valores, intereses y necesidades para conseguir y consumir ese desarrollo pleno de acuerdo con las etapas socioemocionales y cognitivas de ellos.

En este sentido, se pretende analizar algunos aspectos del enfoque formativo y los fines educativos del ser docente crítico en el normalismo mexicano; conocer algunas condiciones académicas del ser docente; describir la naturaleza académica del ser docente crítico; comprender el sentido formativo del ser docente crítico en educación normal y determinar las causas próximas y los fines últimos del ser docente crítico en la educación normal en México.

Horizonte teórico

El docente en su faz de pensador crítico arroja la claridad y el orden en el proceso del conocer objetivo, juzga, comprende y entiende las notas esenciales y existenciales de aquello que lo hiere en su sensibilidad y en su raciocinio. El docente crítico se apropia, analítica y reflexivamente, de los hechos y de las interpretaciones de la realidad por sus habilidades en la resolución de problemas concretos, por la fundamentación en sus propios criterios que lo autodeterminan, por su “deseo de saber” en las cuestiones constantes sobre sus inquietudes.

El docente crítico entiende y juzga en su diálogo interno y con los demás, porque es atento e inteligente; estas cualidades o epítetos sustanciales a su ser forjan y pulen su naturaleza creativa; el diálogo, la conversación y el intercambio de ideas conjuntan la creatividad y la criticidad en sus relaciones interpersonales con la racionalidad que ilumina su libertad de expresión, con su lenguaje plagado de significados y sentidos en el protagonismo, junto con los otros, en los hechos cotidianos y escolares. El docente crítico con su palabra y acción específicas crea paradigmas epistemológicos en la vida social e integra, con sus mismos criterios, una “comunidad de cuestionamiento” (López Calva, 2013). Razonamiento, juicios y reflexión de la realidad educativa y comunitaria son saberes procesuales que apuntan al horizonte teleológico de la criticidad del ser docente; inteligencia y pensamiento, causa y efecto, inferencia y preferencia son conocimientos y actitudes



de actividades profesionales en el uso de las facultades humanas del ser docente crítico (Saiz Sánchez, 2017).

Freire menciona que el docente crítico es un “aventurero responsable” que asume el cambio y acepta el estatus de “lo diferente”; puede repetir las vivencias, pero lo inevitable es protegerse y no arriesgarse al daño de sí mismo porque su causalidad no tiene los límites culturales e históricos comunes. El docente crítico está consciente del “inacabamiento del ser humano”, de la “inconclusión” propia de su “experiencia vital” (1998, p. 50).

La vida en sí misma, es y está inconclusa, los docentes como pensadores críticos asumen esa visión del mundo en constante movimiento, siempre fluye, esta perspectiva es activa y dinámica, no admite una entidad estacionaria, de la misma manera el ser humano, consigue un soporte antropológico y social; el primer apoyo con su postura erecta y de libertad manual conquistada, el segundo, al sentirse emocionalmente acompañado y saber, con certeza, de la existencia del otro en su propia vida. El docente crítico sabiéndose inacabado reflexiona sobre su “ser condicionado”, a la vez, con un fatum específico, es decir, como “ser determinado” para estar en este mundo con ciertas condiciones materiales, sociales, políticas y culturales; el docente crítico sabe de los obstáculos epistemológicos y de las cegueras axiológicas que se presentan a su alrededor y están junto a él, de aquí, su postura de “concientización” (Freire, 1998, p. 54); sabe que es un ser inconcluso, lo mismo, la inconclusión autónoma de la naturaleza social, ética y noética del educando, los dos, docente y aprendiz con la mirada fija y activa, constante y equilibrada para aprender.

De acuerdo con Schön (1998), los profesionales, en general, entre ellos los docentes, han practicado una “racionalidad técnica” en la segunda mitad del siglo XX, que puede extenderse un poco más antes y después de este periodo. La epistemología dominante de los docentes ha sido la “práctica”, entendida como “resolución de problemas instrumentales”, no se han ajustado adecuadamente los medios con los fines, por tanto, los profesionales (reiteramos, docentes) practican la “resolución técnica” de problemas en el ámbito de un conocimiento especializado, sean profesiones principales o secundarias; la docencia ha sido considerada parte de este segundo plano con una finalidad “inestable” y “ambigua”, de esta manera, sus actores no desarrollan un conocimiento científico ni una práctica profesional. La racionalidad técnica se instituye, entonces, cuando se conjugan y se imbrican los fines

“fijos y claros” con los medios instrumentales correspondientes, sin conflicto alguno entre ellos. Este tipo de racionalidad es positivista. El docente crítico necesita soslayar e inclusive, eliminar, esa epistemología técnica y enfocarse al conocimiento que se practica desde la acción; en la vida cotidiana, los docentes se apoyan en un “conocimiento tácito” en la acción, porque requieren entender la práctica como aplicación de conocimiento y de saberes desde la acción con una “reflexión desde la práctica” (Schön, 1998, p. 65). El docente crítico reflexiona sobre su conocimiento desde la práctica cotidiana y escolar; “reflexión desde la acción” (Schön, 1998, p. 67). Si este docente reflexiona desde la acción se transformará en un investigador práctico al mismo tiempo; el docente crítico es igual a investigador analítico y reflexivo, en esta prospección, la reflexión desde la acción es rigurosa y sistemática, desemboca en la certeza del conocimiento.

El docente crítico concibe y practica su profesión como un proceso incesante de generación de conocimiento para saber mejor; es hábil para razonar, soluciona problemas emergentes y decide en el momento y espacio oportunos con eficiencia; piensa en forma comprensiva y explicativa con las habilidades concretas de su personalidad, en su labor profesional con las herramientas indicadas para lograr las metas de los aprendizajes de sus alumnos; sus planificaciones y evaluaciones son innovadoras; reconoce sus actos inferenciales cognitivos y metacognitivos (Saiz, 2017). El docente crítico es imaginativo e inventivo porque ha logrado inferir, contrastar o asociar hechos e interpretaciones de su realidad circundante. Produce saberes fundamentados en su pensamiento; piensa, analiza y actúa porque sus líneas de conducta implican una intencionalidad, sea a través de la memoria o de las emociones (Saiz, 2020). La fortaleza del docente crítico es la práctica de su pensamiento causal por medio de la explicación de los efectos que engendran objetos de estudio; entiende, comprende y explica estas acciones teleológicas y causales, a la manera de von Wright (en Saiz, 2020). Porque el docente crítico manifiesta y practica un pensamiento fuerte y profundo con inferencias lógicas y argumentos sólidos; compromiso social e interés personal, un docente crítico con autonomía cognitiva y emotiva quien es usuario frecuente de la rueda de aprendizaje, con una misión elemental de coadyuvar a la mejora de la comunidad en la cual está inmerso, con la línea de formar ciudadanos responsables y honestos. Solo será un docente crítico cuando transgreda la frontera de las intenciones y navegue en el mar de la práctica social y académica. El docente crítico aprehende con la piel del aprendizaje, para conocer y saber su oficio y, al mismo tiempo,



está consciente de a quién enseña y el sitio particular de su enseñanza, que sus marcos teóricos devengan en intervenciones eficientes y sistemáticas soslayando los conocimientos fortuitos o espontáneos, con las herramientas didácticas necesarias para fomentar el aprendizaje reflexivo y sagaz con sus alumnos.

El docente crítico reconoce la necesidad de analizar los obstáculos epistemológicos y las rupturas de pensamiento que se suscitan en la producción del aprendizaje en el salón de clases; él sabe que quiere eliminar estos obstáculos y rupturas; crea bucles y hologramas de transformación y reflexión, ante estos fenómenos. Él sabe que la mejora de su vida y de quienes lo rodean puede suscitarse con ciertas acciones como la eterna interrogación ante las incertidumbres, preguntar y preguntarse para encontrar algunas respuestas; buscar el conocimiento junto con sus alumnos sin suposiciones ingenuas; dialogar con sus pares y con la comunidad escolar; comprender los hechos que se suscitan a su alrededor; mejorar su práctica docente y no estacionarse en el simple cambio; escribir los resultados de sus búsquedas y de sus diálogos ajenos; visibilizar sus hallazgos como docente investigador quien comprende al público al cual se dirigen sus estudios; retroalimentarse de sus conocimientos con los argumentos de los otros; comprometerse con su práctica docente que, simultáneamente, es ética, epistemológica, social y política; exigirse y exigir los cambios necesarios para una transformación de calidad en el proceso educativo; solo aprender a aprender, soslayar el fracaso e impulsar y obtener resultados positivos para una mejor comunidad local y nacional. El docente crítico impulsa una “reflexión comprometida” y una tarea compartida que construirá lúcidamente, una “escuela que aprende” (Santos Guerra, 2021).

El docente crítico necesita “aprender en la vida y en la escuela” (Delval, 2001). Porque la educación para él es un fenómeno humano en el que se aprende de los demás y con los otros. La educación es un proceso sistemático inmerso en la cultura que ha creado el género humano. El docente crítico posee una información genética y otra cultural. La primera le ha sido transmitida por herencia y, la segunda, por ser un animal racional social. Este tipo de información se configura con los conocimientos y saberes de los seres humanos, incluso, con sus creencias, sin embargo, las formas de transmisión de la información se generan y desarrollan con la naturaleza social de las personas. La información genética pasa de generación en generación, en forma lenta; la cultural se genera con el contacto y conocimiento con los otros,

aun con el tiempo y el espacio distante. El docente crítico forja y cincela su personalidad con los rasgos heredados, en primera instancia; ser racional y reflexivo, en segunda, con los rasgos adquiridos en la vida y en la escuela, en general, en la cultura que escucha, habla, lee y escribe; existe una línea de desarrollo continua en las habilidades de aprender y de enseñar en los rasgos personales del docente crítico, quien transmite intencionalmente una enseñanza a los otros, en este caso, los alumnos. La enseñanza y el aprendizaje con ciertos y diversos fines es el ropaje lúcido, eficiente y formal del docente crítico, capaz de situarse en el lugar, en la posición, en la visión y en la perspectiva del otro.

El docente crítico asume su propio conocimiento de la evaluación educativa, sabe cómo diseñarla e instrumentarla y para qué le ha de servir; este conocimiento es su referente teórico para determinar las relaciones necesarias entre las partes del proceso enseñanza-aprendizaje, de la consistencia de la evaluación y su coherencia epistemológica. La perspectiva de la evaluación escolar requiere ser práctica y situada con una comprensión crítica, una participación activa de carácter dialéctico; las revaluaciones del docente crítico exploran contenidos de conocimiento de acuerdo con los programas y planes de estudio del currículo en cuestión; necesita un “aprendizaje reflexivo de contenidos concretos” (Álvarez Méndez, 2001, p. 30). Los aprendices sabrán argumentar, deliberar, preguntar y explicar; ellos aprenden a evaluar, al mismo tiempo; ellos entienden en su tarea de aprendizaje y en las interrelaciones entre ellos y los docentes. La evaluación del docente crítico despierta la curiosidad constante de los alumnos por aprender, actuar, reflexionar y forjarse criterios para crear y deliberar en sus experiencias de aprendizaje, con esta evaluación crítica, los docentes formulan preguntas y resuelven problemas, en forma conjunta con los alumnos, juntos, interpretan la coherencia epistemológica de los contenidos curriculares, es cierto, que los alumnos aprenden más conocimientos de los que los docentes pretenden evaluar; no todo lo que evalúan los docentes es valioso, entonces, el docente crítico enarbola una apología de las finalidades educativas, tanto como el valor de los conocimientos curriculares; el aprendizaje y la evaluación están orientados y matizados por los currículos que reflexionan desde la práctica educativa.

El docente crítico oferta y expone modos innovadores y diversos de aprender; ideas significativas, rutas distintas, formas originales; confronta retos osados y atrevidos para enseñar y evaluar, en aras de un mejor modo de aprendizaje, crear e inventar, probar



y ensayar con herramientas nuevas, reflexivas e integradoras, el cambio en estas prácticas cambiará la mentalidad de los docentes críticos quienes obtendrán nuevos compromisos, tareas y perspectivas en su labor profesional.

La evaluación que practica el docente crítico es una actividad analítica y reflexiva de aprendizaje, en este proceso se adquiere un conocimiento, se aprehende para conocer y comprender para que mejore su práctica docente y asuma un trabajo colaborativo en su aprendizaje crítico y argumentado, sin descalificaciones ni penalizaciones. El docente crítico aprende de y con sus aspectos formativos, sin exclusiones de los saberes en una espiral democrática y participativa, al servicio de la práctica, en sus oportunidades de negociación con un ejercicio transparente y con mayor equidad. La función del docente crítico en la evaluación es procesual y continua, incorporada a los contenidos programáticos y a los planes de estudio; esta evaluación no es simple apéndice de la enseñanza, es formativa, motivadora y orientadora como parte integral del pensamiento del docente crítico y creativo (Álvarez Méndez, 2001).

El docente crítico necesita preocuparse por entender el proceso educativo como un instituyente e instituido en la sociedad; pedagogía y educación institucionales, es un asunto fundamental y esencial en lo social. El ser humano es susceptible de educarse, lo que no sucede sobremanera con los animales irracionales, aquel aprende y construye una cultura en forma consciente, busca las perfecciones de su naturaleza como actos de sus potencialidades o habilidades, estos actos son algunos de los objetivos o fines de la educación en los seres racionales. Existen múltiples y diversas perfecciones que necesitan lograr los seres humanos, por tanto, los docentes críticos, desarrollar y fomentar esas habilidades para que se transformen en fines. Los docentes críticos deben perfeccionar sus prácticas educativas con los métodos pedagógicos que utilicen con el alumnado en el ámbito escolar, porque este es una institución social con diversos fines, tal como se ha mencionado con anterioridad, de acuerdo con el grupo social en que estén inmersos educandos y educadores, entonces, en la socialización sistemática, la educación se instituye y los seres humanos pretenden trascender con la transmisión de conocimientos y saberes de generación en generación; una es instituyente de la otra y, esta, es instituida en una cadena sucesiva que termina con la misma naturaleza del ser humano.

Es pertinente que el docente crítico sepa que la educación que se practica en un grupo social puede ser diferente en otro, sea en cantidad o calidad.

En este sentido, la educación es un fenómeno complejo en el que intervienen distintos actores en forma explícita, como padres de familia, docentes, instituciones, entre otros; no siempre apunta a los mismos fines, aunque estos son necesarios e imprescindibles en sus valores, en general. En el contexto social anterior, no existe un fin universal en la educación, los fines los cincela y los pule cada sociedad en el tiempo o cada comunidad en su espacio particular, sin embargo, existen visiones parciales comunes de esos fines, compartidos por diversas sociedades; una de las notas esenciales del ser humano es “educar y ser educado” (Delval, 2017, p. 4). Los contenidos de esa educación pueden ser distintos, aunque cada persona en la sociedad a que pertenece los practica de manera diversa y particular en concordancia con sus objetivos.

