REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 14 (2026)

REVISTA DH/ED Derechos Humanos y Educación

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Cualquier sugerencia o error observado rogamos nos sea comunicado mediante email a comtip@universitas.es

© EDITORIAL UNIVERSITAS, S.A.
C/ Sor Ángela de la Cruz, 43 - 28020 Madrid
Tel. 91 563 36 52
HTTP://www.universitas.es
E-mail: universitas@universitas.es

ISSN: 2695-3935
E-ISSN: 2792-4149
Depósito Legal: M-21711 - 2019
Edición: Julio de 2026

Imprime:
Solana e hijos, A.G., S. A. U. San Alfonso, 26 - La Fortuna (Leganés) - Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 14 (2026)

editorial UNIVERSITAS

Facultad de Derecho y
Facultad de Educación de la UNED

REVISTA DH/ED

Derechos Humanos y Educación

N.º 14 (2026)

DIRECTORES:
Narciso Martínez Morán
Antonio Medina Rivilla

SECRETARIOS:
Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia
Raúl González Fernández

CONSEJO EDITORIAL:
Presidente:
Ana Anguera

Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Maria Eugenia Gayo Santa Cecilia, Raúl González Fernández, Benito de Castro Cid, Eufrasio Pérez Navío, Rafael Junquera de Estéfani, Juan Manuel Goig Martínez, Cayetano Núñez Ribero, Remedios Morán Martín, Manuel Díaz Martínez, José Luis García LLamas, Minerva Martinez Garza, Over Humberto Serrano Suárez, Milagros Otero Parga

COMITÉ CIENTIFICO:
Narciso Martínez Morán, Antonio Medina Rivilla, Antonio Enrique Pérez Luño, Andrés Ollero Tassara, Ignacio Ara Pinilla, Ignacio Sanchez Cámara, Ramón Luis Soriano Díaz, Jesús Ignacio Martínez García, Ana María Marcos del Cano , Fernando Llano Alonso, Iñigo de Miguel Beriaín, Myriam Sepúlveda López, Jorge Orlando Contreras Sarmiento, Lucía Puertas Bravo, Karin Sweizer, Maximo Baldachi, Enrico Bocciolesi, Blanca Valenzuela , Janet Tobar Guerra, Fernando Toledo Monriel, Gonzalo Jover, Manuela Guillén Lúgigo, Gustavo de la Hoz, Cecilia Loor Dueñas, Teodora Pezano, Blas Campos Barrionuevo

PRODUCCIÓN:
Editorial Universitas

SUSCRIPCIONES, PUBLICIDAD Y SOLICITUDES:
Para la información más actualizada sobre suscripciones privadas e institucionales, precios, pedidos, formas y medios de pago, publicidad, reclamaciones, números atrasados, cambios en las condiciones de suscripciones, notificaciones de cambios de dirección, renovaciones, cancelaciones, formularios de pedido, por favor, consúltense en la dirección de correo revistaDHYE@universitas.es

Curriculum

• CURRICULUM DIRECTORES Y SECRETARIOS

NARCISO MARTINEZ MORAN: Licenciado en Filosofía; Licenciado en Derecho y Licenciado en Ciencias Políticas. Ha realizado también estudios de Teología. Diplomado en Derecho Comparado; Diplomado en "Études sur les Organizations Européennes", Faculté Internationale du Droit Comparé. Strasbourg y Diplomado en Derechos Humanos. Doctor en Derecho. Desde 1974 profesor de Filosofía del Derecho, Derecho Natural, Teoría del Derecho, Derechos Humanos, Sociología del Derecho y Ética y Deontología Públicas en las Universidades Complutense de Madrid, Univ. de Orense-Vigo, y Colegios Universitarios de Toledo y San Pablo-CEU. Desde 1990 profesor Titular y Catedrático de la UNED, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Es profesor visitante de varias Universidades Ibero-Americanas (Ecuador, Argentina, México y Colombia), de Universidades Italianas (Roma I, Roma II, Roma III, Universidad del Sacro Cuore y Universidad de Bolonia) y de la Universidad de Coimbra (Portugal). Pertenece a varias asociaciones nacionales e internacionales de Filosofía Jurídica, de Pensamiento Político y de Bioética, Bioderecho y Derecho Sanitario. Sus publicaciones se centran en cuestiones de Historia del Pensamiento Jurídico y Político Español; Teoría del Derecho; Historia, Teoría y Problemas actuales de los Derechos Humanos: Entre ellas podemos citar: *"Utopía y realidad de los Derechos Humanos en el cincuenta aniversario de su Declaración Universal"; "Biotecnología, Derecho y Dignidad humana"; "Mujer y Derechos Humanos"; Cayucos y pateras: La muerte en el camino"; "Inmigración y Derechos humanos:¿Tienen derechos los inmigrates?"; "Persona, dignidad humana e investigaciones médicas"*; *"Aportaciones de las Escuelas de Salamanca a la generalización de los Derechos Humanos"; "Mundialización y universalización de los derechos humanos"; "Los Derechos Humanos de Tercera Generación"; "Educación en y para los Derechos Humanos: Un reto para el siglo XXI";* Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido numerosos cursos y seminarios, así como cursos de doctorado y ha dirigido varias tesis doctorales sobre cuestiones actuales de Derechos Humanos, sobre Deontología Profesional y sobre Bioética y Bioderecho. Pertenece al comité Científico y/o editorial de varias revistas de ámbito nacional e internacional.

ANTONIO MEDINA RIVILLA: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1979). Se ha desempeñado como Inspector de Educación (1977-1981) y profesor en la Universidad Complutense de Madrid (1974-1987) de la que fue Vicedecano. Desde 1987 es Catedrático de Universidad en la UNED, en el Área de Didáctica y Organización Escolar, siendo en la actualidad Catedrático Emérito de la misma. Ha sido Director del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales (1987-2014), así como IP del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) desde el que ha desarrollado más de veinte proyectos de i+D, tanto nacionales como internacionales. Ha publicado en diversos formatos, artículos y libros, un amplio elenco de trabajos en torno a la formación del profesorado, interculturalidad, innovación de la docencia, métodos de enseñanza así como competencias docentes y discentes con un gran impacto en la discusión científica nacional e internacional (CIOIE, ECER, ISAAT, RIAICES, etc.). Ha dirigido más de 120 tesis doctorales y numerosos trabajos de investigación en el contexto español e internacional. En 2012 se le concedido el quinto sexenio de investigación, lo que expresa un alto reconocimiento a su trayectoria como investigador. Ha sido profesor invitado en una veintena de universidades, siendo nombrado Profesor Honoris Causa en el año 2011 por el Instituto Universitario Italiano de Rosario (Argentina) y en el año 2015 por la Universidad de Santander (México).

MARIA EUGENIA GAYO SANTA CECILIA: Tras cursar sus estudios de Derecho en la Universidad Complutense de Madrid, y diplomarse con el Número Uno de la Promoción 1985-86 en la

Escuela de Práctica Jurídica de dicha Universidad, desde 1991 es Profesora Titular E.U. en el Departamento de Filosofía Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNED. Es miembro del *Grupo de Innovación Docente en Teoría del Derecho y Derechos Humanos* (GIDTDYDH) correspondiente al Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED y ha participado en varios proyectos de investigación de esa Universidad en el marco de las diferentes convocatorias de Redes de Investigación e Innovación Docente para el Desarrollo de Proyectos Piloto para la adaptación de la Docencia al Espacio Europeo. Sus publicaciones se centran en el análisis de cuestiones relativas a la Teoría del Derecho, Sociología Jurídica, Derechos Humanos y Derecho Informático y ha participado activamente impartiendo conferencias y presentando ponencias en diferentes Jornadas, Seminarios y Congresos Internacionales, Iberoamericanos y Nacionales en materia de Globalización y Derechos Humanos; Derecho e Informática Jurídica; Derecho, Política y Cine, etc. Junto a sus tareas metodológicas y docentes ha realizado tareas de gestión universitaria tanto en órganos unipersonales (Vicesecretaria General de la UNED, Directora de Departamento, etc.) como colegiados y ha sido miembro del Consejo de Redacción de diferentes publicaciones científicas y universitarias.

RAUL GONZÁLEZ FERNÁNDEZ: Diplomado en Magisterio y Licenciado en Psicopedagogía (Universidad de Vigo). Doctor en Ciencias de la Educación por la UNED (2011). Ha sido funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros –Educación Infantil- en la Comunidad de Madrid (2003-2018) y Profesor Asociado en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la Facultad de Educación –UNED- (2011-2018). En la actualidad es Profesor Ayudante Doctor y secretario de dicho Departamento. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado (Ref.125-UNED) y del Grupo de Innovación Docente de Prácticas Profesionales de la UNED. Tiene diversas publicaciones en editoriales y revistas, tanto nacionales como internacionales, sobre el tratamiento educativo de la diversidad, desarrollo de la identidad profesional de los Educadores Sociales, la formación del profesorado de Educación Infantil y Secundaria, liderazgo y calidad de la educación. Es secretario de la Asociación Europea Liderazgo y Calidad de la Educación.

• CURRICULUM CONSEJO EDITORIAL

ANA ANGUERA DE SOJO: Licenciada en Derecho y Empresariales por la Universidad Pontificia de Comillas (Especialidad E-3). Empezó su labor profesional como consultora financiera, y continúo desarrollando su carrera en este ámbito durante más de 10 años, gestionando proyectos para distintas empresas. Comenzó su relación con el mundo universitario impartiendo clases de matemáticas en centros asociados de la UNED. En 2015 se incorpora al mundo editorial, siendo en la actualidad directora de la Editorial Universitas.

BENITO DE CASTRO CID: Licenciado y doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca, se jubiló en 2009 como CU de Filosofía del Derecho de la UNED y mantiene en la actualidad la condición de Profesor Emérito de la misma. Fue Profesor Ayudante, Titular y Catedrático de Derecho Natural y Filosofía del Derecho en las Universidades de Salamanca y León durante los años 1968 a 1992. *Su principal actividad investigadora* se ha centrado en la historia del pensamiento jurídico contemporáneo, las implicaciones onto-gnoseológicas del Derecho y la axiología jurídica (con reincidente dedicación a la compleja problemática de los Derechos Humanos). Como autor único o colaborando con otros especialistas, ha *publicado* numerosos libros, estudios monográficos, artículos breves, ensayos y recensiones. Ha impartido asimismo docencia como *Profesor Visitante* en varias Universidades e Instituciones universitarias de Argentina, Chile, Italia y México.

RAFAEL JUNQUERA ESTÉFANI: Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (1979) y Doctor en Derecho por la UNED (2007). Es Catedrático de Filosofía del Derecho, Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España (UNED). Pertenece al Grupo de investigación en Derechos Humanos y Bioética y al Grupo de Investigación en Biomedicina, Ética y Derechos Humanos. Ha sido Vicedecano Primero, de Profesorado y

Espacio Europeo de la Facultad de Derecho de la UNED y anteriormente desempeñó el cargo de Secretario de la Facultad. Presidente).Presidente del Patronato de la Fundación Europea para el Estudio y Reflexión Ética y Vicepresidente de la Fundación Mediterránea de Derechos Humanos. Cuenta con múltiples publicaciones sobe temas relacionados con los Derechos Humanos.

JUAN MANUEL GOIG MARTÍNEZ: Catedrático de Derecho Constitucional. 3 sexenios, 4 quinquenios. Sus principales líneas de Investigación son el Derecho Constitucional; en especial, Derechos de los inmigrantes y políticas migratorias; Protección Internacional de las personas; Participación democrática, elecciones y partidos políticos; Justicia Constitucional; Derechos del Menor, Derecho a la Educación, e Igualdad, Políticas de igualdad y tratamiento de la igualdad real y efectiva. Forma parte del Proyecto Internacional "Formación Constitucional y sobre Derechos Fundamentales" para el Continente latinoamericano. Autor de numerosas publicaciones en Editoriales de prestigio y en Revistas con alto índice de impacto. Ha participado en Congresos Internacionales en España y en el extranjero, y ha impartido Cursos de Doctorado, Master y Seminarios, no sólo en España, sino en Venezuela; República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Portugal e Italia. Ha participado y participa en varios Proyectos de Investigación, y en la actualidad es miembro del Grupo Interuniversitario de Expertos en materia de inmigración y extranjería

CAYETANO NUÑEZ RIBERO: Profesor Titular de Derecho Constitucional de la UNED (Departamento de Derecho Político). Doctor en Derecho (UNED). Doctor en Ciencias Políticas (Universidad Complutense de Madrid). Doctor in Constitutional and Penitenciary Law (Uni. Carib. INTERNATIONAL UNIVERSITY). Doctor Honoris Causa Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC). Más de cuarenta libros publicados individualmente y en colaboración. Más de cincuenta artículos en Revistas Científicas Indexadas y de Especialización.

REMEDIOS MORÁN MARTÍN: Licenciada en Geografía e Historia y en Derecho y Doctora en Historia. Tengo una trayectoria investigadora desde 1980 ininterrumpidamente que me han valido la obtención de 5 sexenios de investigación y actualmente en fase de resolución del sexto, solicitado como de transferencia de resultados. Entre los libros publicados, destaco. El señorío de Benamejí (su origen y evolución en el siglo XVI), Diputación de Córdoba, 1986. Materiales para un curso de Historia del Derecho, UNED, 1999-2000, 2 vols. /2ª ed. del primer volumen, 2010). El testamento ante párroco en Aragón, Cataluña y Navarra, Tirant lo Blanch, Valencia, 2017. Remedios Morán Martín y Javier García Martín, Historia de la Administración en España. Mutaciones, sentido y rupturas, Universitas, Madrid, 2018. He coordinado varios libros colectivos y cuento con aproximadamente doscientas publicaciones de diferente tipo. Académica correspondiente de la Academia de Historia Portuguesa. Directora de la revista e-Legal History Review. Evaluadora de proyectos de la ANEP y de la AVAP.

MANUEL DÍAZ MARTÍNEZ: Licenciado en Derecho y Diplomado en Ciencias Empresariales. Doctor en Derecho, con la máxima calificación de Sobresaliente "cum laude" por unanimidad. Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrático de Universidad de Derecho Procesal, dedicación a tiempo completo, de la UNED. Decano de la Facultad de Derecho de la UNED. Autor de 7 Monografías, 35 Capítulos de Libro, 30 Artículos doctrinales. Miembro del equipo docente de 7 Proyectos de investigación: 1 Internacional, 4 Nacionales y 2 de la UNED. Investigador principal del Proyecto de Investigación Nacional «Retos procesales para afrontar el uso criminal de las TICs en la sociedad de la información». 7 Tesis doctorales dirigidas, 6 de las cuales han obtenido el Premio Extraordinario de Doctorado. Más de 80 Ponencias impartidas en Congresos nacionales e internacionales, Cursos y Seminarios. Miembro del Equipo de Redacción de la Revista General de Derecho Procesal de Iustel Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Mercantil, de la Editorial Jurídica Sepin.

JOSÉ LUIS GARCÍA LLAMAS: Profesor investigador del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Especialista en metodología de investigación evaluativa y

en el análisis de datos estadísticos. Desempeña la docencia en asignaturas vinculadas a los métodos de investigación en educación: evaluación de programas, estadística aplicada a la educación. Buen conocedor de los programas de análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Trayectoria investigadora en el campo de la intervención social con minorías y grupos en riesgo de exclusión social, así como con el colectivo de jóvenes europeos. Producción científica de artículos, libros y capítulos de libros (65). Director o codirector de 10 tesis doctorales y de un periodo de formación de becarios pre-doctorales. Trabajos presentados en Congreso Nacionales e Internacionales (54). Comités científicos asesores y sociedades científicas (20). Primer premio de Investigación Social, Cajamadrid 2003 (IP). Director de la Revista Educación XX1, Madrid, UNED (desde el año 2012). Director del Departamento MIDE I, Facultad de Educación UNED (9 años). Decano de la Facultad de Educación de la UNED (7 años)

MINERVA E. MARTÍNEZ GARZA: Doctora en Derecho por la UNED, en Madrid; Especialista en Derechos Humanos por la Universidad de Castilla-La Mancha. Certificada en el programa de Estudios Avanzados de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por American University Washintong College of Law. Fue Presidenta de la Comisión Estatla de Derechos Humanos de Nuevo León de 2007 a 2015, en la que fue reconocida por implementar un nuevo modelo de gestión no jurisdiccional de los derechos humanos, lo que permitió, además fuera reconocida en foros internacionales. Actualmente es Coordinadora de la Maestría de Derechos Humanos en el UANL; Profesora Decana de la Facultada de Derechos y Criminología de la UANL; ha sido ponente en la Universidad Pantheón- Assas París II, en París; la Universidad Bolivina en Santiago de Chile y la Universidad de Costa Rica, entre otras. Cuenta con diez libros publicados anteriormente.

OVER HUMBERTO SERRANO SUÁREZ: Abogado, pasión por el ejercicio profesional, consultoría, asesoría, investigación, docencia y la internacionalización en un contexto de comunicación hablada, escrita y audiovisual. Experiencia laboral como docente universitario en pregrado y postgrado con trayectoria en el campo del litigio (Derecho penal, administrativo, derechos humanos) asesoría, consultoría, conferénciate y doctrinante nivel nacional e internacional (Derechos, humanos, derecho penal, derecho ambiental, derecho constitucional y en temas de paz y postconflicto), función pública (Inspector de Policía, Asesor Derechos Humanos despacho del Procurador General de la Nación. Investigador (temas derecho penal, derechos humanos, ambiental y periodismo). Autor de libros, artículos y ponencias nacionales e internacionales en los ámbitos referidos. Coordinador de las Jornadas Interinstitucionales de Investigación Sociojuridicas con universidades de Bogotá de carácter público y privado, coordinador del área de investigaciones. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (UNICOLMAYOR).

MILAGROS OTERO PARGA: Nació en Santiago de Compostela en 1960. Es catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela. Es académica de número de la Real Academia Gallega de Jurisprudencia y Legislación, Magister Honoris Causa por la Escuela Judicial de México Medalla de Oro de la Universidad de Santiago de Compostela Actualmente el Valedora do Pobo de Galicia. Autora de 16 libros y 138 artículos de libros y revistas sobre diversos temas entre los que destacan Argumentación Jurídica, Mediación, Transparencia, Historia del pensamiento jurídico, y Tópica Jurídica. Conferenciante asidua y profesora de diversas Universidades de México, Argentina, Brasil, Portugal, Uruguay y Japón.

MARÍA DEL ROSARIO GONZÁLEZ MARTÍN: Es profesora Contratada Doctora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Santiago de Chile (Filosofía de la Educación). Ha participado en el proyecto Nacional sobre *Los fundamentos filosóficos de la idea de Solidaridad*, pertenece al Grupo de Investigación *Cultura Cívica y Políticas Educativas*. Es especialista en antropología de la educación, éticas aplicadas, educación afectiva y en educación cívica. Es miembro del Observatorio del Juego Infantil. Trabaja desde una perspectiva fenomenológica y personalista. Dirige las Jornadas Internacionales sobre Emoción, Ética y Educación. Recientemente ha recibido *Expanded*

Reason Awards. Es miembro del Coloquio internacional sobre Violencia y Religión (COV&R). Ha impartido cursos, en España y en el extranjero, sobre Democracia y educación.

RAMÓN PÉREZ PÉREZ: Titulado en Maestro de Primera Enseñanza (Universidad de Oviedo, 1971), Licenciado en Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1982 con Grado (universidad de Oviedo 1984) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (Pedagogía) UNED 1992. Profesor de EGB (Ministerio Nacional de Educación 1974-1988. Profesor Universitario, Área de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Oviedo 1988-2018. Profesor Visitante de la UCLV (Cuba) desde 1998 y colaborador de universidades Latinoamericanas. Actualmente Catedrático de E.U. jubilado, profesor honorífico de la Universidad de Oviedo. IP de más de una docena de Proyectos de Investigación subvencionados por los Ministerios de Educación y Exteriores o la AECID. Director de más de una veintena de Tesis doctorales con calificación Sobresaliente y/o Cum Laude. Director de más de una terintena de Trabajos de Investigación (Suficiencia Investigadora/DEA). Director/Tutor de más de medio centenar de TFM (Trabajos Fin de Máster). Director/tutor de más de un centenar de TFG (Trabajos Fin de Grado). Publicación de más de un centenar de aportaciones en Libros. Publicación de Medio centenar de artículos en revistas científicas. Presentación de más de tres centenares de contribuciones en Congresos y Simposios. Par revisor en una decena de Revistas Científicas. Director-Editor de la revista RIAICES.

CARLOS ALBERTO ARDÓN GAVARRETE: Licenciado en Letras y maestría en Profesionalización de la Docencia Superior. Director Ejecutivo del INFORP-UES con más de 25 años dedicados a la gestión de la formación de formadores. Experiencia en docencia universitaria y formador en Jornadas Pedagógicas en Guatemala. Cuento con dos pasantías en la Universidad Autónoma de Madrid y un diplomado en Pedagogía del Texto. Ponente en eventos académicos organizados por la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia. Además, disertante en la Universidad Santo Tomás, Bogotá, sobre "Posconflicto y educación. Experiencia salvadoreña". Actualmente, miembro del equipo de autoestudio para la acreditación internacional de la UES 2018/2019.

EUFRASIO PÉREZ NAVÍO: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Profesorado de EGB. Máster en Evaluación de la Enseñanza Superior. Cooperante Internacional de la AECID en México durante 2006 y 2007. Actualmente y, desde junio de 2020, Director del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Ha sido Vicedecano de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén (2016-2020). Ha sido desde abril de 2012 hasta mayo de 2016, secretario del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Cuenta con más de 10 años de experiencia en centros educativos públicos de infantil, primaria y secundaria. Cuenta con dos quinquenios de docencia y uno de investigación.

• CURRICULUM COMITÉ CIENTÍFICO

ANTONIO ENRIQUE PÉREZ LUÑO: Antonio Enrique Pérez Luño es profesor Emérito de Filosofía del Derecho de la Universidad de Sevilla, de cuya facultad de Derecho fue Decano. Doctor en Derecho por la Universidad de Salamanca. Realizó estudios en las de Coimbra, Trieste, Friburgo de Brisgovia y Estrasburgo, en la que obtuvo el Diploma de la Facultad Internacional de Derecho Comparado. Becario del Max Planck Institut en Heidelberg, de la Fundación Juan March, del Fondo para la Investigación Económica y Social de la CECA. Ha publicado numerosos libros y monografías sobre Historia del Pensamiento jurídico, Proyección de las nuevas tecnologías al Derecho y la significación de los Derechos Humanos y el Estado de Derecho. Entre sus obras más relevantes pueden citarse: *Lecciones de Filosofía del Derecho; Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución; Los Derechos Fundamentales; La Filosofía del Derecho en perspectiva histórica;La Tercera Generación de Derechos Humanos*; *Derechos Humanos y nuevas tecnologías, etc.* Ha sido galardonado con el Premio «Derechos Humanos» otorgado por el Ilustre Colegio de Abogados de Sevilla y por el Premio Fama a la trayectoria investigadora otorgado por

la Universidad de Sevilla. Es miembro correspondiente de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas y académico de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia.

ANDRÉS OLLERO TASSARA: Nace en Sevilla (15-V-1944). Catedrático (1983) de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada y de la Universidad Rey Juan Carlos (1999) de Madrid. Diputado por Granada de la II a VII Legislatura (1986-2003). Miembro de la Junta Electoral Central durante la VIII (2004-2007). Cruz de Honor de San Raimundo de Peñafort (1998). Gran Cruz Alfonso X el Sabio (2000). Cruz Oficial Mérito República de Austria (2001). Miembro de Número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas (2008). Doctor *honoris causa* de la Universidad Alba Iulia (Rumanía) (2010). Es Magistrado del Tribunal Constitucional desde 2012.

IGNACIO ARA PINILLA: Catedrático de Filosofia del Derecho de la Universidad de La Laguna en la que desempeña actualmente el cargo de Director del Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y Filosofía del Derecho. Durante más de diez años ha compaginado en esta Universidad las funciones de Director del Departamento con la de Coordinador del Programa de Doctorado Derechos Humanos y Ordenamiento Constitucional. Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia con el premio Luigi Ravá. Autor de los libros: El estatuto de la Teoría General del Derecho, Cort, Palma de Mallorca, 1987; Las transformaciones de los Derechos Humanos, Tecnos, Madrid, 1990; Teoría del Derecho, Taller de Ediciones JB, Madrid, 1996; El fundamento de los límites al poder en la Teoría del Derecho de Léon Duguit, Dykinson, Madrid, 2006; La difuminación institucional del objetivo del Derecho a la Educación, Dykinson, Madrid, 2013, y de numerosos artículos publicados en revistas y libros colectivos de la especialidad.

IGNACIO SÁNCHEZ CÁMARA: Catedrático de Filosofía de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido catedrático de Filosofía del derecho y profesor de Filosofía de Bachillerato, secretario de redacción de Revista de Occidente y director del Centro de Estudios Orteguianos de la Fundación Ortega y Gasset, consejero de Educación en la Embajada española en Roma y Rector de la Universidad Católica de Valencia. Entre sus publicaciones se encuentran los libros "La teoría de la minoría selecta en el pensamiento de Ortega y Gasset", "Derecho y lenguaje. La filosofía de Wittgenstein y la teoría jurídica de Hart", "De la rebelión a la degradación de las masas", "Europa y sus bárbaros", "La familia. La institución de la vida". Académico correspondiente de la Real Academia Española de Jurisprudencia y Legislación y de la Academia Argentina de Ciencias Morales y Políticas. Premio Luca de Tena de Periodismo y Bravo de Prensa de la Conferencia Episcopal Española.

RAMÓN LUIS SORIANO DÍAZ: Ramón Luis Soriano Díaz es catedrático emérito de Filosofía del Derecho y Política en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Es autor de cuarenta libros y más de un centenar de artículos científicos. Es cofundador y director de la publicación periódica "Revista Internacional de Pensamiento Político" (www.pensamientopolitico.org) y cofundador del Instituto Internacional del Sur para la ecociudadanía y el desarrollo sostenible (www.ecociudadania.org). Dirige colecciones de filosofía política y jurídica de las editoriales Almuzara, MAD y Aconcagua. En la actualidad es director del Grupo de Investigación del Plan Andaluz de Investigación (PAI) "Derechos Humanos: Teoría General" (SEJ 277) y cofundador y director del Laboratorio de Ideas y Prácticas Políticas (LIPPO), Centro oficial de Investigación de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (www.lippoupo.org).

JESÚS IGNACIO MARTÍNEZ GARCÍA: Es Licenciado en Derecho por la Universidad de Deusto (Especialidad jurídico-económica) y Doctor en Derecho por la Universidad de Bolonia. Ha sido Profesor Titular de la Universidad de Zaragoza y actualmente es Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Cantabria. Ha sido Director del Departamento de Derecho Público, Decano de la Facultad de Derecho y Vicerrector de Extensión Universitaria de la Universidad de Cantabria. Es autor de los libros *La teoría de la justicia de John Rawls*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1985, y *La imaginación jurídica*, Editorial Debate, Madrid, 1992, entre otras publicaciones. Tiene reconocidos seis sexenios por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora.