El desarrollo crítico debe incorporar a su visión de vida un nuevo humanismo educativo. No es suficiente con la enseñanza de las humanidades, sino que tenga presente los últimos fines educativos, no solo los próximos. El nuevo humanismo integral y sistemático es necesario en el estudio de los currículos de ciencias y humanidades, visión innovadora con alternancia entre unos saberes y otros; el progreso del conocer, comprender y aplicar el conocimiento ha de ser profundo, que abarque íntegro el plano cartesiano de abscisas y ordenadas, de círculos y espirales en el espacio geométrico y en el tiempo. El nuevo humanismo del docente crítico ha de ser tridimensional, hoy en día, debe considerarse un humanista científico, preocupado por el desarrollo personal del ser humano, cómo mejorarlo, que nada de lo humano le sea extraño, que conviva con un espíritu universal con equidad en la formación de ciudadanos libres, democráticos y participativos: la educación y la escuela han de transformar la sociedad y, en ella, al ser humano.

Los cambios educativos necesitan originarse en la formación de docentes, si estos aprenden deben generar sus propios conocimientos en un ambiente particular y con relaciones sociales específicas que los propios docentes interpretan, analógicamente, en su escuela, porque ellos crean las condiciones favorables para que los alumnos adquieran un desarrollo profesional y aprendan.

Los emolumentos del ser docente son pocos, inferiores a su calidad laboral, emotiva e intelectual, entonces, no muchas personas eligen esta profesión por su baja remuneración. Las habilidades docentes requieren fomentarse eficientemente porque los docentes cambian de profesión cuando se encuentran con



oportunidades mayores de solvencia, mejor para ellos. Visto de esta manera, la función no cambia y la preparación de docentes va a la deriva por sus fueros; esta propedéutica debe cambiar para considerar que los alumnos desarrollen sus habilidades y, no que, solamente, se sometan a marcos jurídicos extraños. Si la escuela no se centra sobre sí misma, los docentes necesitan tomar conciencia del volumen de información que manejan los medios de “comunicación”, que no ayudan a analizar la realidad; la escuela es insoslayable en la creación de valores y actitudes, en la enseñanza a pensar y a analizar en cada uno de los alumnos.

El docente crítico necesita de múltiples habilidades para realizar sus funciones con eficiencia y eficacia. Una básica es el conocimiento de la cultura, en general y del pensamiento de sus alumnos para lograr el máximo desarrollo de ellos, así la escuela no solo debe transmitir valores sino concretar un espacio para el desarrollo de los docentes críticos con sus pares y “aprender a pensar” (Delval, 2017, p. 83). Lo mismo la formación de docentes críticos, deben aprender a pensar y a enseñar en forma crítica, descubrir la forma de adquirir las habilidades de pensar por sí mismos y ser autónomos en su acto de aprender y de enseñar.

El docente crítico necesita familiarizarse con la vida intelectual y creativa de su disciplina y aprender a construir las condiciones para que sus alumnos aprendan; su formación será a través de actividades prácticas para, no solo saber hacer, sino saber también en su campo de estudio y en la práctica. Necesita de conocimientos de ciencia, tecnología y humanidades; de organización y creación de situaciones de aprendizaje; de animación de grupos de alumnos en el salón de clases. Las anteriores son habilidades de conocimiento teórico y práctico, que las tareas de un docente crítico no sean tediosas ni rutinarias con el transcurso del tiempo, sino que esté en constante revisión de esas tareas, de manera reflexiva, que piense que sus actividades son rotativas y obtenga un liderazgo sustentable.

El común denominador en la personalidad del docente crítico es la creación de modelos de trabajo, de cambio en la preparación científica e intelectual de su formación, en el campo del desarrollo psicológico de su alumnos, con material didáctico de calidad y el trabajo innovador en su práctica docente con un conocimiento amplio de los intereses de los alumnos, renovar la formación de los docentes críticos es otorgarles óptimas condiciones físicas y morales en su trabajo, concediendo incentivos de lo que ejecutan bien para mejorar el proceso educativo en el que se encuentran inmersos.

Un fin es un término como perfección de un ser en cuanto cumple con algo, en este sentido, surge la palabra griega télos; el ser llega a un fin o cumplimiento. Como finalidad que cumple un propósito objetivo, sea interior o no a la misma causa que la produce, “finalidad de un comportamiento humano” (Abbagnano, 1999, p. 146). En fin, es una causa que relaciona dos seres, en cuya relación el segundo es parte del primero y, además, aquel puede preverse. La causa es una “relación racional” que actúa como razón de su efecto, el cual es deducible de la primera.

Los fines de la educación no son independientes del marco social en que se presentan, tampoco imperecederos, se encuentran ligados al grupo social en el que aparecen. De la misma manera, la educación como ente moral, asume ciertos fines según el tipo de personas que anhele formar. De repente, las metas no son explícitas ni los agentes conscientes de lo que pretenden realizar; de alguna manera los formadores conocen el sentido de lo que quieren. Los fines implícitos de la educación son unos, otros los explícitos. ¿Qué fines buscan los docentes críticos? La respuesta a esta pregunta se responderá de acuerdo con el tipo de persona que se pretenda educar. El docente crítico sabe y está consciente de sus propósitos, de que las personas sean capaces de pensar por sí mismas, de encontrar un sentido al mundo que les rodea y a su propia vida; los alumnos necesitan desarrollar al máximo sus capacidades, cooperar con los otros, adecuarse con los fines escolares y educativos de su comunidad con la mira de una transformación radical.

Reflexionar sobre los fines de la educación es un análisis e interpretación de la teleología de las relaciones humanas; discutir todos los temas posibles y debatir sobre lo indebatible, desde la planificación de la educación, la instrumentación y la evaluación de la misma, con la idea de anclar en el establecimiento de nuevos planes y programas de estudio: satisfacer las necesidades humanas, de tal manera, que el docente crítico sepa que los fines, finalidades, propósitos u objetivos de la educación pueden presentarse de distintos modos organizados que respondan a formas diversas de un sutil entendimiento de la sociedad en que se encuentran. Los fines educativos del docente crítico interaccionan con la naturaleza humana mediada por la comunidad donde se encuentra; las preguntas que responden a estos fines pueden ser: ¿qué le interesa aprender al ente social? ¿Qué puede aprender este sujeto? (Delval, 2017). Preguntas que deben responderse en su dimensión histórica, social, concreta y particular de esos sujetos que viven en comunidad.



No es fácil enunciar los fines de la educación como objetivos claros y específicos. Lo cierto es que el docente crítico necesita fomentar el desarrollo psíquico y social de los alumnos para facilitar su adultez íntegra y madura en la sociedad. El docente crítico necesita formarse en y con una cultura humanística plural y sólida, que esté consciente de la articulación de los objetivos y fines de la educación de los otros, con la jerarquía y organización del estudio de esos objetivos.

Diferenciar y articular objetivos, valorar intelectual y actitudinalmente sus habilidades personales y sociales. La educación es una nota esencial de la naturaleza humana. Aquella debe deliberar y transformar la realidad física y social de las personas. La educación es un proceso continuo de cambio; prospectiva del docente crítico. Aquella acerca a una vida mejor entre los integrantes de una comunidad. La profesión del docente crítico requiere de una retribución económica mejor para que no se considere una actividad de segunda mano. Las reformas educativas necesitan ser auténticas revoluciones de cambio, no simple maquillaje del momento político y efímero de sus operaciones. La educación del docente crítico, quien aprende y enseña, es un proceso integral a partir de problemas concretos y sus soluciones inmediatas. El desarrollo humano es educación crítica para liberar social, intelectual, emocional y culturalmente.

El docente crítico acepta con atrevimiento el acto de enseñar en su significado crítico de aprender. Estas dos acciones son recíprocas, él sabe que “quien enseña aprende” y observa la “curiosidad del alumno aprendiz [...] para aprehender lo que se le está enseñando” (Freire, 1999, p. 28).

La experiencia del aprender del docente crítico ahonda su propia tarea y rol social porque todo educador es un aprendiz y, este, siempre es educado; su capacitación se transforma en responsabilidad profesional, política y ética. El docente crítico será un aprendiz crítico que estudia, porque “aprende primero a enseñar” y “enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado” (Freire, 1999, p. 29). El docente crítico pasa por cuatro estaciones; en la primera vive su formación, en la segunda se desvive por su oficio, en la tercera reflexiona sobre su acto de aprender y evaluar y en la cuarta reposa el invierno y el fuego de su saber sabiéndolo sin saber.

Metodología

En este trabajo se ha utilizado el método cualitativo interpretativo del contenido de textos; la hermenéutica entendida como “teoría” y “práctica de la interpretación” ha sido el sentido de esta herramienta de comprensión que ha regulado este estudio; tanto la hermenéutica dialógica como la “fusión de horizontes”, a la manera de Gadamer, así los diferentes puntos de vista aceptables en una “interpretación limitada”, tal como lo menciona Habermas, quien concibe que el objeto de estudio -el texto específico- es comprendido en su interpretación crítica (en Álvarez-Gayou Jurgenson, 2006, pp. 80-83).

Hallazgos y discusión

De acuerdo con el Artículo 3° Constitucional, la figura social y escolar del ser maestra o maestro en sus funciones de docente, directivo o de supervisión están comprendidas en el marco normativo actual y, se sustenta, en los procesos de selección para quienes ejerzan la función docente en México. En este sentido, las maestras y los maestros del sistema educativo nacional son protagonistas en la vida escolar y tienen el reconocimiento de su rol elemental en la transformación del país. Las funciones de docente, directivo o de supervisión son diversas en el contexto nacional y más, porque la figura docente asume el derecho de capacitarse y, en fin, de evaluarse para cumplir con los propósitos y objetivos de su perfil académico. Aquí mencionaremos única y exclusivamente la función del ser docente, entendido como la persona quien utiliza la palabra en un salón de clases para enseñar, en otras palabras, utiliza un canal de comunicación y transmite ciertos conocimientos que enseña porque los ha aprendido con anterioridad. Ante esta perspectiva, el ser docente es un modo de existencia, un ser social que comunica ideas y emociones para el crecimiento y cambio personal y social de los otros, quienes buscan un conocimiento y saberes específicos para aprender.

El ser docente es un ente potenciador de habilidades en un contexto particular; enseña y aprende, educa en la convivencia con los otros; concibe la docencia no solo como un pasatiempo laboral sino como sutil vivencia de su personalidad dialógica que comunica con saberes fundamentados en la objetividad de su conocimiento; el ser docente es vocación de desarrollo que brota incesante paradigma que crea, matriz referencial de principio y valores humanos.



El ser docente es un concepto recíproco y reflexivo, correlativo y paralelo porque no existe el estatuto docente sin alguien que lo reafirme y determine, que sea el envés de ese haz constituido socialmente, entonces, el ser docente se determina en su rol correlativo: vive porque existe “otro” quien lo afirma, reafirma o niega; los dos construyen un conocimiento; individuales e inseparables, autónomos y heterónomos, analíticos y sintéticos, los dos, docente y alumno conjugan la simbiosis y se funden en la homeostasis y la empatía y en la escala armónica de las notas esenciales de su propia naturaleza social y cultural. El ser docente y el ser alumno son seres situados, fundidos en una amalgama de conocimientos del mundo que ellos propician y engendran, en el fomento de las habilidades de quien aprende y, también, de quien enseña; habilidades de saberes cognitivos y socioemocionales.

El docente crítico asume cognitivamente algunas dimensiones del pensamiento crítico, como la “lógica” por la coherencia de sus conceptos, la “contextual” en la relación con los otros, la “dialógica” en la intercomunicación con los demás, entre otras (Villarini Jusino, 2003). Con estas dimensiones apropiadas, el docente crítico persigue los objetivos de un aprendizaje constructivo como dispositivo mental para procesar diversas informaciones.

El docente crítico asume su proceso individual con sus habilidades, de la misma manera, lo facilita a sus alumnos para socializar los conocimientos del primero. La adquisición de conocimiento del docente crítico, en sus fines educativos, son acciones analíticas, reflexivas, abiertas y colaborativas.

El docente crítico como pensador crítico tiende a ser sistemático, inquisitivo, buscador, curioso en su preocupación intelectual y autorregulado en el conflicto de sus interpretaciones con la realidad. El docente crítico aprehende su pensamiento crítico como herramienta de investigación, fuerza desencadenante, flexibilidad conceptual, prudencia en sus acciones, diligencia en su organización, a través de un “pensamiento creativo e innovador” (Facione, 2007).

El docente crítico es un pensador crítico en el aula, estrategia educativa que estimula un pensamiento feraz, coherente, organizado y persistente; pensamiento complejo: comprensión, deducción y categorización; racional, deliberativo y reflexivo en su actuar, con vertientes cognitivas, metacognitivas y afectivas; “pensamiento del pensamiento de racionalidad práctica” (López Aymes, 2012).

El docente crítico genera espacios activos y reflexivos en el aula, que interactúan en las situaciones problemáticas que se presentan para lograr, en ese espacio, soluciones próximas y eficientes con evaluaciones procesuales de un pensamiento dialógico.

El docente crítico se empapa de un caudal científico y humanístico de conocimientos, con corrientes comprensivas, reflexivas y de solución de problemas, examina sus razonamientos con ideas complejas, evalúa argumentos, asume responsabilidades y emite juicios correctos; está consciente de la heteronomía y autonomía de los raciocinios y conductas de sus alumnos; concreta habilidades específicas para fomentar el desarrollo de la inteligencia en los otros, sus alumnos, cómplices y pares del aprendizaje colectivo en el aula. Para el docente crítico razonar es inferir, enjuiciar y valorar porque aplica, analiza y sintetiza (Argudín y Luna, 2016).

La formación del docente crítico inicia en el marco institucional de la ley, así, en el Artículo 3° Constitucional se establece que: “La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones” (DOF, 20 de diciembre de 2024, p. 8). Estos procesos de selección no están bien instituidos en la legislación mexicana. Es cierto, que el Estado asume el fortalecimiento de las instituciones públicas de la formación de los docentes en servicio, en particular, de las escuelas normales, sabe que los docentes son protagonistas esenciales en el ámbito educativo y en la transformación social, ellos “tendrán derecho a acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 20 de diciembre de 2024, p. 9).

El enfoque de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establece ciertos criterios que orientan, por ejemplo:

- i) Será de excelencia entendida como el mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad. (DOF, 20 de diciembre de 2024, p. 11).

Este enfoque puede trasladarse y contextualizarse en el marco de la formación docente en las Escuelas Normales; el criterio anterior apunta al “mejoramiento integral” de los educandos, por tanto, de



la formación del docente crítico, este logra el desarrollo del “pensamiento crítico” en su proceso formativo, desde el punto de vista jurídico teórico, con un fortalecimiento y vínculo comunitario y escolar.

Por otro lado, en la Ley General de Educación 2019 (LGE), en su Artículo 12, fracción I, considera que la prestación de servicios educativos requiere impulsar el desarrollo humano integral con la finalidad de:

Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo. (LGE, 2019, p. 9)

La idea de formar en el pensamiento crítico a los alumnos de la NEM puede extenderse a la formación del docente crítico, además, este tipo de pensamiento promueve el trabajo colectivo y el “aprendizaje colaborativo”: formación crítica, plural y participativa.

La LGE (2014) cumpliendo los fines y criterios de la educación con Acuerdos Nacionales (Artículo 14), con la tendencia de generar un concepto de escuela, centro comunitario de aprendizaje, convergencia de saberes e intercambio de valores diversos y variados como modos de convivir y de engendrar una construcción social de la comunidad, esta es sociedad colectiva y democrática donde se forman los docentes críticos, por tanto, se enfatiza en la fracción III del Artículo antes citado, que es necesario: “Revalorizar a las maestras y maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, profesionales de la formación y del aprendizaje con una amplia visión pedagógica” (LGE, 2019, p. 11).

Algunas acciones de fortalecimiento de la formación docente en las instituciones públicas, por ende, puede aplicarse a la formación de docentes críticos, de acuerdo con la LGE (2019), en su Artículo 95, son las siguientes:

Fracciones de este Artículo:

- I. Propiciar la participación [...] de las instituciones formadoras de docentes.
- II. Promover la movilidad de los docentes...
- III. Fomentar la creación de redes académicas...
- IV. Proporcionar las herramientas [...] que priorice(n) el máximo logro de aprendizaje... [...]
- VII. Promover la investigación educativa y su financiamiento...
- VIII. Garantizar la actualización permanente... (pp. 55-56)

Esperamos que se justifique lo prolijo de la cita anterior. Estas acciones aludidas consolidan la formación docente, en teoría, del mundo de la docencia, por tanto, del docente crítico. Debemos constatarlo en la práctica de la vida cotidiana y, en la experiencia formativa, de los docentes mencionados. Las instituciones formadoras de docentes, en este caso, las de educación normal, requieren la participación activa de sus integrantes y protagonistas, docentes y alumnos, para que se involucren en acciones de investigación y difusión de la cultura en las Instituciones de Educación Superior (IES), los primeros y, los segundos, además de las dos acciones mencionadas, que se inicien en la práctica reflexiva de la docencia en el nivel educativo que les corresponde.

Un aspecto y línea formativa de los docentes críticos debe ser su movilidad social y magisterial, el intercambio de ideas, conductas y estrategias didácticas con sus pares de otras IES a nivel nacional e internacional; es una deuda del Estado en la actualidad que no se ha promovido, eficientemente, en las Escuelas Normales.

El fomento de redes académicas propicia el diálogo, la comunicación, la discusión y el debate abierto de ideas plurales, significativas y contextuales en el ámbito (académico) de los docentes críticos. Las herramientas básicas para el logro de aprendizajes críticos son fundamentales. En primera instancia y, de entrada, las herramientas necesitan tener el tamiz y el matiz de un diseño y desarrollo crítico, para que puedan evaluarse de esa misma manera crítica.

El docente crítico necesita ser un investigador educativo crítico, que esté auspiciado con un financiamiento adecuado en un alto porcentaje; basta de bagatelas y miserias. La investigación educativa es búsqueda de conocimiento, comprensión, reflexión e interpretación del fenómeno educativo en su esencia y existencia (Balcázar Orozco, 2023).

El Estado, a fin de cuentas, debe ser garante de la actualización constante, permanente y pertinente de los docentes críticos. Dotar de una infraestructura de recursos humanos y materiales para tal fin. Que los Centros de Actualización del Magisterio sean verdaderos y auténticos espacios de formación crítica, no solamente administradores de constancias con puntajes altos y gratuitos para un escalafón ficticio. Estas acciones desviadas siguen siendo un malestar en la NEM.



La formación del docente crítico se fundamenta en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico con el objetivo de planificar, instrumentar y evaluar intervenciones didácticas con enfoques socioconstructivistas para el logro de aprendizajes profundos. Esta formación contempla la elaboración de evaluaciones diagnósticas para conocer las habilidades críticas de los alumnos; el proceso de formación continua apunta a capacitaciones reflexivas y conscientes de las prácticas de enseñanza realistas, objetivas y críticas que inician en el quehacer cotidiano, desde planificaciones individuales hasta la discusión, debate y diálogo entre pares, en función de toma de decisiones, reacciones, comunicaciones y asunciones conceptuales del ser docentes críticos.

Desarrollar actividades autorreflexivas y autoevaluativas que fortalezcan la identidad ontológica y epistemológica del “ser docente crítico”. Los conocimientos y saberes de los docentes críticos son procesos entre lo que saben ellos y lo que hacen en sus espacios áulicos para identificar situaciones problemáticas en el contexto situado y específico de los protagonistas -docentes y alumnos- para marcar soluciones en esas intervenciones didácticas (Lanza Sierra, *et al.*, 2021).

En el marco del Art. 15 de la LGE (2019), los fines de la educación pública que se traducen en los del docente crítico, es decir, para qué queremos docentes críticos en educación normal, se determinan en varias de sus fracciones de la forma siguiente:

I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos [...] II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana [...] III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva [...] V. Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo [...]. (pp. 11-12)

Que la cita anterior la justifiquemos del modo más adecuado con las ideas siguientes. Los fines de la educación pública institucional pueden adecuarse al perfil de los fines del docente crítico en la educación normal. Desde un punto de vista ético y epistemológico, los fines del docente crítico se enmarcan en una teleología crítica, entendida como causa próxima, evidente y concreta que deviene en un fin próximo y, en última instancia, como causa final o teleología de últimas consecuencias o efectos del docente crítico, por tanto, un rasgo del perfil de la naturaleza humana.

La finalidad próxima del docente crítico en el ambiente escolar sobre la contribución del desarrollo “integral” y “permanente” de los educandos es nota esencial del quehacer docente con juicios de valor. ¿En qué sentido contribuye el docente crítico a la formación de un alumno crítico? Contribuye a pulir y a cincelar la personalidad del educando, seres, los dos, docente y alumno críticos, con miradas internas reflexivas, seres creativos y auténticos que ejercitan su práctica de la libertad de ser, pensar y actuar; conocimiento y saberes de sí mismos; que soslayen los “engaños coloridos”, que aprehendan una educación humanista porque el docente y el alumno críticos son personas humanistas críticas, con autoconciencia de los otros y de la realidad que los rodea.

El docente crítico forma y modela alumnos críticos quienes descubren juntos su proceso educativo de lo que son y pretenden ser porque su teleología de concienciación está inmersa en sus esferas integrales, epistemológicas y éticas, sociales y naturales.

La promoción de la dignidad humana del quehacer del docente crítico en sus alumnos críticos parte de la autenticidad del mundo interior del primero para radicarlo, ramificarlo y fructificarlo en el segundo, sin apariencias ni inautenticidades, con autoconciencia y trascendencia. La dignidad humana de los dos; docente y alumno críticos es que uno enseña y otro aprende en una espiral cíclica, cóncava y convexa, de su ser y pensar, de decir y actuar.

Igualdad y equidad son condiciones sociales y racionales del docente crítico en su generación de conocimiento, acompañado de los alumnos, estos ejercen la igualdad como cualidad sustantiva de su ser social, de su animalidad y animosidad sociales en cuanto son animales racionales inmersos en una sociedad justa e igualitaria, creada y multiplicada por ellos mismos; que no exista represión ni coacción, menos adiestramiento sino la capacidad de libertad para disfrutar y gozar del libre albedrío y de la prudencia interiores, a cada uno de ellos, en la comunidad donde viven.

El docente crítico ha sido formado en la cultura de paz y tolerancia, valores dialógicos que construyen y unifican, no dirimen ni separan. Esta teleología crítica en este docente apunta a sus alumnos para que ellos, en su proceso de aprendizaje, generen un autoconocimiento de compromiso y responsabilidad; respeto a los otros y con los otros; ejercicio de libertad sin incertidumbres, en la escuela, en la comunidad, en la familia y en su libertad personal. El docente crítico educa en su dialogización interna para cambiar, transformar y transformarse en las estructuras sociales que sean necesarias.



La función del docente crítico se crea en un proceso de dignificación, de evaluación permanente inaplazable sin rutinas ni repeticiones ni devaluaciones. El docente crítico asume la emergencia fluida, a cada momento, de una formación social y moral; entre humanista y ético, dialógico de pensamiento; de conocer, saber y saber vivir con valores positivos que él, en su racionalidad crítica, ha elegido bien porque apetece los bienes de su propia dignidad humana.

El docente crítico asume una profesión de ayuda, del cuidado de sí mismo y de los demás, en la que medios y fines se funden en una relación simbiótica de seres relacionales de estar en el mundo, de contribuir a que los alumnos logren los aprendizajes esperados de acuerdo con “las necesidades educativas diferentes” que presentan ellos (Ibarra Rosales, 2021, p. 18). Los valores de la democracia plural y participativa anidan en el acervo intelectual y emocional del docente crítico con diálogo feraz con los otros.

El docente crítico sabe que enseñar es sinónimo de aprender porque asume y practica una “cultura profesional del docente” (Santos Guerra, 2006, p. 115). Él sabe que consolida múltiples valores, expectativas, ideas y creencias en un espacio y en un tiempo determinados; pensador y actor: teórico y práctico que aplica y evalúa. La práctica del docente crítico es contextual y situada, lo reiteramos. No es docente único, es diverso y cambiante de acuerdo con las condiciones laborales y profesionales en que está inmerso. No solo es pragmático para adquirir fama y poder materiales que son pocos o, más bien, míseros en comparación con otras profesiones útiles y funcionales, sino un modelo o paradigma para su alumnos y generaciones. La naturaleza del ser docente crítico conlleva saberes específicos, científicos y humanísticos que domina en sus competencias profesionales, con un reconocimiento social por parte de sus alumnos y de los demás, porque es autónomo en sus decisiones sociales, autorreguladas por su propio oficio de enseñar que es aprender. Los docentes críticos no se consideran semiprofesionales ni simples proletarios de clases suburbanas, diseñan en su formación y practican en su oficio un saber y un sentido de lo que ejecutan, integralmente, en su profesión; especialistas de esta por sus actitudes, habilidades y conocimiento. El docente crítico es un ente dialéctico concreto que provoca y produce la construcción de conocimientos en sus alumnos con los procesos de aprendizaje significativo en un marco institucionalizado de responsabilidad social; ellos son, docentes y alumnos, protagonistas del aprendizaje siendo aprender aprendiendo.

Conclusiones

El ser docente es un ente situado, el ser docente crítico es un existenciarlo concreto y particular que vive la especificidad de su oficio con procesos de análisis y reflexión de su propia finitud de existencia, pero no, de pensamiento crítico.

La naturaleza del ser docente crítico presenta su génesis en la formación de él mismo, en sus relaciones intersubjetivas y en la reciprocidad de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales con los otros, los alumnos y sus pares. Siendo un ser limitado, pero no coaccionado, aprehende y concientiza el contexto histórico de su ámbito social y cultural. Su formación es un proceso de conocimiento y saberes, en este sentido, atiende y comprende en forma analítica, pule y lima sus debilidades a través de su autoproceso creativo y crítico. El docente crítico anuncia y enuncia, intrínsecamente, el viaje de su proceder, la aventura de su quehacer, el límite inevitable de su límite académico e histórico en su misma concreción y situación existencial, porque es una entidad activa y dinámica, cierto, permanece en su ser, pero fluye en su oficio fluente y sin cesar. Al navegar contracorriente, asume su postura ante el mundo y se concientiza, vuelve a sí mismo, regresa a su interior, conoce y sabe que es un ser inconcluso, que su autonomía es ser aprendiz en su quehacer de enseñar y, que, en este proceso y condición, se identifica con su propia razón de ser, con la causa y la finalidad de su docencia crítica, analítica y reflexiva.

El docente crítico es una persona sustancial en la educación moral, para eficientar el perfil de egreso de los alumnos y enriquecer el conocimiento de su especialidad entre pares, porque sabe contrastar y comparar hechos e interpretaciones de su espacio y de su tiempo finitos, en la inconmensurabilidad de su pensamiento crítico; esta es su fortaleza, su razón de ser y su finalidad. Ante su incertidumbre cuestiona y se pregunta, sin suposiciones ingenuas, para encontrar respuestas útiles, convincentes, comprometidas y compartidas. Él aprende en la comprensión del mundo interpretado en la escuela, con los protagonistas de esta, en la transformación de calidad que genera su raciocinio y en las argumentaciones de su epistemología política y social, académica y escolar.

La finalidad del docente crítico, en su aprendizaje reflexivo, es evaluar su proceso de ser persona para valorar y mejorar, con nuevas planificaciones, el sentido de la vida y el aprendizaje permanente en su existencia efímera y en su pensamiento sin fin.



Él se preocupa y se ocupa, entiende en su ser instituyente, en su susceptibilidad de perfección en el oficio de enseñar que es aprehender; actor complejo de historias y discursos que se entretajan en sus propósitos educativos, en sus relaciones racionales y emocionales, en su cabeza y en su corazón; en el desarrollo y fomento de los aspectos psicológicos y sociales de sus alumnos y sus pares. Interpretar y transformar: tarea y finalidad próxima del ser docente crítico; ser persona en las perfecciones y habilidades probables de su existencia, ha de ser, la finalidad universal y última.

Referencias

- Abbagnano, N. (1999). *Diccionario de filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Argudín, Y., y Luna, M. (2016). *Atrévete a pensar: Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura crítica*. Trillas.
- Balcázar Orozco, J. A. (2023). Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 5(3), 59–90.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación.
- Delval, J. (2001). *Aprender en la vida y en la escuela*. Morata.
- Delval, J. (2017). *Los fines de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment/The California Academic Press.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Ibarra Rosales, G. (2021). Ética docente y del cuidado en educación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.689>
- Lanza Sierra, C. L., Urrego Olarte, M. A., y Villalba Baza, C. A. (2021). Pensamiento crítico y aprendizaje profundo en la formación continua del profesorado. En A. Alonso y A. Campirán (Coords.), *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar* (pp. 113–128). Editorial Torres Asociados.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37(22), 41–60. <https://ruidera.uclm.es/items/451e367e-0d4e-4edf-a43b-b98fc4b15e81>
- López Calva, M. (2013). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. Trillas.
- Saiz Sánchez, C. (2017). *Pensamiento crítico y cambio*. Pirámide.
- Saiz Sánchez, C. (2020). *Pensamiento crítico y eficacia*. Pirámide.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Morata.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *Enseñar o el oficio de aprender*. Homo Sapiens.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Villarini Jusino, Á. R. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 3–4(4), 35–42. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/pp/v3-4/v3-4a04.pdf>



Introducción

El propósito principal del escrito es analizar la relevancia del programa sintético y el programa analítico para realizar la planeación didáctica de Educación Física de acuerdo a los preceptos curriculares de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Asimismo, se pretende reconocer como se insertan los niveles de concreción curricular que se establecen en el Plan de Estudios 2022, para desarrollarlos en la práctica docente. La práctica docente es entendida como todas aquellas actividades que implementa el docente en interacción con los alumnos para alcanzar los propósitos educativos. A juicio de Fierro *et al.* (2000) “la práctica docente trasciende de la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (p. 20). Por lo tanto, ante los cambios curriculares de la reforma educativa, el ejercicio docente del educador físico debe profesionalizarse para incorporar los cambios en sus planeaciones que propone la autoridad educativa, por tal razón, en la actualidad debe conocer a profundidad el contexto socioeducativo para entender las problemáticas de la escuela y contribuir desde la especialidad a minimizarlos (González Cabrera, 2026).