ANA Mª MARCOS DEL CANO: (León, 1968). Licenciada en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad de León en 1991. Doctora en Derecho por la Facultad de Derecho de la UNED en 1998, con Premio Extraordinario de Doctorado. Catedrática de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNED. Directora del grupo de Investigación "Derechos Humanos, Bioética y Multiculturalismo". Directora del Departamento de Filosofía Jurídica de la UNED. Ha impartido clases y conferencias en numerosas universidades de España, Colombia, Italia, Portugal. Ha desarrollado una larga actividad investigadora en diversos Centros Universitarios y de Investigación de España y del extranjero (Istituto Giuridico "A. Cicu", Bologna, Stony Brook University de Nueva York, Facoltá di Giurisprudenza di Tor Vergata en Roma). Ha publicado diversas monografías en su área de investigación, sobre bioética, inmigración y multiculturalidad, teoría del Derecho.

FERNANDO LLANO ALONSO: Catedrático de Filosofía del derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, donde actualmente es Vicedecano de Investigación y Doctorado. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Bolonia, Pavía, Trieste y Pisa (Italia), Maguncia (Alemania), Georgetown (Washington D.C.), Edimburgo y Oxford (en donde ha sido *Academic Visitor* entre los años 2010 y 2017). Co-Investigador responsable del Proyecto de I+D del MINECO "Epigenética: Nuevos desafíos para los derechos fundamentales en el ordenamiento internacional, europeo y nacional" (Referencia: DER2015-64151-R) Es responsable del grupo de investigación SEJ504: "Bioderecho Internacional". Director y fundador de la revista semestral *Ius et Scientia. Revista Electrónica de Derecho y Ciencia* (ISSN: 2444-8478); es también miembro del Consejo científico internacional del Istituto Giuridico Internazionale di Torino (IgiTO), Secretario de la colección "Panoramas de Derecho" de la Facultad de Derecho de la US con la editorial Thomson Reuters Aranzadi, secretario de la revista *Crónica Jurídica Hispalense. Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla y de la revista Annaeus: Anales de la tradición romanística;* asimismo forma parte de los consejos de redacción de las revistas *Anuario de Filosofía del Derecho, The Age of Human Rights Journal, Derechos y libertades y Cuadernos sobre Vico.*

Ha publicado más de un centenar de trabajos de su especialidad, entre los que destacan sus monografías: *El pensamiento iusfilosófico de Guido Fassò* (1997); *El humanismo cosmopolita de Immanuel Kant* (2002); *El formalismo jurídico y la teoría experiencial del Derecho* (2009); *El Estado en Ortega y Gasset* (2010); *El gobierno de la razón: El pensamiento jurídico-político de Marco Tulio Cicerón* (2017) y *Homo excelsior, Los límites ético-jurídicos del transhumanismo* (2018). También es coeditor, junto a Alfonso Castro Sáenz, de tres libros colectivos: *A propósito de Kant. Estudios conmemorativos en el Bicentenario de su muerte* (2004); *Meditaciones sobre Ortega y Gasset* (2005); y *Cicerón, el hombre y los siglos* (2017). Obtuvo el Premio de Investigación de la III edición del Premio de Monografías inéditas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (2008), y fue ganador de la IX edición del Premio García Goyena de artículos jurídicos (2010).

IÑIGO DE MIGUEL BERIAIN: Iñigo de Miguel Beriain es licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales, doctor europeo en Derecho y doctor en Filosofía. Actualmente ocupa un puesto de investigador distinguido en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En diciembre de 2017 obtuvo una IKERBASQUE RESEARCH PROFESSORSHIP GRANT, financiada por la Fundación Ikerbasque. Ha participado en más de diez proyectos de investigación financiados por la Comisión Europea y ocho proyectos de investigación nacionales, casi todos orientados a la bioética y el derecho de las nuevas tecnociencias. Ha publicado seis libros, más de cincuenta capítulos de libro y más de sesenta artículos, muchos de ellos en revistas indexadas en ISI y SCOPUS. Cuenta con el Premio de investigación sobre bioética de la Fundación Víctor Grífols i Lucas, obtenido por su trabajo "La clonación, diez años después" y el premio internacional de bioética de la Junta General del Principado de Asturias y la Sociedad Internacional de Bioética 2008.

MYRIAM SEPÚLVEDA LÓPEZ: Secretaria General de la Universidad Colegio Mayor se Cundinamarca (UNICOL), Bogotá, Colombia; exdecana de la Facultad de Derecho de dicha Universidad. Trabajadora Social, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora social. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. DERECHO, experiencia en el ejercicio profesional como Asesora Social, Universidad La Gran Colombia. Especialización en Docencia Universitaria

Universidad Santo Tomás de Aquino. Especialización en instituciones Jurídico Familiares. Universidad Nacional de Colombia. Magister en Educación, con énfasis en investigación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Derecho - Filosofía Jurídica, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid-España, Tesis Doctoral Laureada: "La dignidad humana como valor ético-jurídico -implicado en la Biotecnología- Análisis filosófico". Título convalidado en Colombia mediante Resolución 9045 del 13 de octubre de 2011, por el Ministerio de Educación Nacional. Maestría en Derecho Administrativo, Universidad Libre de Colombia. Posdoctorado - Estudios en Alta Investigación Posdoctoral en Educación, Ciencias Sociales e Interculturalidad.

JORGE ORLANDO CONTRERAS SARMIENTO: Jurista, filósofo y teólogo. Magister in Iure Cannonico y Doctor of law de la Pontificia Universistas Lateranensis (Roma-Italia). Teólogo de la P.U. Javeriana de Bogota y filosofo. Amplia experiencia académico-administrativa en educación superior universitaria y en instituciones de Educación Superior de las Fuerzas Armadas. Autor de varios escritos entre ellos: "Manual de Etica para las Fuerzas Militares y de Policía" del CELAM (cuatro ediciones) y la Spirituali Militum Curae, interpretación doctrinal y aplicación pastoral, en Roma Italia (2008) La educación en Colombia: Una perspectiva histórica (2019). Conferencista internacional. Profesor invitado por in the U.S Army School of the Americas (Fort Benning), Giorgia EE.UU. 2000. Profesor invitado por el Instituto di Teología dell´ Italia Meridionaie (:Papua-Italia) 2005-2007. Condecorado con la Mención de Honor "LUIS CARLOS GALAN SARMIENTO DE LUCHA CONTRA LA CORRUPCION", por la Comisión de Ética del Congreso de la Republica de Colombia 2010. Oficial del Ejército Nacional en el grado de Mayor (P.O.R.). Vicerrector académico (e) de la UMNG 2017, 2018, 2039. Par académico del CNA y actualmente, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada y director de las revistas Latinoamericana de Bioética, categoría A2 y Education y Desarrollo Social categoría C.

LUCÍA PUERTAS BRAVO: Licenciada en Ciencias Sociales Políticas y Económicas. junio de 2000 con la calificación de sobresaliente; Abogada, julio de 2001 con la calificación de sobresaliente, títulos obtenidos en la Universidad Nacional de Loja, Ecuador. En julio de 2012 obtuve el grado de Doctor en Derecho, en el programa de problemas fundamentales de la teoría jurídica contemporánea. en la UNED. España, con la calificación de sobresaliente, Cum Laude, con fecha 19 de abril de 2013 se confiere el premio extraordinario de doctorado. Desde agosto de 2003 hasta la presente fecha. me desempeño como docente de la Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Directora del centro de investigación y transferencia de resultados, Gestión Legal. en abril de 2009 hasta octubre de 2012, y en noviembre de 2012 hasta la presente fecha, me desempeño como Directora de Investigación y Postgrado de la mencionada Universidad. Mis trabajos de investigación se relacionan sobre el derecho a la educación, especialmente en el ámbito Iberoaméricano, en la que trabajado en proyectos de investigación y publicaciones relacionadas en el tema.

KARIN SCHWEIZER: Prof. Dr. Karin Schweizer has been Professor of Pedagogical Psychology at the University of Education Weingarten since 2010 and was Vice-Rector for Research and Continuing Education from 02/2015 to 10/2018. In October 2018 she took up the post of Rector. After training as an educator earli childhood, she studied psychology and computer science at the University of Mannheim. She received her doctorate in 1996 and her habilitation in 2002. Before coming to Weingarten, she held substitute professorships at various universities in Germany and worked as a guest lecturer abroad. She has led various research projects, including two projects of the German Research Foundation (DFG). She has published numerous articles and several books on topics like teaching and learning with new media, media competence, and teacher professionalization. Karin Schweizer is active in various national and international associations, including as President of the Center for Qualitative Psychology (CQP) from 2010 to 2018.

MASSIMO BALDACCI: Professore ordinario di pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino dal 2000. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Trattato di pedagogia generale* (Carocci, 2012); *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia* (FrancoAngeli, 2014); *Prospettive*

per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo (Carocci, 2015); *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci* (Carocci, 2017). Dirige le collane editoriali: *I fondamenti della pedagogia* (Carocci); *Il mestiere della pedagogia* (FrancoAngeli). Dirige la rivista *Pedagogia più Didattica* (Erickson). Ha ricoperto la carica di Preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Carlo Bo di Urbino. Attualmente è direttore del Centro Studi sul Problematicismo pedagogico della stessa Università. Ha ricoperto il ruolo di Presidente della Siped - Società italiana di pedagogia nel triennio 2006-2009.

ENRICCO BOCCIOLESI: Mm Director de IELIT, CoDirector y fundador del CeRISUS asociados a CLACSO. Doctor Mm por la Universidad para extranjeros de Perugia y la Universidad de Jaén. Profesor de Mm educación, acreditado a Profesor Titular de Pedagogia, ya delegado del rector de internacionalización de la Facultad de psicología. Profesor colaborador externo en la UNED de España (Madrid), miembro del grupo internacional de investigación 125 – desarrollo profesional: docencia, innovación educativa e intercultural y diseño de medios de comunicación en la UNED. Colaborador del Consulado de Mexico en Milan. Profesor Visitante Distinguido en Pedagogía de la Literacidad por la Universidad de Guadalajara (México), profesor y miembro de la escuela de doctorado en lectura en la Universidad Federal de grande Dourados (Brasil) en colaboración con la Cátedra UNESCO. Docente y ponente en USA, México, Brasil, Colombia, Hong Kong, Perú, Canadá, España e Italia.

BLANCA AURELIA VALENZUELA: Doctorada en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad Nacional a Distancia (UNED, MADRID, ESPAÑA). Docente en la Universidad de Sonora. Profesora del Posgrado Integral de Ciencias Sociales (2010- A la fecha). Profesora a tiempo completo Titular "C" indeterminado en el departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora (1991- A la fecha). Encargada de la Gestión de Convenio de Intercambio Académico a Nivel Internacional. Jefatura de Departamento (2013-2015) de Psicología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Topofilia de Arquitectura, Urbanismos y Ciencias Sociales. Colegio de Sonora. Miembro del Comité Editorial de la Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense.

JANET TOBAR GUERRA: Doctorado en Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Magíster en Administración y Supervisión Educativa: Universidad Externado de Colombia-CUC. Licenciada en Biología y Química: Universidad del Atlántico. Con sólidos conocimientos en el ejercicio de la docencia e investigación y experiencia de 25 años en el sector público y privado, en la Educación Media, Básica, Técnica, Tecnológica y Superior. En el área administrativa con experiencia de 15 años. Ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico. Líder del Grupo de Investigación: "Construyendo la Academia en Categoría A" de COLCIENCIA. Miembro del Comité Asesor de Maestría en Educación en Red con SUE Caribe. Miembro del Comité Curricular de la Maestría en Neuropedagogía. Miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación. Docente de planta e Investigadora con Categoría Titular.

FERNANDO TOLEDO: Bachiller en Ciencias Físico-Matemáticas, Magíster en Matemáticas y Doctor en Educación de la UNED, ex Decano de la Facultad de Ciencias y actualmente Prorrector de la Universidad del Bío-Bío, con 34 años de experiencia, docente en programas de pre y post grado, con publicaciones científicas indexadas. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Director de Programas de Postgrado.

GONZALO JOVER: Catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, de cuya Facultad de Mm Educación es actualmente Decano. Previamente fue Director de Departamento, Vicedecano de Investigación y Asesor del Vicerrectorado de Posgrado y Formación Continua. Ha trabajado también como Asesor del Ministerio de Educación en la Secretaría General de Universidades. Profesor visitante en varias universidades de Europa, Norteamérica e Hispanoamérica. Presidente de la Sociedad Española de Pedagogía y miembro de los Consejos de

la European Educational Research Association (EERA) y la World Education Research Association (WERA) Autor de varios libros y más de un centenar de artículos. Ha recibido el Premio Infancia de la Comunidad de Madrid y el Premio Pajarita de la AEFJ por sus investigaciones en el campo de la pedagogía de los valores en la infancia.

MANUELA GUILLÉN LÚGIGO: Profesora, con categoría de Titular C, en la Universidad de Sonora (División de Ciencias Sociales), responsable de asignaturas de corte teórico y metodológico en la Licenciatura en Trabajo social, Maestría en Políticas y Gestión del Desarrollo social y en la Maestría en Ciencias Sociales y Doctorado en Ciencias Sociales de la misma universidad. Líneas de Investigación: Procesos Socioculturales, identitarios y de inclusión/exclusión en el contexto del cambio social - Calidad, evaluación, identidad y cultura en el ámbito de la educación. Miembro de redes vinculadas a las líneas de investigación (cinco nacionales, tres latinoamericanas y cuatro europeas) Producción Académica - 16 proyectos de investigación concluidos y cuatro en proceso - Dirección/Co Dirección de 35 tesis doctorales (incluye tesis de instituciones nacionales y extranjeras). - Dirección/Co Dirección de 45 tesis de maestría (incluye tesis de la Universidad de Sonora y otras instituciones a nivel estatal y nacional). - Dirección/Co-Dirección de 25 tesis de licenciatura (Departamento de Trabajo Social, Universidad de Sonora). - 15 libros publicados en editoriales de reconocido prestigio - 30 capítulos de libros en publicaciones nacionales e internacionales 25 artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas.