La NEM, política que hace tres años se estableció en el Sistema Educativo Nacional de educación básica, recomienda en su marco curricular que los docentes de Educación Física para realizar una planeación didáctica y desarrollar sus clases pueden retomar entre otros textos: el Plan de Estudio (2022), el programa sintético, el programa analítico, el Anexo de Educación Física... Un libro sin recetas para la maestra y maestro (2023) y el escrito Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (2023). La mayoría de estos documentos, puede que no sean conocidos o contemplados por el docente para realizar la planeación, lo que podría ocasionar que las prácticas educativas en su programación carezcan de un sentido pedagógico. Situación que puede tener diferentes causas, por lo tanto, para los fines de este trabajo solo nos vamos a enfocar a analizar y describir el programa sintético y analítico.

El tema de interés radica en la necesidad de aterrizar de forma práctica estos programas que establece la SEP a las prácticas docentes del educador físico quienes en ocasiones no reciben la actualización o una retroalimentación apropiada para incorporar de forma consciente las directrices de la NEM en sus planeaciones. Aunado a lo anterior, las resistencias docentes en la implementa-



ción de la reforma educativa tienen diferentes matices (Ramírez Fernández, 2025). La Estrategia Estatal de Formación Continua (SEP, 2026), señala que van desde la sobrecarga administrativa y burocrática, incertidumbre metodológica, ambigüedad de directrices y la oposición al cambio institucional.

Los niveles de concreción curricular que propone la SEP son tres en específico: el primer nivel es el programa sintético, el segundo es el programa analítico y el tercero es el plano didáctico. En ese sentido, el programa sintético considerado el primer nivel de concreción curricular, contiene los cuatro campos formativos, así como sus contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de acuerdo a cada fase o grado escolar. Este documento es primordial para organizar y planear la intención pedagógica de las unidades didácticas que realiza el docente con alguna metodología activa de aprendizaje como lo sugiere la autoridad educativa. Por consiguiente, el programa analítico:

Es el segundo nivel de concreción del currículo. Es el resultado del ejercicio en el que las y los docentes, como colectivo escolar, contextualizan y sitúan los procesos formativos de niñas, niños y adolescentes a partir de los Programas Sintéticos y la incorporación de problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales como contenidos necesarios, de acuerdo con las condiciones de la situación comunitaria, escolar y en particular de su grupo escolar (SEP, 2024 p. 65).

Entonces, el programa analítico se construye a partir del análisis, debate y trabajo colaborativo del grupo de docentes de una escuela para discutir las necesidades pedagógicas de los alumnos y es aquí en donde la planeación del educador físico debe incorporar además de sus contenidos disciplinares, lo que se establece el programa analítico. No obstante, puede que el educador físico solo se enfoque en desarrollar la competencia motriz mediante estrategias de enseñanza para estimular las capacidades físico motrices, perceptivo motrices, sociomotrices y las habilidades motrices básicas, pero sin contemplar en sus planeaciones alguna problemática del programa analítico. Actuando como un agente educativo independiente y ajeno a los intereses pedagógicos de su escuela.

En ese sentido, es frecuente que el docente en formación o profesor de Educación Física, no estén tan involucrados, probablemente porque el educador físico considere que solo debe cumplir con dar sus clases a los grupos asignados o porque no visualiza que haya

una relación directa con los aprendizajes que desarrolla para resolver las problemáticas que se presentan en la escuela. Por tal razón, la planeación docente de Educación Física y su planteamiento didáctico en la actualidad no podría ser la misma que se viene desarrollando en los últimos 20 años, es decir, una clase que se programa de forma aislada sin contemplar el contexto socio educativo, las problemáticas de la escuela o sin utilizar alguna metodología activa como lo propone la SEP ya que cambian diferentes aspectos de organización e implementación de la misma. Por lo tanto:

No elude la observancia obligatoria de los programas de estudio, pero en ese marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela (SEP, 2024 p. 11).

En este escrito consideramos que no es solo suficiente enunciar en las planeaciones solo algunos conceptos del programa sintético y analítico, sin reconocer sus finalidades eso no basta, no tiene sentido, ya que se debe comprender y vincular los preceptos para desarrollar en primera instancia las metodologías activas y posteriormente que haya congruencia en la programación de la enseñanza de la conducta motriz para alcanzar los PDA. Si bien, queda claro que los cambios que presenta la reforma educativa no son fáciles de aterrizar en la práctica docente del educador físico, los procesos de actualización que realizó la autoridad educativa para los docentes no han sido precisos para esta especialidad, la mayoría de los cursos en los cuales se capacitaba iban dirigidos a docentes normalistas de aula, es decir a educadoras, maestros de grupo, especialistas de inglés, directores, subdirectores y supervisores. Pero no a educadores físicos, quienes de acuerdo a su naturaleza se enfocan entre otros aspectos a desarrollar la competencia motriz. Situación que por lo regular prevalece en el campo de Educación Física en donde se minimiza la asignatura y se toma como una materia de relleno ya que no es primordial para la autoridad educativa en comparación a otras materias como español o matemáticas. Lo que ha contribuido a la falta de entendimiento de lo que implican los niveles de concreción curricular y cierta confusión en cuanto al programa sintético y analítico y cómo estos se vinculan de forma directa con la práctica educativa (Juvera *et al.*, 2021; González Cabrera, 2026).



I. El programa sintético y la vinculación pedagógica para la planeación didáctica.

Del programa sintético un docente recupera diferentes elementos para realizar la planeación didáctica y para justificar la intención pedagógica de los contenidos que se desarrollan. Los programas sintéticos se publicaron por cada una de las seis fases de la educación básica “El Programa Sintético concreta para cada fase, tanto los contenidos que se abordarán en cada campo formativo como los procesos de desarrollo de aprendizaje correspondientes, mismos que mantienen una relación directa con el perfil de egreso y los ejes articuladores” (SEP 2024, p. 9). Este documento a grandes rasgos expresa los propósitos educativos que corresponde a los diferentes niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Los elementos curriculares que comprende el programa sintético son los cuatro campos formativos: lenguajes, saberes y pensamiento científico, ética, naturaleza y sociedades y de lo humano a lo comunitario, de acuerdo a la autoridad educativa “La integración de los conocimientos a través de los campos formativos debe entenderse como el proceso durante el cual la y el estudiante aprende, resignifica, rearticula y expresa los saberes del periodo en cuestión fase y grado correspondiente” (SEP, 2024 p. 10). Por lo tanto, entender los campos formativos desde la articulación de los contenidos de las demás asignaturas con relación a la Educación Física debe tener un sentido pedagógico, lo que exige buscar estrategias de enseñanza que propicien el interés por aprender por parte del alumno mediante la innovación docente.

El campo formativo de lenguajes señala que “El objeto de aprendizaje de este campo se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes. Niñas, niños y adolescentes amplían sus posibilidades de expresión en distintas situaciones...” (SEP, 2024 p.139). La manera de vincular este campo formativo con los contenidos de Educación Física puede ser de diferentes formas, mediante actividades para favorecer el lenguaje o la expresión oral con juegos recreativos o tradicionales que en su dinámica se realicen cantos y rondas que pueden ser de manera independiente o grupal en los cuales el alumno refuerce el habla y la interacción con sus compañeros para socializar y adquiera seguridad.

Saberes y pensamiento científico es el segundo campo formativo y tiene como objetivo "... La comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales tales como cuerpo humano, seres vivos, materia, energía, salud, medio ambiente y tecnología, desde la perspectiva de diversos saberes y en su relación con lo social" (SEP, 2024 p.141). El desafío del educador físico ante este campo formativo es buscar dinámicas y circuitos motrices, que el niño desarrolle la motricidad mediante el pensamiento estratégico y el pensamiento crítico para solucionar problemas en las actividades grupales e individuales. Asimismo, en la clase de Educación Física se pueden utilizar aplicaciones que ayuden al niño a mejorar su motricidad y también la enseñanza por medio de los aprendizajes basados en steam o gamificación con el uso de la tecnología.

El tercer campo formativo es Ética, naturaleza y sociedades "...se orienta a que niñas, niños y adolescentes entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte y que constituyen su entorno..." de acuerdo a la SEP (2024, p.143). Uno de los principales contenidos que se desarrollan en la sesión de educación física es la socio motricidad por medio de actividades como juegos, iniciación deportiva, deporte escolar, bailes y actividad física. Siempre reforzando el aspecto axiológico y la convivencia sana y pacífica.

De lo humano a lo comunitario es el último campo formativo y representa: "...Experiencias cognitivas, motrices, socio afectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional, y el compromiso..." (SEP, 2024 p.145). La disciplina Educación Física se integra al campo De lo humano y lo comunitario en el cual se pretende que se estimulen experiencias motrices entre otros aspectos y en donde la Educación Física es de vital importancia para el desarrollo integral del niño. Como lo manifiesta Contreras (1998, p. 25) quien señala que:

La Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad. En ese sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significante de la conducta humana.



Una de las finalidades del campo formativo De lo humano y lo comunitario señala que los alumnos “Fortalezcan capacidades perceptivo, socio y físico-motrices, y las que deriven en el desarrollo creativo de la motricidad en relación con el cuerpo como espacio de cuidado y afecto” (SEP, 2024 p.146). No obstante, esta definición podría dar la razón a diversos estudios publicados recientemente que señalan que la Educación Física está enfocada y centrada al rendimiento físico con una visión técnico deportiva y no tanto a desarrollar la competencia motriz en un sentido formativo para la vida saludable como se estipula en los documentos oficiales. Situación que consideramos delicada porque se deja abierto a una interpretación que no corresponde con las finalidades del curso.

Por último, en los componentes del programa sintético se encuentran los contenidos de los campos formativos que son “una disposición de conocimientos y saberes en un campo formativo que cobran sentido más allá de su significado particular en la relación que se establecen entre ellos y los ejes articuladores, los cuales vinculan el conocimiento con hechos concretos de la realidad mediante problematizaciones o temas generales de estudio” (SEP, 2024 p. 10).

Por consiguiente, uno de los retos que enfrenta el educador físico ante el programa sintético es trabajar sus componentes en la planeación didáctica y contemplar otros campos formativos para que haya una articulación de contenidos y se refuercen aprendizajes de español como la lectoescritura, el pensamiento matemático, la geografía e historia entre otras asignaturas, para que desde sus estrategias de enseñanza se oferte una educación integral.

II. El programa analítico y la formulación del plano didáctico.

La construcción del programa analítico se nutre del programa sintético, sin embargo, exige en el docente una visión divergente de las problemáticas del contexto escolar interno y externo que se presentan en la escuela y cómo estos tienen una repercusión directa con el desempeño del alumno en las clases. El programa analítico es:

La propuesta curricular que maestras y maestros construyen durante un ciclo escolar en los colectivos escolares, a partir del conocimiento del Plan de Estudio; de la recuperación y el análisis de los Programas Sintéticos de carácter nacional, y del análisis

sistemático tanto de las condiciones institucionales como del conjunto de experiencias docentes frente a los temas que se intenta desarrollar; es decir, de las problemáticas, temas y asuntos comunitarios, locales y regionales, todo ello mediante el ejercicio de codiseño (SEP, 2025, p. 9).

Es importante señalar que el programa analítico se construye y reconstruye en el día a día de las jornadas escolares y que se formula principalmente en las juntas de consejo técnico que se realizan al final del mes y en las cuales los docentes y directores discuten las temáticas y dificultades más relevantes que acontecen con la comunidad educativa para intentar dar solución con diferentes acciones educativas. Por lo tanto, es ahí, en donde el educador físico debe tener protagonismo para posicionarse ante las temáticas de la comunidad y relacionarlas con los contenidos de las materias para que estas se vean reflejadas en las planeaciones didácticas de sus grupos a cargo. Siempre priorizando el aprendizaje de los alumnos y articulando de preferencia, más de dos campos formativos. Entender el programa analítico, es complejo ya que se requiere de un análisis del contexto divergente al cual no estamos acostumbrados como educadores físicos, exige un reto cognitivo que va más allá de conocer solo de aspectos disciplinares. Los elementos del programa analítico son:

- a) Lectura de la realidad (primer plano).
- b) Contextualización (segundo plano).
- c) Formulación del programa analítico, codiseño (tercer plano).
- d) Plano didáctico.

Cada uno de los elementos del programa analítico son una invitación a reflexionar el contexto interno y externo de la escuela y discutir en colectivo cuales deben ser las prioridades educativas a atender durante el ciclo escolar. El primer componente del programa analítico es el plano de la lectura de la realidad, que de acuerdo a la SEP (2025):

Se entiende el ejercicio de problematización sobre las condiciones educativas de la escuela: sus retos, en términos de aprendizaje y en relación con el perfil de sus estudiantes; esto es, la reflexión fundamental sobre sus características, sus procesos de aprendizaje y sus dificultades (p. 9).

Las problemáticas que puede presentar una escuela en educación básica pueden ser de diferente índole, en primera instancia,



- Contenidos Nuevos. Son aquellos que no están presentes en el programa sintético, y que corresponden a contenidos locales o regionales.

Para esta situación el educador físico debe recuperar los contenidos contextualizados para ajustar su diseño de planeación por medio de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje basado en servicio. De acuerdo a la SEP (2025, p. 9):

La contextualización de contenidos consiste en analizar los programas sintéticos para que, a partir de retomar el resultado del análisis crítico de la lectura de la realidad; se establezcan posibles articulaciones entre contenidos de campos formativos de fases grado y de estos con los ejes articuladores.

El tercer plano es el programa analítico propiamente dicho, en donde se desarrolla todo el documento para que se realice el cuarto plano que es al plano didáctico con el cual el educador físico debe realizar su planeación didáctica. Las propuestas que tiene el educador físico para ser su planeación deben soportarse con las metodologías activas para el aprendizaje y pueden utilizarlas en los diferentes niveles educativos, no solo limitándose a las cuatro que propone la SEP si no a otras como aprendizaje cooperativo, Estudio de casos, aula invertida y aprendizaje basado en retos. Si bien, algunas de estas metodologías son específicas de alguna área, en Educación Física varias de estas se han adaptado para aplicarse en la clase desde hace algunos años. Muestra de esto es el caso de la metodología activa de gamificación en educación física que hace que las clases sean llamativas y motivadoras como lo señala García Gaibor (2023, p. 65) “tiene un impacto muy positivo sobre el desarrollo biopsico-social de los estudiantes, el mismo que tiene un impacto sobre el desarrollo cognitivo, enfocándose en las actitudes y aptitudes de los alumnos”. Por lo tanto, la gamificación aplicada en la clase permite abrir otras perspectivas en el aprendizaje de los alumnos que favorece el desarrollo integral.

Este punto en particular, marca una gran diferencia con respecto a lo que se hacía anteriormente, ya que antes solo se enfocaba en planear y no en hacer un análisis a profundidad del contexto. Actualmente esta responsabilidad la tiene el docente para analizar y realizar un diagnóstico propio de su curso que ubique los problemas del contexto socioeducativo y que perjudican el desempeño del alumno para que alcance el aprendizaje profundo



mediante la planeación. El plano didáctico en la NEM es equivalente a la planeación que realiza el educador físico y que equivale al plan de clase o secuencia didáctica. Al respecto Torres Solís (2012, p. 79) señala que la planeación "...establece una guía que jerarquiza las acciones, coadyuvando a la conformación de una plataforma sobre la que emprendan y concreten apropiadamente los trabajos previstos". Por su parte, Sánchez-Alcaraz, Valero, Gómez, Juan (2016) manifiestan que "Una planificación eficaz requiere poner en marcha una serie de habilidades cognitivas, que no siempre resultan conscientes para el que planifica". No obstante, otros autores van más allá y señalan que los docentes para realizar una apropiada planeación deben conocer además del currículum de estudios, los contextos de los niños y alguna teoría de diseño curricular o una teoría de aprendizaje para identificar en un primer momento la necesidad pedagógica de acuerdo al contexto y posteriormente tomar la decisión didáctica (Valencia Moreno, 2023; González Cabrera, 2026). Para que esto se materialice, es necesario entender la importancia de los niveles de concreción curricular que señala la NEM.

La ventaja de la actual política educativa, es que la flexibilidad curricular está presente desde el posicionamiento y análisis que realiza el docente y en el codiseño, por consiguiente, las actividades relacionadas con el contexto externo para resolver una problemática son indispensables en la enseñanza activa de los alumnos.

Conclusiones

En la implementación de la NEM, es insoslayable que el educador físico recupere el programa sintético y el programa analítico para justificar pedagógicamente la planeación didáctica independientemente de la modalidad de plan de clase, secuencia o unidad didáctica que utilice. La importancia del programa sintético en la planeación es fundamental para conocer los contenidos de los campos formativos y de los procesos de desarrollo del aprendizaje con los cuales el educador físico va a trabajar en sus clases utilizando diferentes estrategias de enseñanza. Por consiguiente, al elaborar la planeación debe tener como prioridad incorporar los contenidos de acuerdo a los propósitos que persiga. Con respecto al programa analítico, es un documento al cual se debe recurrir para contemplar las problemáticas y de ahí partir para establecer diversas estrategias de enseñanza que permitan contrarrestar esa situación en la escuela.

En ese sentido, efectuar clases de Educación Física sin contemplar de manera consciente los documentos de la reforma educativa antes mencionados, es solo aparentar que se realizan las planeaciones con los preceptos de la NEM, pero solo como una simulación que no beneficia el aprendizaje del alumno y mucho menos profesionaliza la práctica docente del educador físico.

En este escrito, reconocemos que la Educación Física es vital para el desarrollo integral de los alumnos de educación básica, por consiguiente, se deben superar las adversidades que se han presentado por falta de actualización en nuestro campo con respecto a estos temas. Si bien todo lleva un proceso de adaptación, el gremio de Educación Física debe comprometerse y evolucionar para estar apegadas a los preceptos que exige el currículum actual.



Referencias

- Contreras, J. (1998). *Didáctica de la educación física: Un enfoque constructivista* (1.^a ed.). INDE.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García Gaibor, J. A. (2023). *La gamificación para la enseñanza de la educación física: Revisión sistemática* [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador].
- González Cabrera, J. L. (2025). Metodologías activas de aprendizaje en la educación física mexicana: Un estudio de casos múltiple. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle*. <https://doi.org/10.26457/recein.2025.4428>
- González Cabrera, J. L. (2026). Planeación didáctica de educación física en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Retos*, 78, 53–64. <https://doi.org/10.47197/retos.v78.117811>
- Juvera, J., Ceballos, O., Zamarripa, J., Rodríguez-Rodríguez, y Fernández Barradas, E. (2021). Percepción del profesor de educación física respecto al nuevo modelo educativo en México 2021. *Retos*, 42, 916–923. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88188>
- Ramírez Fernández, M. (2025). *Los procesos de resistencia en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://comunicacion-cientifica.com/doi/cc309/309-02.pdf>
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Valero Valenzuela, A., Gómez-Mármol, A., y Juan Rey, V. (2016). Planificación de los profesores de educación física. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 11(11).
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Planes de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos, ciclo escolar 2022–2023*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Programa de estudios para la educación preescolar: Programa sintético de la fase 2*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2025). *Orientaciones para la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar. Educación básica, ciclo escolar 2025–2026*. Dirección General de Desarrollo Curricular.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2026). *Estrategia nacional de formación continua de educación básica 2026*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.
- Torres Solís, J. (2012). *Didáctica de la educación física* (3.^a ed.). Trillas.
- Valencia Moreno, J. (2023). Planes de área en educación física escolar: Una evidencia del conocimiento didáctico de contenido en el marco de la enseñanza para la comprensión. *Educación Física y Ciencia*, 25(4), e278. <https://doi.org/10.24215/23142561e278>



ENTRE AULAS Y PATIOS



Estrategias implementadas para la gestión sostenible de residuos sólidos en el Colegio Nacional “Santa Barbara”, Yuty, 2025

Strategies for Sustainable Solid Waste Management Implemented at the “Santa Barbara” National School, Yuty, 2025

Zunilda Manuela Olmedo González *

Fecha de recepción: 17 marzo 2026

Fecha de aceptación: 06 de abril 2026

RESUMEN

Esta investigación se adentra en la creciente problemática global y nacional que plantea la gestión de residuos sólidos, subrayando la necesidad de adoptar estrategias sostenibles. El trabajo se centró, de manera concreta, en el Colegio Nacional “Santa Bárbara” de Yuty, Paraguay, con el objetivo de describir las iniciativas de manejo de residuos implementadas durante el año 2025. Asimismo, se pretendió identificar las fortalezas y debilidades de esas prácticas y evaluar su impacto en la comunidad educativa. Con un enfoque cuantitativo descriptivo, el estudio se apoyó en encuestas y cuestionarios aplicados a los estudiantes del nivel medio. Se tomaron los datos obtenidos en su conjunto, se organizó y se procedió a someter a un riguroso análisis estadístico que facilitó la revelación de una perspectiva más delicada y minuciosa de las percepciones y prácticas observadas. La verdadera derivación de esta investigación reside en su capacidad para sugerir mejoras sustanciales en la gestión de residuos dentro de la institución, estimulando la adopción de una cultura de responsabilidad ambiental y proporcionando un fundamento sólido para la optimización de procesos, así como para la replicación de modelos exitosos en otros centros educativos de la región. Los indicadores muestran que la simple separación de materiales, aunque útil, no basta para generar un cambio real; se requiere que estudiantes, docentes y personal administrativo adopten prácticas sostenibles a largo plazo. En este sentido, es fundamental estimular la reflexión sobre el impacto de nuestras decisiones diarias sobre el entorno, fomentando una actitud crítica que vaya más allá de cumplir normas y se convierta en motor de innovación.

ABSTRACT

This research addresses the growing global and national challenge of solid waste management, highlighting the urgent need to adopt sustainable strategies. The study specifically focused on the National School “Santa Bárbara” in Yuty, Paraguay, with the objective of describing the waste management initiatives implemented during the year 2025. In addition, it sought to identify the strengths and weaknesses of these practices and to evaluate their impact on the educational community. Using a descriptive quantitative approach, the study relied on surveys and questionnaires applied to secondary-level students. The collected data were organized and subjected to a rigorous statistical analysis, which allowed a more detailed and precise understanding of the perceptions and practices observed. The main contribution of this research lies in its capacity to propose substantial improvements in waste management within the institution, encouraging the adoption of a culture of environmental responsibility and providing a solid foundation for optimizing processes. Likewise, it offers the possibility of replicating successful models in other educational institutions in the region. The indicators show that the simple separation of materials, although useful, is not sufficient to generate real change; students, teachers, and administrative staff must adopt sustainable practices in the long term. In this sense, it is essential to promote reflection on the impact of daily decisions on the environment and to foster a critical attitude that goes beyond merely following rules and becomes a driver of innovation.

* Universidad Nacional de Itapúa-Encarnación Paraguay. (UNI).

ORCID: 0009-0008-0087-410X

Palabras clave:

Gestión de residuos sólidos, Responsabilidad ambiental, Prácticas sostenibles, Actitud crítica.

Keywords:

Solid waste management, Environmental responsibility, Sustainable Practices, Critical attitude.

Justificación

La gestión de residuos sólidos se ha convertido en uno de los principales desafíos ambientales a nivel mundial y también en el contexto educativo paraguayo. Las instituciones escolares no solo generan residuos diariamente, sino que además cumplen un rol fundamental en la formación de valores, actitudes y hábitos responsables hacia el medio ambiente. En este sentido, promover prácticas adecuadas de manejo de residuos dentro de la escuela contribuye al desarrollo de una cultura ambiental basada en la sostenibilidad y el compromiso ciudadano.

La presente investigación se justifica por la necesidad de analizar y comprender cómo se están implementando las estrategias de gestión de residuos sólidos en el Colegio Nacional “Santa Bárbara” de Yuty durante el año 2025. Evaluar estas prácticas permitirá identificar fortalezas y debilidades en los procesos actuales, así como conocer el nivel de participación y conciencia ambiental de los estudiantes.

Además, los resultados del estudio pueden servir como base para mejorar las estrategias institucionales de educación ambiental, optimizar los sistemas de separación y disposición de residuos, y fomentar prácticas sostenibles dentro de la comunidad educativa. Asimismo, la investigación puede constituir un referente para otras instituciones educativas interesadas en fortalecer sus programas de gestión ambiental escolar y promover comportamientos responsables hacia el cuidado del entorno.

Objetivo general

Detallar las estrategias implementadas para la gestión de residuos sólidos en el Colegio Nacional “Santa Bárbara” de Yuty durante el año 2025.

Objetivos específicos

- Examinar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre los conceptos relacionados con la gestión de residuos sólidos.
- Revisar las prácticas de separación y manejo de residuos realizadas por los estudiantes dentro del entorno escolar.
- Determinar la percepción de los estudiantes sobre el impacto de la gestión adecuada de residuos en la salud y el ambiente escolar



Introducción

La gestión de residuos sólidos constituye un desafío ambiental de alcance global, y en Paraguay el impulso por reducir, reutilizar y reciclar está ganando terreno. Las escuelas resultan esenciales para cultivar la conciencia ecológica, aunque el manejo interno de sus desechos sigue planteando obstáculos.

Por ello, esta investigación se propone a examinar las distintas estrategias de gestión de residuos que adopta el Colegio Nacional “Santa Bárbara” de Yuty, con una visión puesta en el año 2025. El estudio se plantea afinar la eficiencia de la gestión de residuos y, paralelamente, cultivar una cultura medioambiental dentro del entorno escolar, al mismo tiempo que establece cimientos para futuras mejoras y para replicar la experiencia en otras instituciones.

El objetivo principal consistió en describir las tácticas implementadas en la gestión de residuos sólidos del colegio. Con tal fin, la investigación se enfocó en tres puntos: evaluar cuánto conocen los estudiantes sobre la gestión de residuos, indagar los métodos de clasificación empleados y observar los resultados percibidos tras la puesta en marcha de dichas estrategias en la escuela.

Con el fin de alcanzar este objetivo, la investigación se organiza en los siguientes capítulos: el primer capítulo plantea el problema de investigación, sus metas, la justificación y la viabilidad del estudio; el segundo capítulo ofrece el marco teórico que sustenta el trabajo, abordando conceptos clave sobre la gestión de residuos y los distintos modelos de implementación; el tercer capítulo detalla la metodología empleada para la recolección y el análisis de los datos; y el cuarto capítulo expone los resultados obtenidos, acompañados de la interpretación de las figuras más relevantes.

Métodos

Esta investigación escogió por un diseño descriptivo, no experimental y transversal, con un enfoque cuantitativo (Hernández *et al.*, 2014). El objetivo de este enfoque fue medir y describir objetivamente las estrategias de gestión de residuos sólidos aplicadas en el Colegio Nacional “Santa Bárbara” de Yuty durante el año 2025. Al adoptar una configuración cuantitativa, se compilaron datos numéricos y estadísticos que revelaron estándares, tendencias y las apreciaciones de los estudiantes, lo que permitió un análisis preciso y una interpretación posterior de los resultados.



El estudio estuvo dentro del ámbito de la investigación social, enfocándose en la sostenibilidad ambiental escolar. Con una población estudiantil de 130, la muestra se constituyó por los 40 alumnos que cursan el tercer año de Educación Media. Se seleccionó a este grupo porque se encuentra en una fase concluyente de su desarrollo, una etapa en la que el provecho y puesta en práctica de la educación ambiental orientada a la gestión de residuos sólidos resulta fundamental para promover la conciencia cívica y afianzar hábitos sostenibles (Akintunde, 2023). Se consideró habilitado a los estudiantes matriculados en el tercer curso, que asistieran con regularidad al momento de aplicar el cuestionario y hubieran otorgado su aprobación. Quedaron excluidos los alumnos de primero y segundo curso, los ausentes durante la aplicación y quienes expresaron su negativa a participar. Los métodos adoptados fueron el deductivo y el analítico.

La recolección de datos se efectuó mediante una encuesta, dirigida a través de un cuestionario estructurado de opción múltiple, considerado una herramienta fuerte para seleccionar información sobre conocimientos (Hernández *et al.*, 2014).

El proceso de recolección se inició con la petitoria de autorización a la dirección del colegio, continuó con la aplicación del cuestionario a los estudiantes del tercer curso bajo precisa garantía de la confidencialidad, y culminó con la estructuración de la información en matrices mediante un programa de hoja de cálculo. Para el posterior análisis e interpretación de los resultados, el instrumento fue revisado y validado por un asesor especializado. Los datos fueron digitalizados, organizados y procesados en Microsoft Excel, donde se obtuvieron frecuencias y porcentajes. Finalmente, se utilizó estadística descriptiva para sintetizar las percepciones y los hallazgos se contextualizaron a la luz de la teoría, admitiendo así la preparación de las conclusiones.