GUSTAVO DE LA HOZ HERRERA: Médico, Psicólogo con especialización en Educación para la Salud y Salud Ocupacional, Magíster en Educación y Doctor en Educación de la UNED, actualmente profesor Investigador Titular de Carrera en la Universidad Libre de Colombia, con 27 años de experiencia docente en programas de pregrado y posgrados, con publicaciones de varios artículos científicos en revistas Indexadas, autor y coautor de varios libros y capítulos de libros. Miembro de redes nacionales e internacionales de investigación. Formador de Formadores Médicos en APS de la OMS/OPS. Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo. Distintos reconocimientos y premios nacionales e internacionales.

CECILIA LOOR DUEÑAS: Licenciada María Cecilia Loor de Tamariz, Vicerrectora Académica de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Docente de la Carrera de Literatura en las materias: Literatura Medieval, Literatura del Renacimiento y Literatura del Siglo XX. Ex Decana de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación y Ex Directora de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. Doctora en Educación, Máster Universitario en Estrategias y Tecnologías para la Función Docente en la Sociedad Multicultural, Magíster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia, Diplomado Superior en Pensamiento Estratégico y Prospectiva para la Educación Superior y Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Lengua Española y Literatura.

TEODORA PEZANO: Teodora Pezzano è professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento DICES- Università della Calabria. Nel 2018 consegue l'abilitazione Nazionale in prima fascia. Studia il pensiero di John Dewey, filosofo-pedagogista statunitense e il pensiero educativo di Maria Montessori. I suoi filoni però percorrono pure settori della pedagogia interculturale e della filosofia. Tra i numerosi scritti si ricordano solo alcuni qui, come ad esempio, *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*, Franco Angeli, Milano, 2017. Opera premiata dalla SIPED (ovvero la Società pedagogica nazionale italiana). E la traduzione della più importante biografia su John Dewey intitolata "John Dewey e la democrazia americana", Armando. Roma 2011. Ottima conoscenza della lingua inglese

BLAS CAMPOS BARRIONUEVO: Maestro, licenciado en Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, graduado en Derecho y doctor por la UNED en Educación. En la actualidad, pertenece al Cuerpo de Inspectores de Educación, habiendo ejercido previamente docencia en todas las etapas escolares, infantil-primaria y secundaria. Asimismo, es profesor tutor (*v.d.*) en el CA de la provincia de Jaén, impartiendo docencia en los grados de Educación Social y Pedagogía, así

como en el máster de Inspección y Supervisión educativa (profesor colaborador externo). Ha sido también profesor asociado de la Facultad de Educación de la UNED, en el área de Didáctica y Organización escolar, durante dos cursos académicos, desarrollando su labor docente en los grados de Pedagogía y Educación Social. Entre sus libros publicados destacan: Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos, Cuadernos de Pedagogía (*Wolters Kluwer, España*), 2011; Inspección educativa y calidad institucional, Universitas, 2017. Ha impartido numerosas conferencias, participado y dirigido cursos en el ámbito de la educación, en general, y la inspección educativa, organización, gestión y dirección de centros educativos, en particular.

Sumario/*Contents*

Curriculum
- Curriculum Directores y Secretarios 5
- Curriculum Consejo Editorial 6
- Curriculum Comité Científico 9

Presentación 19

Artículos/*Articles*

ENTRE DECODIFICAR E RECONHECER: A LEITURA NO AEE E A MOBILIZAÇÃO DA DUPLA ROTA NO ENSINO / ENTRE DECODIFICAR Y RECONOCER: LA LECTURA EN EL AEE Y LA MOVILIZACIÓN DE LA DOBLE RUTA EN LA ENSEÑANZA / **BETWEEN DECODING AND RECOGNITION: READING IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AND THE MOBILIZATION OF THE DUAL-ROUTE MODEL IN TEACHING**
Vanessa Maria de Souza 31

REPENSAR LA EDUCACIÓN EN LA CRISIS DE LA MODERNIDAD. DATOS Y PERSPECTIVAS A PARTIR DE LAS TASAS DE FRACASO ESCOLAR / RETHINKING EDUCATION IN THE CRISIS OF MODERNITY. DATA AND PERSPECTIVES STARTING FROM SCHOOL DROPOUT RATES
Elena Moretti, Eufrasio Pérez Navío y Enrico Bocciolesi 45

GEMINI COME ASSISTENTE VALUTATIVO: COSTRUIRE RUBRICHE CON L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE GENERATIVA / GEMINI COMO ASISTENTE DE EVALUACIÓN: CREAR RÚBRICAS CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA / **GEMINI AS AN ASSESSMENT ASSISTANT: CREATING RUBRICS WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE**
Marta Salvucci, PhD 59

ENTRE LA AUSENCIA Y EL REENCUENTRO: TRANSFORMACIONES SOCIOAFECTIVAS FAMILIARES ASOCIADAS A LA PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD Y AL POSEGRESO PENITENCIARIO
Nathaly Gonzalez 71

INSERCIÓN SOCIOLABORAL DE EGRESADOS DE DOCTORADO CON PERFIL INVESTIGADOR EN EL NORTE DE MÉXICO / SOCIO-LABORAL EMPLOYMENT OF DOCTORAL GRADUATES WITH A RESEARCH PROFILE IN NORTHERN MEXICO

Dra. María Soledad Suárez Campas, Dra. Manuela Guillén Lúgigo y Dra. Blanca Aurelia Valenzuela 91

PROCESOS IMPLICADOS EN LA LECTURA DE ESTUDIANTES INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD / PROCESSES INVOLVED IN THE READING OF STUDENTS ENTERING UNIVERSITY
Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda y Mgtr. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén 111

FUTURES STUDIES: EVOLUZIONE, STRATEGIE DIDATTICHE E POTENZIALITÀ FORMATIVE / ESTUDIOS SOBRE EL FUTURO: EVOLUCIÓN, ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y POTENCIAL FORMATIVO / **FUTURES STUDIES: DEVELOPMENT, TEACHING STRATEGIES AND EDUCATIONAL POTENTIAL**
Silvia Fioretti 133

CIUDADANÍA CORRESPONSABLE: ESTADO, ESCUELA Y FAMILIA EN EL MARCO DEL DERECHO EDUCATIVO / CO-RESPONSIBLE CITIZENSHIP: STATE, SCHOOL, AND FAMILY WITHIN THE FRAMEWORK OF EDUCATIONAL LAW
Juan Carlos Sánchez-Huete y Albert Marqués-Donoso 151

Recensiones 173

Normas de publicación 185

Presentación

El número que se presenta ofrece una destacada e intensa línea de investigación e innovación de los derechos humanos, proponiendo una singular colaboración de los profesionales de la educación para ofrecer el pleno derecho de la existencia humana, la transformación de la cultura ciudadana y el intenso compromiso de las instituciones educativas, que deben ofrecer a la infancia, adolescencia e inicio de la juventud la auténtica igualdad entre todas las personas.

En esta línea se sitúa la aportación del equipo configurado por la *Profesora Moretti* y los *Doctores Pérez y Boccolessi*, que aporta un modelo de toma de decisiones para afrontar la complejidad de la deserción temprana de los estudiantes y la urgencia de formar ciudadanos creativos, críticos y rigurosamente preparados en el pensamiento transformador y uso ético de la tecnología, avanzando en las relevantes competencias, juicio indagador-creativo y nuevos estilos de desarrollarse integral y transformadoramente.

Se trabaja esta innovadora propuesta mediante varios análisis, destacando el estudio de los resultados, preferentemente en Matemáticas y Lengua, de las pruebas aplicadas por el organismo INVALSI, seleccionando algunos cursos de las correspondientes etapas del sistema educativo, preferentemente Educación Primaria y Secundaria, inicial y avanzada, que evidencian la involución de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes de los diversos cursos y presentando los limitados avances, con especiales reducciones para estudiantes de diversidad cultural, deserción temprana y personas con altas capacidades, que no pueden atenderse debidamente en el sistema educativo.

Completan este estudio con las aportaciones de destacados investigadores, singularmente de culturas Francesa y Americana-USA, como representan, respectivamente, el Dr. Morin y el innovador profesor Dewey, quienes han planteado el sentido crítico transformador de la complejidad y el significativo principio del aprender haciendo, respectivamente, que completan la profundización e integración de saberes para abordar la complejidad social y humana del mundo actual, que recuerda la máxima de Dewey, los seres humanos necesitan avanzar a partir del compromiso con sus acciones y los estilos de generar su propio proceso de aprender y decidir en y desde experiencias vitales.

Se cierra el artículo con algunas destacadas innovaciones derivadas del diseño de generadores estilos de pensamiento crítico, ciudadanía responsable y compromiso ético, que superan la mera acumulación de información, el cúmulo de datos y la ausencia de reflexión crítica, a fin de afianzar un estilo de superación permanente e impacto social.

El artículo desarrollado por la *Dra. de Souzza*, y asesorado por el *Dr. Vizconte*, evidencia la trascendencia de la enseñanza de la lectura en el contexto brasileño de Atención Educativa Especializada, basada en la doble ruta fonológica y léxica. La investigación realizada atiende a esta doble perspectiva, donde la visión fonológica es la manera inicial, casi natural, para la comprensión de los términos de un texto, complementándose con el poder y mejora del sentido desde el cual percibimos las tareas formativas y su potencialidad para aprender el código escrito.

La propuesta que se presenta confirma que, al articularse la visión fonológica con la léxica, se mejora la fluidez, la autonomía y la comprensión lectora. La enseñanza de la lengua escrita, el avance en la comprensión de textos, es el gran reto para el estudiante, singularmente en las instituciones especializadas, que han de ser entendidas en su potencialidad, especialmente si se desea aplicar el principio de inclusión y personalización de la enseñanza.

La propuesta del modelo doble o ruta permite profundizar en el reconocimiento de gráfico-forma de la letra-palabra y su fonema. La complejidad radica en la identificación del gráfico de la letra y su significado, evidenciando una necesaria especialización y empatía del profesorado en el desempeño de la enseñanza de la lectura de un texto. Así, la investigación presentada pretende analizar las rutas fonológica y léxica, trabajadas complementariamente, estudiando las actividades de y las formas de organizarlas.

En este contexto, la aplicación del principio de inclusión implica atender a la pluralidad, complejidad y singularidad de cada estudiante durante este proceso, adaptando la escuela, el docente, las actividades y los recursos a las peculiaridades maneras de aprender a leer de cada ser humano. Procede trabajar y la manera en que cada estudiante comprende los procesos de lectura, adaptando la enseñanza a sus singularidades, analizando también los procesos cognitivos en relación con las condiciones didácticas que los sustentan.

Los resultados obtenidos en la investigación subrayan el valor de la doble ruta y su complementariedad metodológica, afianzando la dimensión fonológica con la léxica, impulsando la implicación de cada estudiante al incluir textos y tareas que les motiven, impliquen y satisfagan sus expectativas y centros de interés. Todo ello permitirá avanzar en aprendizajes funcionales, en su autonomía, comprensión y dedicación a la lectura, Sting obvia la necesidad de adaptarse a las condiciones y situación de cada estudiante.

En una línea similar, el siguiente artículo presenta las claves para triunfar en la formación universitaria y evidencia el significado del proceso lector, así como los aspectos más relevantes que definen los elementos implicados en el mismo. El contexto elegido por la *Dra. Mezones* y la *Magister Alcalá* evidencia que se trata de un periodo de especial incidencia del acto lector en la vida universitaria, dado que coincidió con la vuelta a la Universidad después del COVID, así como de los sujetos, más implicados en su iniciación universitaria, quienes realizaron su entrada en el año 2022.

Para la investigación se obtuvo la información mediante el instrumento estandarizado con impacto internacional: PROLEC-SE-R. La medición alcanzada en el citado instrumento evidencia que, después de los años de confinamiento, muchos estudiantes carecen del nivel adecuado en habilidades cognitivas, emocionales y sociales, influyendo negativamente en el rendimiento académico de los mismos.

El estudio se centra, prioritariamente, en la investigación de la competencia comunicativa, con énfasis en la valoración de la comprensión de textos escritos, escenario habitual de los saberes universitarios. Entre los aspectos más destacados, se subraya la habilidad lectora como proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo complejo, que exige habilidades y destrezas adecuadas, aunque requiere procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, así como una actitud personal, activa y afectiva.

Se completa su adecuada presentación con una detenida atención a los diversos procesos, como el léxico, que implica el dominio de un vocabulario básico, que le permita entender las bases del diálogo universitario, completado con los procesos sintácticos, esenciales para entender los modelos mentales, especialmente los sintagmas. Se analizan los procesos semánticos, esenciales en el diálogo y esquemas, habituales en la comunicación y textos instructivos de la vida universitaria, señalando los modelos de textos más empleados: narrativos, descriptivos y expositivos.

Partiendo de la formulación de los objetivos esenciales a alcanzar, y mediante un diseño preexperimental y transeccional que facilita la comparación entre los logros de los estudiantes de nuevo ingreso, se logran unos datos que permiten concluir que, en genera los estudiantes, que ingresan a la universidad presentan un nivel bajo-normal en el desarrollo de los procesos lectores evaluados, al aplicar la batería PROLEC-SE-R, aceptada universalmente, especialmente en el contexto español.

Las estudiantes presentan un puntaje promedio superior al de los estudiantes, tanto en procesos léxicos, como sintácticos y semánticos. Esta misma diferencia se observa en las pruebas de comprensión expositiva, narrativa y lectora pura. No obstante, no superan a los varones en las pruebas de comprensión mnemónica, ni oral.

Se constata que se han de mejorar los procesos de comprensión y exposición, a fin de que los nuevos estudiantes mejoren su proceso de comprensión y lleguen a una visión global de los textos y presentaciones del profesorado, mejorando los actos reflexivo-comprensivos de los materiales didácticos y de las exposiciones del profesorado. El artículo destaca el compromiso del profesorado por mejorar la comprensión y los actos reflexivos de cada estudiante, con énfasis en los varones.