Resultados

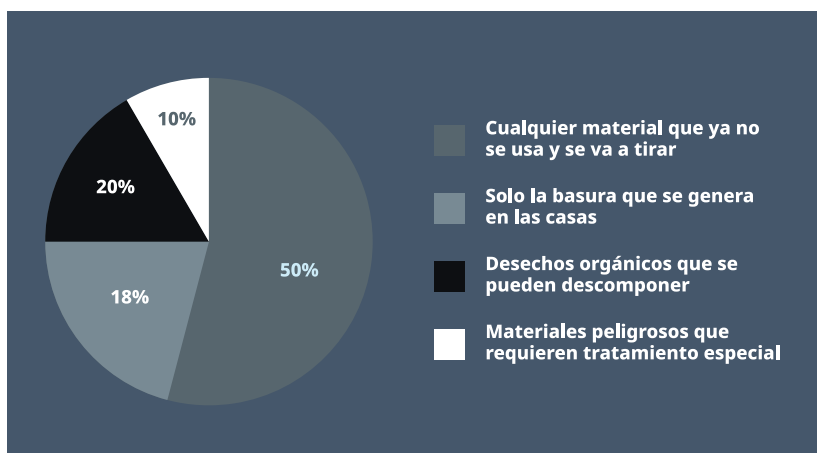
El presente apartado señala los hallazgos de la investigación sobre la gestión de residuos sólidos en el Colegio Nacional "Santa Bárbara", logrados a través de un cuestionario aplicado a los estudiantes. Los resultados se presentan en función de las dimensiones de conocimiento, práctica y percepción, abordando los objetivos específicos del estudio.



El primer objetivo específico se centró en evaluar la comprensión de los estudiantes sobre los conceptos clave de la gestión de residuos. Los datos se consiguieron de preguntas de opción múltiple, cuyas respuestas manifiestan el nivel de conocimiento teórico del alumnado.

Figura 1.

Distribución porcentual de las respuestas de los estudiantes sobre el significado de "residuos sólidos".



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la Figura 1, indican que el 52% de los estudiantes tiene una comprensión precisa del concepto de "residuos sólidos", eligiendo la opción que los define como materiales que ya no se utilizan y son descartados. Este hallazgo expone que una mayoría del alumnado tiene la base conceptual necesaria para comprender las problemáticas y estrategias de gestión.

Sin embargo, el 48% restante reveló una comprensión incompleta o errónea del término, lo que revela las principales lagunas en el conocimiento. El 18% de los estudiantes limitó el concepto a los residuos domésticos, lo que sugiere una visión restringida que no contempla residuos de origen industrial, comercial o escolar. Un 20% los relacionó exclusivamente con desechos orgánicos biodegradables, lo que indica una falta de diferenciación entre los diversos tipos de residuos. Finalmente, un 10% los relacionó

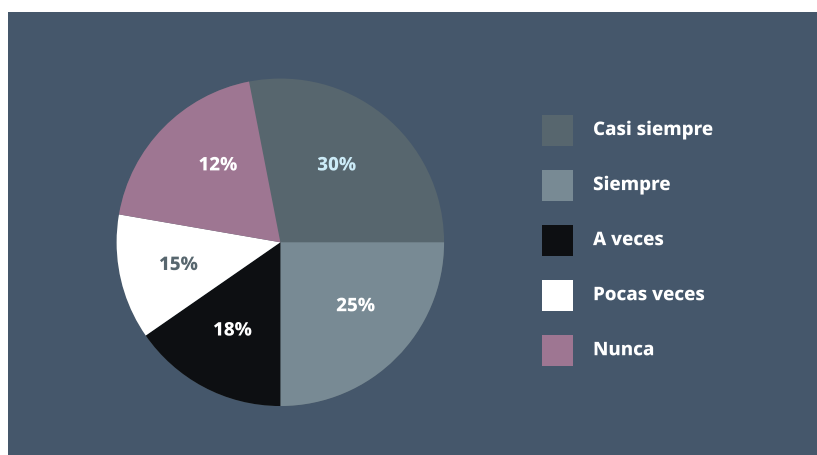


erróneamente solo con materiales peligrosos, lo cual puede ser el resultado de una visión sesgada o sensacionalista del tema. En suma, estos resultados confirman que el colegio ha logrado establecer un conocimiento base en más de la mitad de su población estudiantil, pero también demuestran la necesidad de fortalecer la enseñanza para una comprensión más completa y diferenciada del concepto en el resto de los estudiantes.

La segunda dimensión tuvo como objetivo explorar la aplicación práctica del conocimiento en el entorno escolar, evaluando la frecuencia con la que los estudiantes participan en la separación de residuos y en campañas de reciclaje. Los datos muestran el nivel de compromiso y la efectividad de las estrategias implementadas.

Figura 2.

Frecuencia con la que los estudiantes separan residuos en el colegio.



Fuente: Elaboración propia.

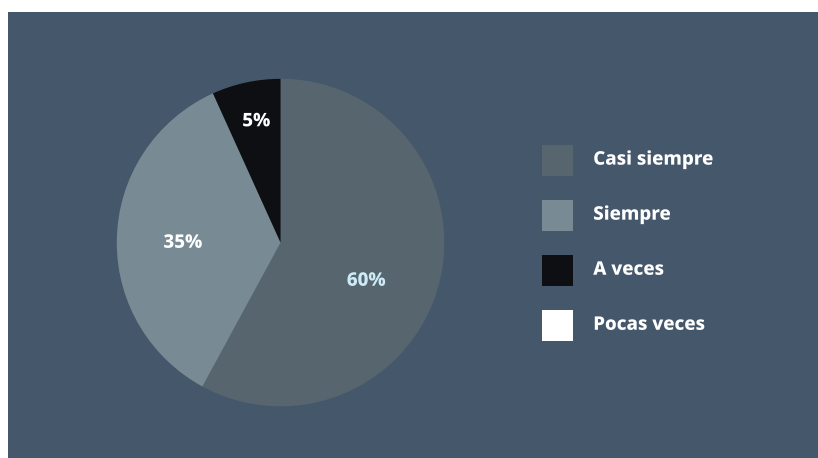
La Figura 2, ilustra la frecuencia con la que los estudiantes separan residuos en el colegio. Se observa una participación significativa, con un 25% del alumnado que lo hace "Siempre" y un 30% que lo hace "Casi siempre". Este 55% de participación regular es un indicador positivo de la cultura ambiental que se está desarrollando en la institución. Estos estudiantes demuestran un hábito de clasificación por la presencia de contenedores de reciclaje y la educación recibida.



No obstante, la participación no es universal. El 18% de los estudiantes indicó que separa "A veces", lo que podría deberse a factores externos como la falta de accesibilidad a los contenedores o la ausencia de recordatorios. De manera más preocupante, un 15% lo hace "Pocas veces" y un 12% "Nunca", lo que representa casi un tercio de la población estudiantil que no ha formado esta práctica en su rutina escolar. Esta falta de consistencia en una porción considerable del alumnado sugiere que, a pesar de los arranques, existen barreras que frenan la participación total.

El último objetivo de la investigación fue examinar cómo los estudiantes perciben los resultados de la gestión de residuos en el colegio. Los datos se centran en la percepción sobre el impacto sanitario y la calidad del ambiente escolar.

Figura 3.
Percepción del impacto sanitario de la gestión adecuada de residuos.



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3, muestra que una gran mayoría de los estudiantes es consciente de la conexión entre la gestión de residuos y la salud comunitaria. Un 60% aseveró que una correcta gestión de residuos "contribuye mucho" a tener una comunidad más saludable y con menos problemas de plagas, mientras que un 35% considera que "contribuye un poco". Solamente un 5% de los encuestados no percibe ninguna contribución.



Este resultado es muy efectivo y señala que la educación ambiental ha sido exitosa en comunicar los beneficios sanitarios de una gestión de residuos adecuada. La alta apreciación de este impacto sugiere que los estudiantes no ven la separación de residuos como una mera tarea, sino como una acción con beneficios perceptibles para su bienestar y el de su comunidad. El hecho de que casi la totalidad del alumnado reconozca la importancia sanitaria refuerza la idea de que la educación teórica ha logrado sus objetivos, sentando una base sólida para futuras decisiones de acción práctica.

Discusión

Los hallazgos se analizan mediante una triangulación que liga los datos obtenidos con las distintas posturas teóricas presentes en la literatura científica. En esta sección, se gestiona interpretar los resultados para ofrecer una visión más profunda de la situación actual y de los desafíos que la institución tiene por delante.

En cuanto a los conocimientos previos, los resultados ponen en evidencia que la mayor parte del alumnado (52 %) cuenta con una comprensión apropiada del concepto de residuos sólidos, al reconocerlos como materiales descartados que han dejado de ser útiles. Este hallazgo se alinea con la postura de Oliveira *et al.* (2021), quienes sostienen que la formulación de conceptos claros sobre la gestión de residuos constituye una segmento clave de la educación ambiental y un paso imprescindible para que los estudiantes adquieran competencias en la materia. Los síntomas señalan que la labor pedagógica de base ha sido eficaz en el colegio, ya que ha establecido los cimientos conceptuales que brindan a los estudiantes una primera aproximación a la problemática.

En mi interpretación, la confusión conceptual parece ser el reflejo de una enseñanza que quizá no profundiza lo suficiente en la escala de la gestión de residuos, o que no brinda ejemplos lo bastante claros y diferenciados para cada principio. Esa imprecisión teórica puede acabar convirtiéndose en un obstáculo para la aplicación práctica de las acciones, pues los estudiantes podrían quedarse sin saber qué estrategia priorizar o cómo aplicarla en un contexto concreto.

En la segunda dimensión que corresponde a la práctica de clasificación y participación, los resultados de la investigación revelan



un hueco notorio entre lo que se sabe y lo que se lleva a la práctica. Aunque más de la mitad de los estudiantes (55 %) separa los residuos con regularidad, un 45 % lo hace de manera esporádica o ni siquiera lo intenta. Ese panorama diferencia con la idea de la escuela verde, que pretende que las instituciones educativas no solo impartan conocimientos, sino que también sirvan de ejemplo para sembrar hábitos sostenibles y una mayor conciencia ambiental entre los alumnos (Khofi, 2024). Los datos señalan que, pese a que existe una sensibilización en cierto grado, la falta de una infraestructura adecuada y la ausencia de supervisión parecen estar limitando la participación activa y constante de una buena parte del estudiantado.

Además, la irregularidad en la práctica, que se manifiesta en el 18 % que solo lo hace “a veces”, indica una dependencia de factores externos que no siempre están presentes. La escasa implicación de este grupo revela que el colegio está dejando pasar una ocasión transcendental para que los estudiantes cultiven habilidades y desarrollen un sentido de pertenencia y compromiso social.

Con relación a los resultados percibidos, la participación en la escuela se ve más como una actividad accesoria que como un pilar esencial del proceso educativo, lo que genera desmotivación en parte del alumnado. En esta dimensión, los hallazgos ponen de relieve que los estudiantes poseen una visión nítida y optimista respecto a los beneficios de gestionar los residuos. Aproximadamente el 60 % del alumnado asegura con convicción que una gestión adecuada contribuye a forjar una comunidad más saludable. Esta percepción se ordena con lo que la literatura científica ha señalado, destacando que el tratamiento y la disposición correcta de los residuos sólidos resultan esenciales para atenuar sus efectos negativos sobre la salud pública y la seguridad ambiental (Hamer, 2003). Tener claro este impacto proporciona a la institución una herramienta eficaz para promover una participación más activa. La percepción de cuán satisfechos se encuentran con la frecuencia de recolección de residuos (Figura 3, 55 % de satisfacción) también se establece como un factor relevante. Conforme a lo que revelan estudios sobre la gestión de residuos en establecimientos escolares, una recolección y eliminación apropiada de los desechos en los centros educativos resulta esencial para mantener un entorno limpio y seguro (Ampofo, 2020). Esta satisfacción con el aspecto logístico podría estar directamente vinculada a la alta percepción de los beneficios sanitarios.



Conclusiones

El estudio realizado en el Colegio Nacional “Santa Bárbara” ha proporcionado una visión completa de la gestión de residuos sólidos, buscando en el conocimiento teórico de los alumnos, cómo lo trasladan a la práctica y cuál es su percepción del sistema. Los hallazgos revelan tanto los logros alcanzados como los desafíos que aún se presentan al intentar impulsar una cultura de sostenibilidad.

En primer lugar, los datos revelan un avance notable en la educación ambiental teórica. Más de la mitad de los estudiantes ya posee un conocimiento sólido y fundamental sobre el concepto de residuos sólidos, lo cual constituye la base sobre la que pueden construirse y adquirirse competencias más complejas en la materia. El hecho de que la mayoría comprenda la importancia de la gestión de residuos representa un logro que sienta las bases para un mejor desarrollo cultural en el colegio. Sin embargo, este avance no está libre de obstáculos, se ha constatado una laguna notable en la comprensión de la jerarquía que rige la gestión de residuos. Un número considerable de estudiantes sigue sin diferenciar con claridad los principios de reducción, reutilización y reciclaje, lo que genera una confusión que resulta crítica.

En efecto, el triunfo de cualquier sistema de gestión de residuos se fundamenta en que la separación se realice correctamente desde el origen. Si los estudiantes no logran distinguir claramente estos conceptos, la aplicación práctica se ve afectada, lo que problematiza la optimización de los procesos de reciclaje y la disminución de residuos. En consecuencia, la instrucción en este ámbito debe volverse más concreta y operativa, garantizando que cada concepto se comprenda de forma transparente y diferenciada.

En segundo lugar, el estudio evidencia una brecha notable entre el conocimiento adquirido y su puesta en práctica. Aunque la mayor parte de los estudiantes cuenta con una base teórica sólida y comprende la importancia de la gestión de residuos, la participación activa y constante en la separación de desechos sigue siendo un reto. Si bien más de la mitad de los alumnos separa sus residuos con regularidad, aún persiste un porcentaje considerable que lo hace de forma irregular o ni siquiera lo lleva a cabo.

Esta división sirve como recordatorio de que, por mucho que se tenga información, no basta para provocar un cambio de comportamiento que perdure. Lo que se desprende es que esas actividades no pueden tratarse como sucesos aislados o accesorios;



deben integrarse de manera sostenida y estructurada tanto en el currículo como en la vida cotidiana del colegio. Únicamente bajo esas condiciones la educación ambiental podrá convertirse en una pieza esencial de la formación de cada estudiante, cultivando hábitos que trasciendan el ámbito escolar. Por tanto, la institución debe reforzar las iniciativas que fomenten una participación activa y constante, de modo que la gestión de residuos se convierta en una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa. Al fin, los resultados sobre la percepción de los estudiantes representan un punto de partida esencial para diseñar estrategias futuras.