El siguiente artículo, elaborado por las *Dras. Suárez, Guillén y Valenzuela*, ofrece una propuesta centrada en la inserción sociolaboral de los egresados del doctorado en el norte de México, que evidencia el más relevante derecho en la carrera universitaria, así como se constata su complejidad para ejercerlo por los jóvenes doctores y, con especial repercusión y limitaciones para las nuevas doctoras.

La finalidad del estudio presentado es analizar la inserción sociolaboral de los egresados del doctorado con perfil investigador en México, a partir de la identifica-

ción de los imaginarios, sus trayectorias y estimaciones personales de los implicados. Se constata una cierta contradicción, derivada del significado y reconocimiento académico de la categoría del doctorado y las evidentes infravaloraciones que del mismo, en el mercado laboral, experimentan los egresados.

La entrada en la formación de doctorado está más ligada a las oportunidades de las propias instituciones universitarias y de la carrera académica, que del futuro mercado laboral y social general. Se subraya la contradicción, dado que solo el 0.1 % de la población ha alcanzado tal titulación, con orientación a la feminización por el conjunto de las egresadas. Sin embargo, no es muy coherente la visión del capital de Bourdieu (2002), según la cual cuanta más destacada es la preparación de la persona más elevada será la posición y posibilidades de ocupación social de la misma.

Destaca la investigación por su enfoque metodológico de carácter cualitativo, así como por la relevante y singular elección de los candidatos a las entrevistas en profundidad realizadas. Se ha llevado a cabo una acertada y justificada selección de textos relevantes de las entrevistas y sus principales hallazgos, que se presentan con detalle tanto en el apartado dedicado a la metodología como en las destacadas conclusiones.

Entre los resultados de esta investigación, se subraya la brecha entre el imaginario, forjado en la preparación doctoral, y el acceso real a una situación sociolaboral elevada y de reconocida consideración social. Se evidencia igualmente una estructura del mercado laboral altamente competitiva y con procesos de precarización. Del mismo modo, se genera un discurso contradictorio entre las nuevas y merecidas valoraciones académicas y el real reconocimiento de las mismas en el entorno sociolaboral correspondiente.

En el estudio se han reflejado las reales condiciones de precariedad, inestabilidad laboral y pluriempleo, características del entorno existencial y laboral mexicano. Así, se constata que el doctorado incrementa la preparación y el nivel formativo de los egresados, pero tal aspecto de mejora no se ve reflejado en reconocidas condiciones sociolaborales.

Parece que se ha experimentado un deterioro en las trayectorias familiares y laborales, que aseguran mayores costes personales, asociados a la carrera académica, propios de las condiciones complicadas que viven los egresados en las organizaciones en las que desempeñan su formación e impactan toda su trayectoria personal y académica. Se evidencia igualmente que la edad y el género refuerzan las desigualdades vividas y asentadas en las organizaciones sociolaborales.

Con todo ello, se propone replantear los mecanismos de inserción y permanencia laboral, mejorando los criterios de igualdad, transparencia y conciliación entre la vida laboral y personal, facilitando la aceptación sociolaboral de los doctores egresados.

La aportación de la *Dra. Fioretti* representa una toma de conciencia y un reto con el futuro de los estudios universitarios y su caracterización formativa. Se plantea la necesidad de diseñar nuevos fundamentos para mejorar el significado del análisis causal,

en la línea del Dr. Inayatullah, quien, junto a la visión del Análisis Causal Estratificado, formula destacadas aportaciones:

- Reintroducir la verticalidad en los análisis sociales.
- Superar las limitaciones, avanzándose en análisis más pertinentes y fundamentados
- Enfoque metafórico, que insisten en la pluralidad y descolonización del futuro.
- Nivel mítico, trabajando la ciencia profunda.
- El aprendizaje colaborativo y activo.
- Definición de escenarios futuros.
- Potenciar oportunidades para crear alternativas futuras.
- Armonía entre el mundo interior y exterior.
- Imaginar nuevas y futuras rutas.

El artículo presentado propugna un análisis riguroso de la contemporaneidad y desarrollar nuevas líneas histórico-metodológicas, esenciales para profundizar en la encrucijada y complementariedad entre las Ciencias de la Educación y el diseño y generación de estrategias participativas, con una especial apertura a la búsqueda de los futuros componentes y bases para el diseño y desarrollo de estudios creativos y transformadores del futuro. Se explora el potencial formativo del Análisis Causal, mediante la lectura precisa de los fenómenos contemporáneos y el avance en prácticas reflexivas, que impliquen a los estudiantes en la comprensión de los principales fenómenos y en la asunción de auténticos retos, que potencien la interpretación de la complementariedad de los fenómenos, el respeto a la sostenibilidad y la búsqueda permanente de nuevos saberes interdisciplinares, complejos y glocalizados.

Se subraya el desafío que el futuro plantea a los jóvenes y al profesorado, propugnando una visión integral del conocimiento, el diseño de estrategias didácticas comprometidas con él, así como se proponen algunas vías rigurosas para atenderlo y lograr el equilibrio de los nuevos retos de una humanidad en camino y con crecientes e ingentes problemas, tanto de la ciencia como de la tecnología y, especialmente, desde una toma de conciencia de una ética, creativa y rigurosa. Se propugna una visión múltiple del futuro y la necesaria colaboración entre las diversas organizaciones, avanzando en una sintonía y equilibrio participativo de ellas, con especial implicación de las universidades, las múltiples instituciones sociales y una meditada implicación de los Organismos Internacionales, más centrados en la educación en y para un futuro abierto, en especial diálogo y encuentro entre las personas y culturas.

Del mismo modo, se propone el diseño de un laboratorio de transformación, así como la formación para el futuro basado en la integración del Análisis Causal, en coherencia con las más recientes reflexiones de la educación universitaria, como buen camino y práctica de transformación. Por ello, se han de combinar la profundidad interpretativa, imaginación docente y acción propedéutica. Igualmente, se han de

complementar la orientación, el Análisis Causal Estratificado, la construcción de escenarios y el backcasting.

Se presenta en el siguiente artículo, elaborado por el *Dr. Sánchez Huete*, el gran reto de la clarificación del Derecho educativo, regulado normativamente en relación con el más natural y directo para cada persona, como esencial al derecho del ser humano a la educación, que depende directamente de la dignidad de cada participante en los procesos formativos, así reconocido en las diversas declaraciones universales.

El Derecho Educativo es el conjunto de normas, políticas públicas y principios jurídicos, que regulan y afianzan el personal derecho de cada ser humano a una educación de plena pertinencia, calidad y respeto a su singularidad existencial. El derecho a la educación coloca a cada persona ante la urgencia y pertinencia de que los poderes públicos le asistan en el desarrollo y plena realización como ciudadano debidamente formado.

El sistema educativo ha de atender a las necesidades singulares de cada persona, que se educa, y ha de prepararle para ejercer una ciudadanía activa, responsable y éticamente desempañada. Se requiere atender al derecho de las necesidades de cada sujeto en su singular manera de formarse y participar en la mejora permanente de la escuela y sociedad, desde una educación como opción gratuita y disponible para cada educando.

Se demanda una educación inicial, caracterizada por la adaptabilidad a las expectativas y necesidades de cada formando, así como se evidencia la aceptación de esta actividad esencial de la escuela, comprometida con el desempeño de actividades y modalidades metodológicas, que permanentemente se han de actualizar y responder a las necesidades y diversidad de cada estudiante. Por ello, se han de respetar las características de cuidado, protección, pertenencia y socialización comprensiva de cada niño/a durante su etapa formativa.

Se propugna garantizar la igualdad, gratuidad y calidad educativa, sustánciales en la formulación de los proyectos educativos de cada institución escolar, base de la igualdad real de oportunidades para todas las personas. Se subraya con ello la oportunidad de definir adecuados protocolos institucionales, que mejoren los procedimientos de intervención y protejan los derechos de cada ser humano, señalando las pautas de confidencialidad y cuidado que incrementen la enseñanza de los derechos y la mejora de la cultura escolar, destacando la necesidad de: vertebrar el espacio educativo, reconocer la voz de cada aprendiz, ampliar las audiencias y evidenciar la más apropiada influencia para reconocer y defender el pleno derecho a una educación ética, liberadora y transformadora.

Se culmina el trabajo con el reconocimiento a la autonomía progresiva y ciudadana de cada persona y la necesidad de convertir cada institución educativa en un laboratorio, que impulse y genera la plena ciudadanía y cree las bases para la transformación ético-relacional entre los estudiantes y la comunidad-sociedad en general, insistiendo en la necesidad de potenciar los planes de convivencia, la profundización

en el conocimiento y práctica reflexiva de derechos y deberes, así como en la generación de una cultura y clima de intensa colaboración, sinceridad y compromiso, bases de la plena ciudadanía, mediante la adecuación de las prácticas formativas a la singularidad de cada estudiante. Se culmina el innovador trabajo presentado con el nuevo reto de trabajar para una ciudadanía intensa y liberadora, apoyada en una cultura ética y en un estilo de toma de decisiones basado en el diálogo, encuentro y la corresponsabilidad docente-estudiantes.

El artículo de cierre de este número, presentado por la *Dra. Salvucci*, aporta una destacada luz al empleo de la Inteligencia Artificial (IA), singularmente, a su pertinencia para elaborar rúbricas que faciliten la evaluación de los procesos formativos, con el apoyo de la denominada IA Generativa. En este contexto, la gran cuestión, suficientemente abordada es: ¿Qué deben enseñar los docentes y cómo evaluar a los estudiantes?

Se propone la utilización didáctica de la IA. mediante una adaptación adecuada y un uso creativo y justificado, así como ético de ella, sin olvidar una mayor implicación de los estudiantes. Se sugiere un empleo creativo y holístico de esta modalidad digital a fin de armonizar el uso de textos, imágenes y ajustar los nuevos patrones, que faciliten a los estudiantes una reflexión holística y crítica de lo trabajado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se destaca que los actuales modelos de lenguaje en su versión escalar, que emplea el programa denominado IA, en su adaptación Gemini, ni razonan, ni posibilitan una evaluación crítica e independiente, evidenciándose la imprescindible participación y estructuración en la correspondiente modalidad evaluativa del docente. Se presentan con ello algunas funciones que aporta la IA, Gemini, mediante las cuales el diseño de la correspondiente modalidad-rúbrica o similar prueba, deben tenerse en cuenta:

- Facilitar una retroalimentación independiente y un adecuado seguimiento con mayor apoyo de datos, que ha de revisar el docente y adaptarlos a cada estudiante, principal coprotagonista del acto didáctico.
- El valor de estos programas para generar indagadoras modalidades de pruebas de evaluación y trabajar con los estudiantes en la autoevaluación y la colaboración en parejas y equipos.

Los docentes han de profundizar en las especificidades de los descriptores, esenciales en cada prueba-rúbrica, así como en la pertinencia de los elementos a presentar en las diversas modalidades evaluativas y el avance en la definición de los criterios de valoración más intersubjetivos, atendiendo al estilo singular de formación, que ha de lograr cada estudiante y equipo. Se ha de perfeccionar la tipología, el estilo y la presentación de las cuestiones, que se ofrecen a cada estudiante para profundizar en la evaluación como una actividad reflexivo-colaborativa a desarrollar entre docente y estudiantes.

Sintetiza la propuesta un uso crítico, ético y didácticamente innovador de la IA Gemini, dadas las demandas del diseño de pruebas de evaluación esencial y colaborativamente formativas, que apoyen a cada estudiante, parejas y equipos en el dominio de su estilo y bases evaluadoras, conscientes del reto de una auténtica valoración de la calidad de la docencia y del aprendizaje formativo de los estudiantes.

La generación de una rúbrica, concluye la Dra. Salvucci, es un proceso de ingeniería pedagógica, que ha de orientar y trabajar el profesorado, atendiendo a las exigencias de los procesos formativos de cada estudiante, tomando muy en cuenta la implementación y la perfección de lo desempeñado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se ha de mejorar continuamente la fiabilidad y la validez de contenido de cada una de las pruebas y acciones planteadas en las rúbricas, si se desea que tal modalidad de prueba sirva para retroinformar a cada estudiante y docente en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que evidencia la actualización continua del profesorado en la conciencia y uso ético de la IA, así como en la permanente redefinición de cada una de las situaciones formuladas y presentadas en las correspondientes pruebas para desarrollar una evaluación formativa.

El artículo que sintetiza los derechos humanos de toda persona, lo presenta la *Dra. González*, profundizando en la vida y emociones, que experimentan quienes se encuentran privadas de libertad, sus familias y seres relacionados con ellas. Se analiza el impacto de las relaciones humanas, el clima socioemocional y la disposición al encuentro y apoyo permanente entre los implicados en zonas de limitación de libertad, desde las diversas personalidades, que viven situaciones singulares, durante un periodo intenso y en ocasiones extenso.

Se realiza un pormenorizado estudio de las emociones, relaciones socio-emocionales y de las propuestas, que han de trabajarse para conseguir mantener el amor, el cuidado, la esperanza y un motivador proyecto de vida. Se aplica preferentemente una metodología cualitativa, amparada en el enfoque interpretativo y se destaca un original estudio de caso, que completa con el diálogo emergente, en pequeño grupo, con dobles participantes, personas privadas de libertad y familiares cercanos, así como miembros de alguna red de apoyo a ellos.

La observación participante y el análisis de contenido realizado, permiten concluir el valor de la esperanza permanente y la necesaria cercanía, que impulsen el apoyo emocional, que requieren estas personas durante su periodo de internamiento, proponiendo adecuadas estrategias para apoyar el sentimiento colaborativo y la comprensión de las propias emociones, con destacada colaboración del ecosistema familiar y la compensación a los amplios periodos de ausencia y limitaciones para un apoyo más fecundo al clima y a cada persona del entorno cercano.