La extraordinaria mayoría del alumnado entiende que una gestión adecuada de los residuos es indispensable para lograr una comunidad más limpia y saludable. Esa visión positiva se alinea con la relevancia que se otorga a la correcta disposición de los desechos, con el objetivo de minimizar sus efectos nocivos tanto en la salud humana como en el medio ambiente. Así mismo, la satisfacción general de la recolección cotidiana de residuos consolida la idea de que los aspectos logísticos e infraestructurales del colegio están funcionando con eficacia, un factor clave para mantener un entorno seguro y ordenado.

Comprender por qué se deben ejecutar esas acciones resulta a menudo el motor esencial para derribar los obstáculos prácticos detectados. Cuando los estudiantes captan el sentido y los beneficios de sus actos, la motivación para participar de forma constante se vuelve más palpable. En vista de ello, las próximas iniciativas deberían apostar por fortalecer esa relación entre la acción individual y el resultado colectivo, convirtiendo la conciencia en una fuerza impulsora.

El Colegio Nacional “Santa Bárbara” ha brillado en la esfera teórica y ha conseguido que sus estudiantes se sensibilicen respecto a los contenidos. Sin embargo, el verdadero reto reside en pasar de la teoría a una práctica que sea, a la vez, general y estable. Para seguir avanzando, la institución necesita estrechar articulación entre el saber, los recursos y la acción concreta. Resulta esencial que los instrumentos para el manejo de residuos estén siempre disponibles y que se promueva la participación activa de cada alumno como pieza clave de su formación.

La evidencia apunta a que, para que la separación de residuos se convierta en una costumbre consolidada, la institución debe constituirse como un modelo consistente y propulsar de forma activa comportamientos sostenibles en todos los niveles. Aunque las



campañas y los eventos ecológicos son recursos valiosos para cultivar habilidades prácticas y reforzar un sentido de responsabilidad colectiva, todavía no alcanzan a la totalidad del estudiantado. Solo con esa vía el conocimiento se transforma en prácticas duraderas y responsables, afianzando una genuina cultura de sostenibilidad.



Referencias

- Akintunde, E., y Akintunde, C. (2023). Adquisición y aplicación de la educación ambiental en la gestión de residuos sólidos. *STEAM Education Journal*, 6(2), 143–160. <https://doi.org/10.55290/steam.1149800>
- Ampofo, J. (2020). Prácticas de gestión de la eliminación de residuos en escuelas secundarias seleccionadas dentro del municipio de Wa, Ghana. *International Journal of Multidisciplinary and Educational Research*, 2(4), 273–290. <https://doi.org/10.51594/IJMER.V2I4.157>
- Apaydin, Ö. (2025). Análisis de alternativas sostenibles para la gestión de residuos sólidos urbanos basadas en la separación en origen mediante el proceso analítico jerárquico. *Sustainability*, 17(9), Artículo 3868. <https://doi.org/10.3390/su17093868>
- Hamer, G. (2003). Tratamiento y disposición de residuos sólidos: Efectos sobre la salud pública y la seguridad ambiental. *Biotechnology Advances*, 22(1–2), 71–79. <https://doi.org/10.1016/J.BIOTECHADV.2003.08.007>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008>
- Khofi, M. B. (2024). El concepto de escuela verde en las escuelas primarias como esfuerzo para formar comportamientos sostenibles y conciencia ambiental. *Al-Adzka: Jurnal Ilmiah Pendidikan Guru Madrasah Ibtidaiyah*, 14(2), 206–225. <https://doi.org/10.18592/aladzkapgmi.v14i2.14412>
- McCarty, E. (2023). *Guía didáctica para campañas ambientales en escuelas primarias y secundarias* [Trabajo de licenciatura, Portland State University]. <https://doi.org/10.15760/honors.1192>
- Oliveira, D., Becker, R., Sirtori, C., y Passos, C. (2021). Desarrollo de conceptos de educación ambiental sobre la gestión y el tratamiento de residuos químicos: La experiencia formativa de estudiantes de pregrado. *Chemistry Education Research and Practice*, 22(2), 395–408. <https://doi.org/10.1039/D0RP00170H>



INTERTEXTOS

Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa.

A Didactic Perspective on Formative Assessment

Ficha bibliográfica: Díaz-Barriga, Á. (2026). Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa. Editorial: Magro Editores.

Laura Mercado Marín *

En los debates pedagógicos contemporáneos, la evaluación ocupa un lugar decisivo porque condensa una pregunta de fondo: qué significa realmente aprender y cómo puede acompañarse ese proceso sin reducirlo a una cifra, una etiqueta o un juicio definitivo. En ese marco, *Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa*, de Ángel Díaz Barriga, aparece como una intervención intelectual particularmente relevante. Como señala Díaz-Barriga (2025), el propósito central de la obra consiste en articular una perspectiva pedagógico-didáctica con las concepciones y acciones que pueden emplearse en la evaluación formativa, diferenciándose al mismo tiempo de la visión dominante que históricamente se desprende de la medición. Esta toma de posición es importante porque no se limita a sugerir nuevas técnicas de evaluación, sino que cuestiona la lógica misma con la que muchas instituciones escolares han entendido el acto de evaluar. En lugar de concebir la evaluación como un procedimiento terminal que verifica resultados una vez concluida la enseñanza, el libro invita a pensarla como un componente interno del trabajo didáctico, inseparable del modo en que se organiza la experiencia de aprendizaje en el aula, como también sostiene Díaz-Barriga (2025).

La tesis que atraviesa el libro puede formularse de la siguiente manera: la evaluación formativa solo adquiere sentido cuando se integra a la dinámica de la enseñanza y se orienta a comprender los procesos de aprendizaje de los estudiantes, no solo a certificar desempeños. Según Díaz-Barriga (2025), el texto propone múltiples articulaciones: entre didáctica y evaluación, entre la evaluación formativa y la atención a procesos individuales y colectivos, y entre la reflexión del alumno y la revisión de la práctica docente. Esta formulación supone un desplazamiento teórico

* Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

significativo. Bajo esta mirada, el estudiante deja de ser el objeto pasivo de una valoración externa y se convierte en un sujeto que participa en la comprensión de su propio aprendizaje. De manera paralela, el docente deja de aparecer únicamente como quien corrige o sanciona y pasa a ser un profesional que interpreta evidencias, observa interacciones, modifica secuencias didácticas y crea condiciones para que la retroalimentación tenga valor pedagógico; en esta misma línea, Díaz-Barriga (2026) insiste en la necesidad de que la evaluación acompañe los procesos y no se reduzca a la certificación de resultados. El resultado es una reconceptualización profunda: evaluar ya no significa cerrar un proceso, sino abrir posibilidades de comprensión y mejora.

Uno de los principales méritos del libro radica en su crítica a los usos reduccionistas de la evaluación. Díaz-Barriga (2025) y Díaz-Barriga (2026) coinciden en cuestionar la centralidad de instrumentos, listas de cotejo, evidencias cuantificables y clasificaciones escolares que, aunque puedan ordenar información, no necesariamente explican cómo se construye el aprendizaje. En esta perspectiva, el problema no está solo en el abuso de ciertos instrumentos, sino en la mentalidad pedagógica que los vuelve fines en sí mismos. La evaluación, cuando se independiza de la didáctica, corre el riesgo de convertirse en una práctica de administración escolar más preocupada por registrar y comparar que por comprender y orientar. La importancia del libro reside justamente en desmontar esa lógica y recordar que toda evaluación expresa una concepción del conocimiento, del error, del tiempo escolar, del papel docente y de la relación pedagógica. Desde esta óptica, el texto de Díaz Barriga puede leerse como una defensa del carácter interpretativo y formativo de la evaluación frente a la tendencia tecnocrática que la simplifica, tal como argumenta Díaz-Barriga (2026).

Un eje especialmente sugerente de esta propuesta es la redefinición de la retroalimentación. Díaz-Barriga (2026) insiste en que retroalimentar no equivale a enumerar errores ni a dictar desde fuera lo que le falta al estudiante, sino a propiciar un diálogo que le permita comprender cómo está aprendiendo, qué decisiones toma, qué obstáculos encuentra y qué recursos necesita para avanzar. Esta idea modifica de manera sustancial la relación pedagógica. La retroalimentación deja de ser un apéndice correctivo y se convierte en una herramienta para revisar conjuntamente el proceso vivido en el aula. Tal cambio es decisivo, porque transforma el error en una oportunidad interpretativa y no en una falla que deba castigarse simbólicamente con una calificación o una marca de insuficiencia. En estudios recientes, Velásquez Díaz (2024) e Imaicela Vega *et al.* (2025) también destacan que una retroalimentación



formativa bien orientada favorece procesos de comprensión y mejora del desempeño escolar. Desde una lectura crítica, este punto es uno de los más fecundos del libro: devuelve a la evaluación su dimensión humanizante, pues la vincula con la escucha, la conversación, la duda y la posibilidad de replantear la enseñanza.

La obra también resulta valiosa por la manera en que sitúa al estudiante como corresponsable de su formación. Díaz-Barriga (2026) subraya que uno de los elementos clave de esta perspectiva es lograr que el alumno reflexione sobre sus avances, dificultades, pendientes y modos de participación en el aprendizaje. Este principio de autorregulación no debe confundirse con una simple autoevaluación administrativa. Se trata, más bien, de reconocer que ningún proceso formativo puede consolidarse si el sujeto que aprende no participa activamente en la interpretación de su experiencia. Desde esta mirada, la evaluación formativa exige que el aula genere climas de confianza, tiempos de análisis y oportunidades para que el estudiante se mire a sí mismo no desde el fracaso, sino desde la posibilidad de comprender y transformar su manera de aprender. La fuerza crítica del planteamiento reside en que desplaza la responsabilidad exclusiva del maestro sin abandonarlo, y propone una corresponsabilidad pedagógica que exige mayor madurez institucional y profesional, como sostiene Díaz-Barriga (2026).

No obstante, una lectura crítica del libro también obliga a considerar las tensiones que su propuesta enfrenta cuando se traslada a contextos escolares concretos. Si bien la visión didáctica de la evaluación formativa es conceptualmente convincente, su realización práctica depende de condiciones que muchas veces no están garantizadas: grupos numerosos, currículos saturados, tiempos limitados, culturas escolares centradas en la calificación, exigencias burocráticas de registro y presiones institucionales asociadas con indicadores de rendimiento. En ese sentido, una de las preguntas más productivas que suscita el libro es si el sistema educativo contemporáneo está realmente dispuesto a transformar su manera de entender la evaluación o si solo incorpora el lenguaje de lo formativo mientras mantiene intactas las estructuras de control. Esta observación no debilita el valor de la obra; al contrario, confirma su capacidad para incomodar críticamente al lector. Como permiten inferir Díaz-Barriga (2025) y Díaz-Barriga (2026), el texto no solo ofrece una propuesta pedagógica, sino que deja ver el conflicto entre dos racionalidades: una centrada en la medición, la clasificación y la comparabilidad; otra orientada a la comprensión, el diálogo y el acompañamiento de procesos.



La riqueza del libro consiste en hacer visible ese conflicto y en obligar a docentes e instituciones a tomar postura.

La vigencia del libro es indudable en el contexto actual, particularmente en México y en América Latina, donde los discursos sobre evaluación formativa han cobrado fuerza en el marco de reformas curriculares y debates sobre justicia educativa. Más allá de la coyuntura, el texto ofrece herramientas conceptuales para pensar el aula como un espacio de interacción y no como un simple escenario de verificación. Díaz-Barriga (2023) plantea con claridad que la evaluación debe “fluir” en la actividad escolar y abrirse en el momento didáctico oportuno, cuando el grupo manifiesta confusión, interés, duda, desorientación o necesidad de reorientación. Este énfasis en el momento pedagógico tiene profundas implicaciones: exige del docente una atención profesional fina, capacidad de interpretar lo que sucede en clase y disposición para modificar el rumbo de la enseñanza. Así, la evaluación formativa deja de ser una receta y se convierte en una práctica situada, dependiente del juicio didáctico del maestro. Esta es, quizá, una de las lecciones más profundas del libro: que evaluar bien no consiste en aplicar correctamente un formato, sino en leer pedagógicamente la experiencia del aula, como sostienen Díaz-Barriga (2023, 2026).

En conclusión, *Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa* es una obra que destaca por su capacidad para replantear de manera rigurosa y crítica una de las prácticas más naturalizadas de la vida escolar. Como muestran Díaz-Barriga (2025) y Díaz-Barriga (2026), su aporte principal no consiste únicamente en defender la evaluación formativa, sino en redefinirla desde una perspectiva didáctica que articula aprendizaje, reflexión, autorregulación, retroalimentación y revisión de la práctica docente. El libro tiene la virtud de cuestionar la aparente neutralidad de las formas tradicionales de evaluar y de mostrar que cada decisión en este campo implica una postura sobre el sujeto que aprende, el papel del error, el valor del diálogo y el sentido mismo de la escuela. Como reseña crítica, puede afirmarse que se trata de una obra sólida, provocadora y pertinente, aunque también exigente, porque interpela al lector a pensar más allá de los instrumentos y lo confronta con los límites institucionales que dificultan una verdadera evaluación formativa. Precisamente por ello, su lectura resulta valiosa: no entrega soluciones simplistas, sino una invitación a reconstruir el vínculo entre enseñar, aprender y evaluar desde una ética del acompañamiento y una pedagogía de la comprensión.



Referencias

- Díaz-Barriga, Á. (2026). *Una perspectiva didáctica de la evaluación formativa*. Magro Editores.
- Díaz-Barriga, Á. (2026). Pensar la evaluación formativa para la educación básica en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 31(108), 217-242.
- Díaz-Barriga, Á. (2023, 5 de julio). Sobre timing pedagógico para la evaluación formativa. *Profelandia*.
- Velásquez Díaz, W. S. (2024). La evaluación formativa y la retroalimentación: un reto en los estudiantes de secundaria. *Aula Virtual*, 5(12), e291.
- Imaicela Vega, R. E., Conza Chuquirima, J. H., Conza Chuquirima, M. E., Jiménez Chuquimarca, K. de la N., Cango Alejandro, M. C., y Vega Lanchi, M. M. (2025). Estrategias de retroalimentación formativa para potenciar el desempeño escolar. *Revista InveCom*, 5(1), e501084.





Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro.

PostCapitalism: A Guide to Our Future

Ficha bibliográfica: Mason, P. (2019). Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro. Barcelona. Editorial: Paidós.

Manuel Espartaco López Sáenz *

La obra en referencia constituye un acercamiento sugerente por parte del periodista y analista económico de origen británico Paul Mason, al análisis contemporáneo de las transformaciones estructurales del sistema capitalista global en la era digital, ya que por medio de una lectura de carácter histórico, económico y tecnológico, el autor sostiene que el capitalismo atraviesa una crisis sistémica derivada de sus propias contradicciones internas y del surgimiento de nuevas formas de producción basadas en la información, la automatización y las redes colaborativas. Para el campo educativo, esta reflexión resulta particularmente relevante, pues permite comprender los cambios que experimentan actualmente los procesos de producción del conocimiento, la formación de sujetos y las prácticas educativas en un entorno crecientemente mediado por tecnologías digitales.

En ese sentido, el autor plantea que las tecnologías digitales han comenzado a erosionar los principios tradicionales de escasez, propiedad y trabajo asalariado sobre los que se edificó el capitalismo industrial, abriendo paso a un escenario postcapitalista caracterizado por la cooperación social, la producción de carácter distribuido y el conocimiento compartido.

Desde el inicio de la obra, Mason pugna por una lectura crítica de las crisis financieras recientes y del agotamiento de los modelos neoliberales instaurados desde finales del siglo XX, sosteniendo que el sistema capitalista contemporáneo enfrenta una tensión estructural: mientras las tecnologías de la información tienden a disminuir los costos de producción y promueven la circulación libre del conocimiento, las estructuras económicas dominantes intentan sostener artificialmente mecanismos de control, propiedad intelectual y acumulación.

* Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.



Tales contradicciones, según Mason, explican fenómenos como la precarización laboral, el debilitamiento de los Estados nacionales, la creciente desigualdad y la crisis de legitimidad de los actores e instituciones políticas tradicionales.

Quizás una de las aportaciones más relevantes de la obra se encuentra en su interpretación de la información por su carácter económico disruptivo ya que el autor argumenta que el conocimiento digital posee características incompatibles con las dinámicas tradicionales del mercado al poderse compartir y reproducirse masiva y prácticamente sin costo.

Lo anterior, implicaría que las plataformas colaborativas, redes abiertas y economías basadas en bienes comunes comienzan a desafiar las lógicas tradicionales de acumulación del capitalismo y que aun cuando el propio Mason reconoce que las corporaciones tecnológicas han intentado apropiarse de estas dinámicas mediante nuevas formas de monopolio digital, también identifica, en las redes colaborativas nuevas posibilidades emancipadoras de organización social y económica.

En términos metodológicos y argumentativos, la obra combina análisis de corte histórico, económico, político, sociológico y tecnológico, aspectos que el autor utiliza para dialogar con pensadores clásicos como Karl Marx, Nikolái Kondrátiev o Joseph Schumpeter, al tiempo de recuperar debates recientes relacionados con los procesos de automatización, economía digital y globalización.

En suma, la obra se presenta como un texto de divulgación con rigor académico y lenguaje universal con profundidad conceptual que permite la articulación de procesos históricos de larga duración con fenómenos propios de la cultura digital contemporánea.

Por otro lado, resulta especialmente relevante llevar las discusiones propuestas por Mason en su obra al campo de la educación, pues estas podrían abonar a la construcción de nuevos marcos históricos explicativos sobre los cuales es posible generar conocimiento y emancipación en el marco de la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento ya que obligan a reconsiderar críticamente el papel de la educación en contextos de transformación tecnológica acelerada, automatización laboral y reconfiguración de las formas de producción del conocimiento.



En este orden de ideas, la escuela ya no debería limitarse a reproducir competencias instrumentales orientadas exclusivamente a la inserción en mercados laborales cambiantes; por el contrario, debe asumir una función crítica orientada a la formación de individuos capaces de comprender, analizar y transformar las dinámicas socio tecnológicas contemporáneas.

En el caso específico de la formación docente, la obra adquiere especial pertinencia frente a los desafíos planteados por la cultura digital y la irrupción de la inteligencia artificial en los procesos educativos, el texto permite comprender que las tecnologías no constituyen herramientas neutras, sino dispositivos inscritos en relaciones económicas, políticas y culturales altamente complejas.

Desde esa perspectiva, la formación inicial y continua de docentes requiere trascender enfoques meramente instrumentales sobre el uso de tecnologías educativas para incorporar dimensiones éticas, críticas y sociopolíticas relacionadas con la producción, circulación y apropiación del conocimiento digital.

En un ejercicio dialógico con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se considera que la obra de Mason ofrece elementos significativos para pensar en una educación orientada al humanismo, la justicia social, la inclusión y el trabajo comunitario ya que la NEM propone la construcción de procesos educativos vinculados con el contexto social, la participación democrática y la transformación comunitaria.

En ese sentido, las reflexiones del autor permiten fortalecer la discusión sobre el papel de las tecnologías en la producción horizontal, colaborativa y emancipadora del conocimiento en las Escuelas Normales y en los distintos ámbitos del sistema educativo mexicano.

Asimismo, el libro resulta particularmente útil para la investigación educativa de frontera toda vez que propone categorías de análisis que permiten estudiar críticamente fenómenos como la cultura digital, las plataformas de aprendizaje, la economía de datos, ética de la inteligencia artificial y nuevas formas de trabajo docente en contextos de mediación tecnológica.

Otro componente importante del texto es su crítica a las lógicas de competencia individual promovidas por el neoliberalismo para lo cual el autor reivindica el potencial de las redes de colaboración, los bienes comunes digitales y las formas de organización y cooperación social.



Esta perspectiva dialoga de manera importante con los enfoques pedagógicos contemporáneos centrados en el aprendizaje colaborativo, las comunidades de práctica, la construcción colaborativa del conocimiento y el trabajo situado en contextos comunitarios que en el marco de la formación y profesionalización de docentes. Estas ideas podrían contribuir al fortalecimiento de modelos pedagógicos más participativos y menos centrados en la lógica individualista de evaluación y desempeño.

No obstante, la obra también presenta algunos riesgos ya que el propio Mason parece sostener una visión relativamente optimista sobre el potencial emancipador de las tecnologías digitales, subestimando las profundas desigualdades estructurales que condicionan el acceso, apropiación y uso crítico de dichas tecnologías en un país como México.

A pesar de estas observaciones, *Postcapitalismo: hacia un nuevo futuro*, constituye una lectura valiosa para investigadores educativos, docentes, estudiantes y responsables de políticas públicas interesados en comprender las transformaciones contemporáneas derivadas de la digitalización, la economía del conocimiento, los vínculos entre tecnología, educación y transformación social, la inteligencia artificial, los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación.

En conclusión, el libro de Paul Mason trasciende el ámbito estrictamente económico para convertirse en una reflexión profunda sobre el futuro de las sociedades contemporáneas y el papel del conocimiento en los procesos de transformación social ya que sus aportaciones permiten problematizar críticamente los retos actuales de la educación y la formación docente frente a la cultura digital y las nuevas configuraciones tecnológicas.

Finalmente, en el contexto educativo mexicano actual, la obra sin duda resulta pertinente para pensar modelos educativos centrados en una perspectiva humanista, crítica, democrática que promueva la capacidad para dar respuesta a las tensiones y desafíos propios de las sociedades en el siglo XXI desde una mirada ética y socialmente comprometida.





Directrices para autores

Hallazgos y Entre aulas y patios (artículos de resultados de investigación / artículos de intervención educativa)

Los artículos postulados para su publicación en éstas secciones deberán reunir las siguientes características:

Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.

Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).

Filiación institucional, país y correo electrónico.

ORCID

Resumen en español y en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.

Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.

Fecha de conclusión del manuscrito.

Desarrollo del trabajo: Introducción o presentación. Objetivos y justificación. Metodología utilizada.

Resultados obtenidos.

Discusión de hallazgos.

Conclusiones.

Recomendaciones (si las hubiese).

Referencias bibliográficas APA 7

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, 7a edición. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayo científico

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación:

Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.

Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).

Filiación institucional, país y correo electrónico.

Resumen en español y en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.

Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.

Fecha de conclusión del manuscrito.

Referencias bibliográficas APA 7

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la **sección Intertextos** serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener:

Título,

Referencia de la obra reseñada,

Nombre completo del autor,

Filiación institucional,

País y correo electrónico.

Referencias bibliográficas APA 7

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos deberán enviarse en archivo digital, elaborados en procesador de texto *Microsoft Word*.

La extensión de los trabajos será la siguiente:

- **Artículos:** entre 20 y 30 cuartillas, incluyendo referencias, tablas e ilustraciones.
- **Ensayos (sección Sin fronteras):** mínimo de 12 y máximo de 30 cuartillas.
- **Reseñas (sección Intertextos):** de 4 a 6 cuartillas.

Para efectos de esta revista, se considera que una cuartilla cumple con las siguientes características:

- 28 líneas por página
- Aproximadamente 2000 caracteres sin espacios
- Interlineado de 1.5
- Tipografía Times New Roman, tamaño 12 puntos

Recepción de los trabajos

El equipo editor dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo formal.

El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que **no cumplan** con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las **posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación**.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la **sección Intertextos**, todas las colaboraciones **serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista**, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de **dictaminación abarcará un plazo mínimo de seis meses**, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE. Nos apegamos al siguiente principio:

"Las revistas pueden desalentar y prevenir la violación a la ética de parte de autores proporcionando información, concientizando, enumerando las contribuciones de los autores. Pueden asegurar un requerimiento para divulgar el conflicto de

interés y adherencia a las guías para denunciar. Pueden alentar el debate post-publicación y ofrecer orientación sobre la autoría. Pueden examinar por plagio, redundancia y manipulación de imágenes".

Los trabajos se analizarán con los softwares de coincidencias y redundancias *iThenticate*, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias

Recomendaciones éticas para autores

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital, así como evitar las malas prácticas de plagio y auto-plagio académico. Para ello, se establece el requisito académico de firma del documento de originalidad y de cesión de derechos para publicar el artículo o ensayo académicos en diferentes formatos, sin fines de lucro.

Uso de inteligencia artificial (IA)

El uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como asistentes de redacción, generación de texto, análisis de datos o traducción automática, deberá apegarse a los principios de integridad académica, transparencia y responsabilidad autoral.

Lineamientos generales:

- Declaración obligatoria
Los autores deberán declarar explícitamente el uso de herramientas de IA en la elaboración del manuscrito, especificando:
- Nombre de la herramienta utilizada
- Tipo de uso (redacción, edición, traducción, análisis, etc.)

Esta información deberá incluirse en una nota al final del manuscrito o en la o en la declaración de autoría a través de un anexo.

Responsabilidad autoral

El uso de IA no exime a los autores de la responsabilidad sobre el contenido del manuscrito. Los autores garantizan la veracidad, originalidad y precisión de la información presentada.

Limitaciones de uso

No se permite el uso de herramientas de IA para:

- Generar datos, resultados o evidencias falsas
- Sustituir la autoría intelectual del trabajo
- Elaborar artículos completos sin intervención crítica del autor

Autoría

Las herramientas de IA **no podrán ser consideradas autoras ni coautoras** de los manuscritos.

Ética y plagio

El contenido generado con apoyo de IA deberá cumplir con los criterios de originalidad y citación establecidos por la revista. El uso inadecuado de IA podrá considerarse una falta ética.

Evaluación editorial

El equipo editor podrá solicitar aclaraciones sobre el uso de IA y, en caso necesario, rechazar manuscritos que no cumplan con estas disposiciones.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente **proceso de dictaminación**:

- 1) Revisión técnica, el texto atiende las indicaciones del instructivo de autores;
- 2) Análisis de coincidencias a través del programa iThenticate;
- 3) Evaluación por pares mediante el método de "doble ciego", esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema o/ y en investigación educativa; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.
4. En caso de que un texto reciba tres dictámenes académicos, el Director de la revista en sesión con el Comité Editorial decidirán la pertinencia de su publicación. **La decisión será inapelable.**

Evaluación por pares externos

La revista cuenta con un cuerpo de evaluadores pares externos que se conformó por convocatoria abierta, con el propósito de garantizar la calidad de los contenidos que se publican en las secciones arbitradas: **Hallazgos, Sin fronteras y Entre aulas y patios.**

Los manuscritos recibidos son revisados técnicamente para verificar, por un lado, que se ajustan a las directrices de autores y al ámbito de la revista y, por otro, se emplean tecnologías digitales (*iThenticate* y *Turnitin*) para la detección del porcentaje de coincidencias o redundancias textuales(no mayor al 20% en citas textuales). En los artículos, el criterio para evaluar dicho porcentaje es que las coincidencias y similitudes no aparezcan en los apartados de resumen, resultados, discusión o conclusiones. En el caso de los ensayos, en las reflexiones finales sustentadas por el argumento que estructura el texto.

Si el trabajo cumple con los requisitos de la política editorial y no presenta indicios de plagio o autoplagio, el Equipo Editor lo envía a dictaminación por pares a doble ciego.

Cada sección de la revista cuenta con una guía de evaluación para que especialistas en investigación educativa valoren la coherencia teórico-metodológica y referencial del artículo o ensayo científico, así como su adecuación léxica. Los dictaminadores determinan si el texto es aceptado, no aceptado o aceptado con recomendaciones.

Cuando existe desacuerdo de opiniones informadas entre los revisores, el artículo o ensayo se solicita la participación de a un tercer evaluador para fundamentar la decisión editorial de rechazo o de aceptación con recomendaciones.

En un plazo mínimo de seis meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

- a) Afirmativa
- b) Con modificaciones
- c) Negativa

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigaciones realizadas en los dos últimos años.

Sin fronteras

Espacio para ensayos científicos de revisión de aportes o contribuciones de reflexión teórica que favorezcan el desarrollo del campo de la formación y la práctica docentes.

Entre aulas y patios

Divulga textos académicos de sistematización de experiencias recientes (dos últimos años) sobre la práctica docente y de intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórica y metodológica.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas descriptivas y críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos relacionados con el ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Declaración de privacidad

Los nombres y las direcciones de correo electrónico introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

Lista de comprobación para la preparación de envíos

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato *OpenOffice*, *Microsoft Word*, *RTF* o *WordPerfect*.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices de Autor, que aparecen en información para autores.
- Se envía la Carta de Declaración de Originalidad.
 - * Solicitar la declaración de autoría al correo electrónico revista.practica@aeefcm.gob.mx, firmarla y enviarla al mismo medio.
- El texto tiene interlineado DE 1.5; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado ; y todas las figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados.
- No se incluyen imágenes (fotografías o capturas de pantalla de PC o celular).
- Las referencias atienden las recomendaciones APA 7
- Incluye datos de la función y adscripción de los autores
- Las tablas y figuras incluidas en el texto, se envían en archivo editable de *word* complementario.

EDITORIAL

Política de sección por defecto

Aviso de derechos de autor/a

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia Atribución No-Comercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

DP



Educación
Secretaría de Educación Pública

AEF del Estado de México **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

100
Secundaria
Escuela Mexicana