Con todo ello, lectura del conjunto de artículos de este número de la revista les proporcionará una visión actualizada del desafío de respetar y apoyar el desarrollo integral de cada ser humano, durante toda su trayectoria vital, con especial compromiso en las actualizaciones y respuestas imaginativas desde el sistema educativo y de

los profesionales del derecho y educación, singularmente implicados en el avance del conocimiento, el equilibrio emocional y la generación de un profundo y amplio marco de concepciones y métodos para profundizar en las diversas visiones y aportar ideas y acciones relevantes a cada persona y grupos humanos en situaciones de incertidumbre y complejidad.

Artículos/*Articles*

Entre decodificar e reconhecer: a leitura no AEE e a mobilização da dupla rota no ensino

Entre decodificar y reconocer: la lectura en el AEE y la movilización de la doble ruta en la enseñanza

Between Decoding and Recognition: Reading in Specialized Educational Support and the Mobilization of the Dual-Route Model in Teaching

Vanessa Maria de Souza
Doutora em Educação (Unicamp)
vanessasepema@gmail.com

RESUMO
Este estudo analisa como o ensino da leitura se organiza no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando a mobilização das rotas fonológica e lexical. Adota abordagem qualitativa, desenvolvida em uma escola municipal localizada no estado de Minas Gerais, no Brasil. O corpus é composto por Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) referentes ao ano de 2025, analisados por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). As categorias contemplam atividades com ênfase na rota fonológica, na rota lexical e na articulação entre ambas, tendo como referencial o modelo da dupla rota proposto por Coltheart et al. (2001). Os resultados indicam a presença das duas rotas no ensino da leitura, com recorrência de atividades voltadas à decodificação, em sua maioria articuladas a propostas que integram reconhecimento e construção de sentido. Observa-se que a mobilização articulada das rotas se relaciona a avanços na fluência, na autonomia e na compreensão leitora. Destaca-se o papel da organização pedagógica no AEE na consolidação da leitura e a necessidade de ampliar a continuidade e a integração entre diferentes formas de acesso à linguagem escrita.

Palavras-chave: "alfabetização", "atendimento educacional especializado", "dupla rota", "educação inclusiva", "leitura".

RESUMEN
Este estudio analiza cómo se organiza la enseñanza de la lectura en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE), considerando la movilización de las rutas fonológica y léxica. Se adopta un enfoque cualitativo, desarrollado en una escuela municipal ubicada en el estado de Minas Gerais, Brasil. El corpus está compuesto por Planes de Atención Educativa Especializada

(PAEE) correspondientes al año 2025, analizados mediante análisis de contenido, conforme a Bardin (2016). Las categorías contemplan actividades con énfasis en la ruta fonológica, en la ruta léxica y en la articulación entre ambas, tomando como referencia el modelo de la doble ruta propuesto por Coltheart et al. (2001). Los resultados indican la presencia de ambas rutas en la enseñanza de la lectura, con recurrencia de actividades orientadas a la decodificación, en su mayoría articuladas a propuestas que integran reconocimiento y construcción de sentido. Se observa que la movilización articulada de las rutas se relaciona con avances en la fluidez, la autonomía y la comprensión lectora. Se destaca el papel de la organización pedagógica en el AEE y la necesidad de ampliar la continuidad y la integración en el acceso al lenguaje escrito.

Palabras clave: "alfabetización", "atención educativa especializada", "doble ruta", "educación inclusiva", "lectura".

ABSTRACT
This study analyzes how reading instruction is organized in the context of Specialized Educational Support (SES), considering the mobilization of phonological and lexical routes. A qualitative approach was adopted, conducted in a municipal school located in the state of Minas Gerais, Brazil. The corpus consists of Specialized Educational Support Plans (SESP) from 2025, analyzed through content analysis (Bardin, 2016). The categories include activities focused on the phonological route, the lexical route, and their articulation, based on the dual-route model (Coltheart et al., 2001). The results indicate the presence of both routes in reading instruction, with a recurrence of decoding-oriented activities, mostly articulated with proposals that integrate recognition and meaning construction. The articulated mobilization of routes is associated with advances in fluency, autonomy, and reading comprehension. The study highlights the central role of pedagogical organization in SES and the need to expand continuity and integration in access to written language

Keywords: "dual route", "inclusive education", "literacy", "reading", "specialized educational support"

1. INTRODUÇÃO

A leitura, no contexto escolar, costuma ser tratada como um percurso único, organizado a partir de etapas previsíveis e homogêneas. No entanto, quando se observa o cotidiano das salas de aula, sobretudo no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa organização não se sustenta diante da diversidade dos modos de aprender. Os estudantes não acessam a linguagem escrita da mesma forma, nem respondem de maneira uniforme às propostas de ensino. Há quem se apoie na decodificação, percorrendo as relações entre letras e sons. Há quem reconheça palavras inteiras, antecipando sentidos antes mesmo de analisar seus elementos. Entre esses movimentos, configuram-se percursos singulares, que colocam em questão propostas organizadas a partir de um único modo de ensinar.

Nesse contexto, a leitura deixa de ser apenas uma habilidade técnica e passa a se constituir como relação entre sujeito e linguagem, entre experiência e conhecimento,

entre ensino e aprendizagem. O modelo da dupla rota, conforme descrito por Coltheart *et al*. (2001), oferece um referencial para compreender essa complexidade, ao indicar que o reconhecimento de palavras pode ocorrer tanto pela conversão grafema-fonema quanto pelo acesso direto ao léxico. É importante compreender como esses processos são mobilizados no ensino e como se articulam nas práticas pedagógicas.

No campo da educação inclusiva, essa discussão se intensifica. Mantoan (2003) desloca o foco da adaptação do aluno para a revisão das práticas pedagógicas, ao afirmar que a escola deve acolher as diferenças como constitutivas do processo educativo. Isso implica interrogar as formas pelas quais o conhecimento é apresentado e as condições que são criadas para que cada estudante possa acessá-lo. A leitura, nesse sentido, não pode ser reduzida à escolha de um método, mas compreendida como processo que se constrói na articulação entre diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita.

O Atendimento Educacional Especializado se insere nesse cenário como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum, voltado à organização de recursos, estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam o acesso ao conhecimento. Trata-se de um espaço de mediação que não substitui o ensino, mas intervém em sua forma de organização, considerando as especificidades dos estudantes. Ao analisar os planos de atendimento, torna-se possível observar como o ensino se estrutura, quais caminhos são privilegiados e de que modo as atividades favorecem, ou não, a articulação entre decodificação e reconhecimento.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como as rotas fonológica e lexical são mobilizadas em planos de AEE, considerando as atividades de leitura e suas formas de organização. Busca-se compreender não apenas a presença dessas rotas, mas a maneira como se cruzam no interior das práticas pedagógicas. Ao fazê-lo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre o ensino da leitura em uma perspectiva inclusiva, na qual diferentes caminhos são reconhecidos como possibilidades legítimas de acesso ao conhecimento.

2. ENTRE INCLUIR, ENSINAR E LER: O LUGAR DO AEE E OS CAMINHOS DA LEITURA

Pensar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) implica situá-lo no interior do ensino. Não como um espaço à parte, mas como dimensão das formas pelas quais a escola organiza o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a diferença deixa de ser atributo do estudante e passa a incidir sobre as formas de ensinar.

No campo da leitura, essa questão se torna evidente. Os modos de acesso à linguagem escrita não se distribuem de forma homogênea, o que expõe os limites de propostas pedagógicas organizadas a partir de um único percurso. Compreender como

a leitura se constitui passa, assim, a ocupar lugar central no trabalho pedagógico, incluindo no contexto do AEE.

2.1. Afinal, qual é o lugar do AEE na inclusão?

A Educação Especial, na perspectiva inclusiva, desloca a compreensão da deficiência de uma condição individual para uma construção relacional. A Lei Brasileira de Inclusão define a deficiência a partir da interação entre impedimentos e barreiras que restringem a participação social (BRASIL, 2015). Essa formulação desloca o foco do sujeito para as condições em que sua participação se torna possível.

Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Mantoan (2003), ao questionar a organização da escola pautada na normalização dos sujeitos. A inclusão não se limita à presença do aluno na escola comum, mas implica rever as formas pelas quais o ensino se estrutura, quando se deixam de tomar como referência única os mesmos tempos, modos e expectativas de aprendizagem.

Gallo (2008) compreende a educação como um campo atravessado por múltiplas possibilidades, no qual diferentes formas de aprender coexistem. Corazza (2008), ao tratar do currículo como construção, indica que aquilo que se ensina e a forma como se ensina resultam de escolhas que podem ampliar ou restringir o acesso ao conhecimento. A diferença, nesse sentido, também se produz nas formas de organização do ensino.

Nesse contexto, o AEE se configura como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino comum (BRASIL, 2008), cuja função se constrói nas práticas que o organizam. Ao selecionar conteúdos, propor atividades e definir formas de acompanhamento, o AEE participa diretamente da produção do ensino.

Em diálogo com Mantoan (2003) e Pletsch (2009), a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas em que se produz, sendo indissociável das formas pelas quais o ensino se organiza.

O AEE, portanto, situa-se entre a ampliação das possibilidades de aprendizagem e a permanência de práticas ainda marcadas pela padronização, revelando como a escola organiza suas respostas pedagógicas à diferença.

2.2. Entre decodificar e compreender: a leitura no contexto do AEE

Ao considerar o AEE como parte das práticas pedagógicas, torna-se necessário compreender como os estudantes acessam a linguagem escrita. A leitura envolve a articulação entre diferentes formas de processamento, que não se desenvolvem de maneira homogênea.

Quando essa discussão é considerada no contexto do AEE, a compreensão da aprendizagem desloca-se das características do estudante para as formas de mediação pedagógica. Nessa direção, passa a ser compreendida a partir das práticas pedagógicas que a sustentam, na direção apontada por Mantoan (2003) e Pletsch (2009).

Assim, estudantes atendidos no AEE podem não responder a estratégias organizadas a partir de um único percurso. Essa situação não indica ausência de aprendizagem, mas aponta para limites nas formas de mediação pedagógica que organizam o ensino.

O reconhecimento de palavras envolve diferentes processos de processamento, entre eles a conversão grafema-fonema e o acesso direto ao léxico, conforme modelos como o da dupla rota (Coltheart et al., 2001). Nesse contexto, Garghetti (2023) destaca a centralidade do acesso lexical na aprendizagem da leitura.

Nesse sentido, o modelo da dupla rota contribui para compreender os processos de leitura sem reduzir o estudante a um padrão, permitindo organizar o ensino a partir das singularidades.

Embora o modelo da dupla rota, conforme proposto por Max Coltheart (Coltheart et al., 2001), ofereça um referencial consistente para a compreensão dos processos de reconhecimento de palavras, sua utilização neste estudo não implica assumir sua suficiência explicativa para o ensino da leitura em contextos inclusivos. Trata-se de um modelo de base cognitiva, centrado nos mecanismos de processamento da linguagem escrita, que não abrange, em sua formulação original, dimensões pedagógicas, interacionais e socioculturais que atravessam o processo de aprendizagem. Nesse sentido, sua incorporação é realizada como recurso analítico para leitura das práticas, e não como modelo normativo de ensino. Em diálogo com a perspectiva de Maria Teresa Eglér Mantoan (Mantoan, 2003) e com a compreensão de aprendizagem como processo relacional mediado pedagogicamente (Pletsch, 2009), considera-se que a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas e nas formas de mediação que organizam o ensino, o que implica reconhecer que diferentes modos de acesso à leitura não se esgotam nos processos descritos pela dupla rota. Assim, o modelo é mobilizado de forma articulada a uma compreensão ampliada do ensino, na qual os processos cognitivos são analisados em interação com as condições pedagógicas que os sustentam.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, configurando-se como estudo de caso, conforme Yin (2015). O campo empírico corresponde a uma escola municipal localizada no sul de Minas Gerais, que atende 252 alunos, dos quais 53 são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, representando aproximadamente 21% do total.

A escola conta com duas salas de Atendimento Educacional Especializado, organizadas com professores responsáveis pelo atendimento dos estudantes, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Esse contexto permite observar a organização do AEE em funcionamento, considerando a diversidade de práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas.

O *corpus* da pesquisa é composto por Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) referentes ao ano de 2025, com foco em atividades de leitura. Foram analisados os planos que apresentavam registro de atividades de leitura, totalizando 42 documentos. A análise foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), organizada em três etapas: leitura flutuante do material, definição de categorias e interpretação dos dados.

A definição das categorias analíticas foi orientada por um procedimento misto, combinando referências teóricas e leitura empírica do *corpus*. Inicialmente, realizou-se uma leitura flutuante dos documentos, conforme proposto por Bardin (2016), com o objetivo de identificar recorrências e padrões nas atividades de leitura descritas nos planos. A partir desse movimento, as categorias foram construídas de forma dedutivo-indutiva, tendo como eixo teórico o modelo da dupla rota (Coltheart et al., 2001), que orientou a distinção entre atividades com ênfase na rota fonológica, na rota lexical e na articulação entre ambas. Como unidade de registro, consideraram-se as atividades de leitura descritas nos planos, sendo classificadas conforme o tipo de processamento predominante mobilizado. Para assegurar consistência na análise, procedeu-se à revisão sistemática das classificações ao longo do *corpus*, com retomadas sucessivas do material e ajustes nas categorias sempre que necessário, garantindo coerência interna entre os dados e o referencial adotado. Trata-se, portanto, de um processo interpretativo orientado por critérios explícitos, no qual a análise buscou manter fidelidade ao material empírico e consistência teórica.

As categorias analíticas definidas foram: atividades com ênfase na rota fonológica, atividades com ênfase na rota lexical e atividades que articulam ambas as rotas. O modelo da dupla rota, conforme proposto por Coltheart et al. (2001), foi adotado como referencial para a análise das práticas de leitura, permitindo compreender os diferentes modos de acesso à linguagem escrita presentes nos planos.

Os percentuais apresentados ao longo da análise referem-se à frequência de ocorrência das atividades classificadas em cada categoria, considerando como unidade de registro as atividades de leitura descritas nos planos analisados. Esses dados têm caráter descritivo e foram utilizados como recurso de apoio à análise qualitativa, com o objetivo de indicar tendências na organização das práticas pedagógicas, não se configurando como tratamento estatístico inferencial. Sua interpretação é realizada de forma articulada à análise de conteúdo, buscando evidenciar a recorrência e a distribuição das estratégias de leitura no corpus investigado.

Ressalta-se que a quantificação das ocorrências não teve por finalidade a generalização dos resultados, mas a identificação de tendências internas ao *corpus* analisado, em consonância com a abordagem qualitativa adotada.

Por se tratar de análise documental de planos institucionais (PAEE), sem identificação de sujeitos e sem interação direta com participantes, o estudo não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, resguardando-se, ainda assim, os princípios de confidencialidade e uso responsável das informações.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi organizada a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias que expressam a forma como o ensino da leitura se estrutura no contexto investigado. A partir da exploração do material, foram definidas três categorias analíticas**:** (1) atividades com ênfase na rota fonológica, (2) atividades com ênfase na rota lexical e (3) atividades que articulam ambas as rotas.

4.1. Atividades com ênfase na rota fonológica

A primeira categoria reúne atividades centradas na decodificação, envolvendo a identificação de sons, a leitura de sílabas, a segmentação de palavras e a repetição orientada. Tais propostas se ancoram na explicitação das relações entre grafemas e fonemas, constituindo um conjunto de práticas que mobilizam predominantemente a rota fonológica, conforme descrita por Coltheart et al. (2001). Essas atividades configuram um modo de organizar o ensino que privilegia a análise das unidades mínimas da língua como via de acesso à leitura.

Nos planos analisados, essas atividades aparecem de forma recorrente e assumem função estruturante, sendo retomadas com variações de formato e grau de complexidade. Observa-se a presença de tarefas como leitura de sílabas e palavras regulares, identificação de sons iniciais e finais, segmentação oral, manipulação de fonemas, leitura de pseudopalavras e ditado de itens simples. Em conjunto, essas práticas indicam um investimento pedagógico na consolidação do princípio alfabético, na medida em que tornam explícitas as regularidades do sistema de escrita.

No conjunto das atividades analisadas, 24% concentram-se nessa rota, indicando que um grupo de estudantes apresenta avanços quando mobilizadas estratégias centradas na decodificação.

Os registros presentes nos planos também indicam a incorporação de temas de interesse dos estudantes na seleção das palavras trabalhadas. Em diferentes atendimentos, observa-se a escolha de vocabulário relacionado a animais, brinquedos, ali-

mentos e situações da rotina, o que contribui para maior engajamento nas atividades e favorece a participação dos alunos no processo de leitura. Esse movimento não altera a natureza fonológica das propostas, mas amplia as condições de acesso ao conteúdo, ao aproximá-lo das experiências dos estudantes.

Além disso, identificam-se práticas que se organizam em formato de jogo, como bingo de letras e sílabas, jogos de rimas, dominó de sílabas, memória com pares fonológicos e atividades de formação de palavras a partir de letras móveis. Esses recursos introduzem variações na dinâmica das tarefas, mantendo o foco na correspondência grafema-fonema, ao mesmo tempo em que favorecem a permanência do estudante na atividade.

As observações registradas nos planos também indicam que essa ênfase se relaciona aos efeitos produzidos no desempenho dos estudantes. Em diferentes registros, as professoras apontam avanços associados a esse tipo de proposta. Em um dos planos, por exemplo, consta que o aluno "conseguiu realizar a leitura das sílabas propostas com maior autonomia, demonstrando progresso em relação aos atendimentos anteriores" (Professora1). Em outro, registra-se que o estudante "passou a reconhecer os sons iniciais das palavras com mais segurança, apresentando melhora na leitura de palavras simples" (Professora 2). Esses registros indicam que a mobilização da rota fonológica tem contribuído para o avanço na apropriação inicial da leitura.

Ao mesmo tempo, a recorrência dessas propostas evidencia uma tendência à estabilização do ensino em torno da dimensão fonológica. Embora fundamentais para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético, essas atividades, quando não articuladas a outras formas de acesso à linguagem escrita, tendem a circunscrever a leitura ao nível da segmentação e da identificação de unidades isoladas. Conforme discutem Mantoan (2003) e Pletsch (2009), a aprendizagem não se reduz ao domínio de habilidades específicas, mas se constitui nas relações entre sujeito, conhecimento e mediação pedagógica.

Essas atividades são fundamentais para a apropriação do sistema de escrita. No entanto, sua recorrência pode indicar uma centralidade excessiva na dimensão fonológica, especialmente quando não se articula de forma consistente a práticas de reconhecimento e construção de sentido. Nesses casos, há o risco de restringir a leitura à decodificação, limitando o desenvolvimento da fluência e da compreensão, o que evidencia a necessidade de maior equilíbrio na organização das propostas pedagógicas.

4.2. Atividades com ênfase na rota lexical

A segunda categoria reúne atividades voltadas ao reconhecimento de palavras e à construção de sentido, envolvendo práticas como leitura de frases, pareamento palavra–imagem, organização de palavras e leitura de textos curtos. Essas propostas

mobilizam predominantemente a rota lexical, conforme descrita por Coltheart *et al*. (2001), ao favorecerem o acesso direto ao léxico mental e ao significado das palavras.

Nos planos analisados, essas atividades aparecem associadas a situações em que a leitura se aproxima de usos mais funcionais da linguagem, como a compreensão de frases, a interpretação de pequenas sequências textuais e a organização de estruturas com sentido. Observa-se também a presença de tarefas como leitura de palavras frequentes, associação entre imagem e palavra, construção de frases a partir de banco lexical e leitura de textos conhecidos, indicando um investimento na ampliação do repertório de palavras reconhecidas.

No conjunto das atividades analisadas, aproximadamente 18% concentram-se nessa rota, indicando que um grupo de estudantes apresenta avanços quando mobilizadas estratégias centradas no reconhecimento de palavras e na construção de sentido. Esse dado aponta para a relevância dessas propostas no processo de leitura, ainda que sua presença seja menos recorrente em comparação às atividades fonológicas.

Um aspecto relevante dessa categoria é a incorporação de temas de interesse dos estudantes na seleção do vocabulário trabalhado. Em diferentes planos, observa-se o uso de palavras relacionadas a animais, brinquedos, alimentos, personagens conhecidos e situações da rotina escolar, o que favorece o reconhecimento e amplia as possibilidades de participação. Em atividades de pareamento palavra–imagem, por exemplo, quando a palavra está associada a um objeto familiar, o reconhecimento tende a ocorrer com maior rapidez.

Em alguns atendimentos, registra-se a utilização de imagens do próprio estudante inserido em diferentes situações, elaboradas por meio de montagens digitais com apoio de ferramentas de inteligência artificial. Nessas propostas, o aluno se reconhece nas cenas apresentadas, associando sua imagem a ações e palavras correspondentes. Esse tipo de estratégia amplia a relação entre leitura e experiência, favorecendo o reconhecimento de palavras no contexto e sustentando a construção de sentido.

As observações registradas nos planos indicam que a escolha por esse tipo de atividade se relaciona ao desempenho dos estudantes. Em um dos registros, a professora aponta que o aluno "reconheceu palavras familiares com apoio de imagens, demonstrando maior compreensão durante a atividade" (Professora2). Em outro, consta que o estudante "apresentou melhor desempenho na leitura quando as palavras estavam inseridas em frases relacionadas ao seu cotidiano, conseguindo antecipar sentidos" (Professora1). Há ainda registros que indicam que o aluno "participou com mais interesse das atividades quando utilizavam palavras de seu repertório, mantendo-se engajado durante a leitura". Esses indícios sugerem que a mobilização da rota lexical tem sido utilizada como estratégia para favorecer o acesso ao significado e sustentar a participação do estudante nas atividades de leitura.

Apesar disso, as atividades dessa categoria aparecem de forma menos sistemática nos planos e, em muitos casos, dependem de mediação para que o estudante mantenha o reconhecimento ao longo da leitura. Em situações de leitura contínua, observa-

-se que o reconhecimento nem sempre se sustenta, sendo frequentemente retomada a decodificação como estratégia de apoio. Esse movimento indica que a rota lexical está presente, mas ainda não se consolida como eixo estruturante do ensino.

A aprendizagem se constitui nas formas de mediação pedagógica que organizam o ensino, conforme discutem Mantoan (2003) e Pletsch (2009). Nesse sentido, a menor recorrência dessas atividades pode limitar a consolidação do reconhecimento automático de palavras e da fluência leitora, uma vez que o acesso ao significado não se estabiliza ao longo do processo.

Desse modo, as atividades com ênfase na rota lexical evidenciam potencial para ampliar a leitura para além da decodificação, ao integrar reconhecimento e construção de sentido. No entanto, sua efetividade depende de maior sistematização no ensino, de modo a permitir que o reconhecimento de palavras se consolide como parte do processo leitor no contexto do AEE.

Apesar do potencial dessas atividades para ampliar o acesso ao significado, sua menor recorrência e dependência de mediação indicam que o reconhecimento lexical ainda não se consolida como eixo estruturante do ensino. Essa limitação pode comprometer a automatização da leitura e a fluência, especialmente quando essas propostas não são retomadas de forma sistemática ao longo do processo pedagógico.

4.3. Atividades que articulam a dupla rota

A terceira categoria reúne atividades que mobilizam simultaneamente a rota fonológica e a rota lexical, constituindo o núcleo da análise deste estudo. Nesses casos, a leitura não se organiza a partir de um único caminho, mas da articulação entre decodificação, reconhecimento e construção de sentido, conforme proposto por Coltheart et al. (2001).

Nos planos analisados, aproximadamente 58% das atividades de alfabetização se concentram nessa categoria, indicando que a dupla rota não aparece de forma pontual, mas como eixo recorrente na organização do ensino. Esse dado sugere que, no contexto do AEE, há um movimento de superação de práticas restritas à decodificação, ainda que nem sempre de forma sistematizada.

As atividades dessa categoria se caracterizam por integrar diferentes dimensões do processo leitor. Em propostas como a leitura de sílabas associadas à formação de palavras com apoio visual, o estudante mobiliza a conversão grafema-fonema ao mesmo tempo em que acessa o significado por meio da imagem. De modo semelhante, na leitura repetida de frases, observa-se um deslocamento progressivo da leitura segmentada para o reconhecimento mais fluente, indicando a articulação entre as duas rotas.

Outras atividades evidenciam essa integração de forma mais complexa, como a montagem de frases com banco de palavras, a leitura de textos conhecidos, o pareamento palavra–imagem e o ditado interativo com leitura posterior. Nessas situações,

o estudante não apenas decodifica, mas reorganiza, reconhece e atribui sentido ao que lê. A presença de jogos, como bingo de palavras, memória com associação imagem–palavra e caça-palavras orientado, também contribui para essa articulação, ao combinar análise visual, reconhecimento e repetição em contextos variados.

Um elemento recorrente nessas atividades é a utilização de temas de interesse dos estudantes, como animais, brinquedos, personagens e situações da rotina. Em alguns planos, esse movimento se amplia com o uso de imagens do próprio aluno em diferentes contextos, produzidas por meio de montagens digitais. Nesses casos, a leitura se sustenta na experiência concreta do estudante, favorecendo o reconhecimento das palavras e a construção de sentido.

As observações registradas pelas professoras indicam que essas propostas produzem efeitos diferenciados no desempenho dos estudantes. Em um dos planos, consta que o aluno "inicialmente realizava a leitura de forma silabada, mas, após repetição das frases, passou a reconhecer palavras completas com maior fluência" (Professora2). Em outro, registra-se que o estudante "conseguiu ler e organizar frases com apoio de imagens, demonstrando compreensão do que foi lido" (Professora2). Há ainda registros que apontam que o aluno "apresentou maior participação quando as atividades envolviam leitura de palavras conhecidas em contexto", conseguindo manter a leitura com menor dependência da decodificação isolada.

Esses indícios sugerem que a mobilização da dupla rota se relaciona a avanços mais evidentes na leitura, na medida em que integra diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita. Ao articular decodificação e reconhecimento, essas atividades ampliam as possibilidades de aprendizagem, permitindo que o estudante transite entre diferentes níveis do processo leitor.

Em alguns casos, observa-se que a articulação entre as rotas ocorre de forma pontual, sem continuidade nas atividades subsequentes. Isso indica que, embora a dupla rota esteja presente, ainda não se consolida plenamente como princípio estruturante do ensino.

À luz de Mantoan (2003), esse movimento exige deslocamento, uma vez que a inclusão implica reconhecer que não há um único percurso de aprendizagem. Gallo (2008) contribui ao apontar a multiplicidade dos caminhos formativos, enquanto Corazza (2008) evidencia que as escolhas pedagógicas produzem efeitos no acesso ao conhecimento. Nessa direção, a aprendizagem se produz nas dinâmicas pedagógicas que sustentam o ensino, em consonância com Mantoan (2003) e Pletsch (2009).

A organização dessas práticas indica que a dupla rota se constitui como referência para o ensino, na qual diferentes percursos de apropriação da linguagem escrita são mobilizados de maneira articulada. É nessa integração que a leitura se desloca da decodificação para a construção de sentido, configurando-se como prática efetiva no contexto do AEE.

Ainda que a articulação entre as rotas represente um avanço na organização do ensino, observa-se que, em alguns casos, essa integração ocorre de forma pontual, sem

continuidade nas propostas subsequentes. Essa descontinuidade pode comprometer a consolidação da leitura, indicando que a presença de atividades articuladas não garante, por si só, sua efetividade, sendo necessária maior sistematização e progressão pedagógica.

4.4. Discussão

A análise das categorias indica que a dupla rota se manifesta no ensino da leitura no AEE como prática pedagógica, ainda que não explicitada como conceito orientador. Sua presença, no entanto, não se distribui de forma homogênea. Observa-se a presença recorrente de atividades fonológicas, ainda que a maior parte das propostas mobilize simultaneamente as duas rotas, ao lado de uma menor recorrência de propostas voltadas ao reconhecimento e à construção de sentido, o que evidencia diferentes arranjos do trabalho pedagógico no interior dos planos analisados.

À luz de Mantoan (2003), esse cenário desloca a questão da aprendizagem do estudante para a forma como o ensino se estrutura. Considerar a inclusão implica reconhecer que os modos de aprender não são únicos nem previsíveis. Nessa direção, Silvio Gallo (2008) e Sandra Corazza (2008) contribuem ao evidenciar que os percursos de aprendizagem são múltiplos e que as escolhas pedagógicas produzem efeitos concretos sobre as possibilidades de acesso ao conhecimento.

No contexto do AEE, a aprendizagem se produz nas condições pedagógicas que sustentam o ensino, a partir do que apontam Mantoan (2003) e Pletsch (2009). Os dados analisados indicam que há intencionalidade na mobilização das diferentes rotas de leitura, evidenciada pela diversidade de estratégias, pela incorporação de temas de interesse dos estudantes e pelo uso de recursos que articulam leitura e experiência. As observações docentes registram avanços na leitura quando as atividades integram diferentes dimensões do processo leitor, indicando que o ensino tem produzido efeitos no desempenho dos estudantes.

A mobilização da dupla rota aparece de forma expressiva nos planos analisados, concentrando 58% das atividades de alfabetização, e se relaciona a avanços mais evidentes na aprendizagem da leitura. Quando decodificação e reconhecimento são trabalhados de forma articulada, observa-se maior fluência, autonomia e compreensão por parte dos estudantes, o que evidencia a potência dessa organização no ensino da leitura.

No entanto, essa presença não se traduz, necessariamente, em continuidade no desenvolvimento das propostas pedagógicas. Em diferentes situações, atividades que integram as duas rotas são intercaladas com propostas centradas exclusivamente na decodificação, sem que haja progressão entre elas. Esse movimento indica que a articulação entre as rotas ocorre, mas nem sempre se sustenta ao longo do percurso,

o que interfere na estabilização do reconhecimento de palavras e na construção de sentido na leitura.

Os dados também indicam que a presença de diferentes atividades não garante, por si só, a aprendizagem. O modo como essas propostas são organizadas, a intencionalidade pedagógica e a relação com os modos de aprendizagem dos estudantes interferem diretamente nas possibilidades de acesso à linguagem escrita. Nesse sentido, as dificuldades de leitura deixam de ser compreendidas como características do sujeito e passam a ser analisadas como efeito das configurações de ensino.

Ao considerar o AEE como espaço de mediação pedagógica, evidencia-se sua potência na reorganização do ensino a partir das diferenças. Não se trata de adaptar o estudante a um modelo pré-definido, mas de produzir outras condições de acesso ao conhecimento. Nesse movimento, a leitura deixa de se orientar por um percurso único e passa a se constituir a partir de múltiplas possibilidades de entrada na linguagem escrita.

Assim, a mobilização da dupla rota, quando assumida como referência para o trabalho pedagógico, amplia as possibilidades de aprendizagem ao integrar decodificação, reconhecimento e construção de sentido. Sua efetividade, no entanto, depende de práticas que sustentem essa articulação ao longo do tempo, permitindo que a leitura se consolide como prática mais autônoma no contexto do AEE.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos planos de Atendimento Educacional Especializado indica que o ensino da leitura se organiza por diferentes modos de acesso à linguagem escrita, com presença da dupla rota, acompanhada por recorrência de atividades voltadas à decodificação, em sua maioria articuladas a propostas que integram reconhecimento e construção de sentido. Quando articuladas, essas dimensões se relacionam a avanços na fluência, na autonomia e na compreensão leitora.

Esses resultados deslocam a interpretação das dificuldades do estudante para os modos de condução do ensino, questionando propostas baseadas em percursos únicos. No contexto do AEE, a aprendizagem se constitui nas relações pedagógicas que viabilizam o acesso ao conhecimento. A presença de atividades, por si só, não assegura a aprendizagem; sua efetividade depende do encadeamento das propostas, da intencionalidade pedagógica e da relação com os modos de aprendizagem dos estudantes. A dupla rota mostra maior potencial quando sustentada ao longo do tempo, com integração entre decodificação, reconhecimento e construção de sentido.

Nesse cenário, o AEE se configura como espaço de reconfiguração do ensino a partir das diferenças, ampliando as possibilidades de inserção dos estudantes na linguagem escrita. A leitura, assim compreendida, não se orienta por um único percurso, mas se constitui em caminhos diversos nas práticas pedagógicas.

Como desdobramento, indicam-se estudos que acompanhem a trajetória dos estudantes, investiguem a formação docente no AEE e explorem estratégias que articulem reconhecimento e construção de sentido por meio de recursos visuais, digitais e contextualizados.

Por se tratar de um estudo de caso, desenvolvido a partir da análise de documentos de uma única instituição, os resultados apresentados não têm pretensão de generalização para outros contextos educacionais. As considerações referem-se às condições específicas do contexto investigado, sendo sua possível transferência dependente da existência de condições pedagógicas, organizacionais e formativas semelhantes. Nesse sentido, os achados devem ser compreendidos como indicativos analíticos que contribuem para a reflexão sobre o ensino da leitura no Atendimento Educacional Especializado, demandando novas investigações que ampliem e aprofundem as análises em diferentes contextos.

Como discute Mantoan (2003), a educação inclusiva se sustenta no reconhecimento das diferenças como condição para a construção do conhecimento. É nesse horizonte que o ensino da leitura no AEE se organiza.

REFERENCIAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência*. https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/dez-anos-da-lei-brasileira-de-inclusao-lbi-texto-na-integra/lei_brasileira_de_inclusao_digital__1_.pdf

Brasil. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. MEC/SEESP. https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/24537/2008_MEC_Seesp_Politica_Nacional_Educacao_Especial_Perspectiva_Inclusiva.pdf

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review, 108*(1), 204–256.

Corazza, S. M. (2008). *O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação*. Vozes.

Gallo, S. D. O. (2008). *Deleuze & a educação* (2ª ed.). Autêntica.

Garghetti, F. C., & Finger-Kratochvil, C. (2023). O acesso lexical na alfabetização. In *Seminário Institucional de Licenciaturas – PIBID/PRP/UFFS*. https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SELICEN/article/view/20073

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Pletsch, M. D. (2009). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Nau.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso.

Repensar la educación en la crisis de la modernidad. Datos y perspectivas a partir de las tasas de fracaso escolar

Rethinking education in the crisis of modernity. Data and perspectives starting from school dropout rates

Elena Moretti
Doctoranda, Dept. de Pedagogía, Universidad de Jaén
em000051@red.ujaen.es

Eufrasio Pérez Navío
Profesor Titular, Dept. de Pedagogía, Universidad de Jaén
epnavio@ujaen.es

Enrico Bocciolesi
Profesor Titular, Dept. de Humanidades, Universidad de Urbino 'Carlo Bo'
enrico.bocciolesi@uniurb.it

RESUMEN
La actual crisis social y pedagógica, conlleva a los expertos del ámbito educativo a reflexionar sobre la necesidad de un cambio de perspectiva. A partir de los datos objetivos que la evidencian, especialmente en relación con nuevas emergencias educativas como la deserción y el abandono escolar, es posible presentar la siguiente reflexión desarrollada a partir de la documentación disponible. Es necesario un cambio de paso, que resultará fundamental para repensarlos sistemas tradicionales debido a los estudiantes de las nuevas generaciones y a los nuevos instrumentos disponibles.
La presencia de nuevos planteamientos y equilibrios políticos, a nivel global, está reduciendo los espacios dedicados a la traducción, la libertad académica y la crítica, como señala Henry Giroux (2021). Sin embargo, la educación debe mantener su función esencial de neutralidad, acogida e inclusión. En este contexto, la pedagogía revolucionaria de Edgar Morin (1984) se presenta como un punto de referencia clave para interpretar la complejidad educativa contemporánea y para oponerse a la lógica neoliberal que caracteriza no sólo la sociedad actual, sino también los contextos educativos. Los investigadores y pedagogos deben asumir el papel de *border-crosser*, es decir, de mediadores capaces de moverse entre diferentes disciplinas, con-

textos históricos y realidades sociales. La capacidad de atravesar estos límites permite construir narrativas adecuadas a las nuevas generaciones y fomentar interconexiones sociales, pedagógicas e históricas entre los distintos actores de la sociedad. La escuela, por su parte, debe resistir la tendencia a la homogeneización impuesta por el dogmatismo y las influencias políticas, con el fin de reconstruir equilibrios coherentes con los valores y las identidades de los estudiantes actuales. Los espacios educativos deben mantenerse libres de condicionamientos políticos restrictivos, promoviendo el pensamiento crítico, la capacidad de juicio y la formulación de preguntas orientadas a la búsqueda de respuestas fundamentadas.
El análisis del contexto social permite a los pedagogos identificar nuevos lenguajes, nuevos espacios y nuevas estrategias para generar oportunidades educativas adecuadas, especialmente para aquellos sujetos que anteriormente eran considerados limitados por trayectorias predeterminadas y sin posibilidad de cambio.

Palabras clave: crisis educativa, narración, pensamiento crítico, interconexiones sociales, literacidad

ABSTRACT
The current social and pedagogical crisis and the objective data supporting it, mainly in relation to new educational emergencies such as school dropout and early school leaving, are leading experts in the field of education to reflect on ways of changing perspectives in order to adapt the old systems currently in use to the next generation of students and the new tools available.
The advent of new forces and new political balances in the world is reducing the space for translation, academic freedom and criticism, as stated by Henry Giroux, while education must retain its neutral force of acceptance and inclusiveness. Edgar Morin's revolutionary pedagogy becomes the starting point for interpreting modern educational complexity and opposing the neoliberal approach present not only in today's society but also in educational contexts. Researchers and educators must take on the role of *border-crossers* in order to interact with different disciplines and different historical and social spheres. Crossing borders allows us to construct narratives appropriate to the new generations and to create social, educational and historical interconnections between all actors in society. Schools must rebel against the flattening dictated by dogmatism and politics to rebuild balances appropriate to the values and identities of today's students. Educational environments must be free from politics and the restrictions it imposes in order to promote critical thinking, judgement and encourage questions and the search for answers. Analysis of the social substrate leads educators to identify new languages, new spaces and new ways to rebuild opportunities appropriate for those who were thought to be already bound to a defined narrative profile with no possibility of return.

Keywords: educational crisis, narrative, critical thinking, social interconnections, critical literacy.

INCIPIT: EL PANORAMA SOCIAL CONTEMPORÁNEO

El sistema educativo italiano se desarrolla en un contexto social en continua transformación, influido por procesos globales que abarcan dimensiones económicas, tecnológicas y culturales. La sociedad contemporánea se define con frecuencia como «sociedad del conocimiento»; sin embargo, un análisis más profundo sugiere que se

configura más bien como una «sociedad de la información», en la que la abundancia de datos no se corresponde necesariamente con la producción de conocimiento auténtico.

La difusión de herramientas digitales, buscadores y plataformas sociales ha hecho que la información sea inmediatamente accesible, generando una percepción de conocimiento generalizado (Wolf, 2018) que no se corresponde con una competencia ni con la adquisición de un saber duradero.

De hecho, este marco social no favorece automáticamente la adquisición de aprendizaje, ya que la construcción del conocimiento requiere procesos estructurados y complejos de comprensión, contextualización e integración, así como una interpretación adecuada y razonada de los datos por parte de quien los lee y parafrasea.

La información, por lo tanto, puede definirse como un conjunto de datos organizados y comunicados, mientras que el conocimiento implica una elaboración activa por parte del sujeto. Conectar los contenidos con estructuras cognitivas preexistentes, a pesar de que cada vez con mayor frecuencia se observan dificultades para leer e interpretar correctamente los datos de que se dispone (UNESCO, 2024). Solo quien posee un conocimiento auténtico del análisis y de las herramientas (objetivas y metodológicas) utilizadas logra comprenderlos de manera provechosa y hacerlos progresar en competencia. En ausencia de tales procesos, se amplifica una condición de «ilusión de conocimiento», en la que los individuos creen poseer competencias que, en realidad, no tienen.

Esta problemática, existente y actual, lleva a las personas a seleccionar e interpretar la información de manera coherente únicamente con sus propias convicciones preexistentes, lo que da lugar a una reducción del análisis crítico y a una creciente polarización de las opiniones, con evidentes implicaciones en la calidad de la vida democrática, entre las que destaca la incapacidad comunicativa e interpretativa de los lenguajes del contexto.

En este contexto, el sistema educativo asume una función estratégica en la transformación de la información en conocimiento. El contexto educativo se convierte en el lugar privilegiado en el que desarrollar las competencias críticas, la capacidad de análisis y las herramientas interpretativas necesarias para orientarse en la complejidad contemporánea.

La educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe promover la formación de sujetos capaces de seleccionar, evaluar y reelaborar la información; esto implica un cambio de paradigma, en el que el aprendizaje se concibe como un proceso activo y reflexivo.

La falta de una formación de calidad, sobre todo para amplios sectores de la población, representa un obstáculo adicional para la construcción del conocimiento; sin las herramientas cognitivas adecuadas, las personas quedan expuestas a una masa indistinta de información, incapaces de distinguir entre contenidos fiables y contenidos inadecuados.

Este escenario pone de manifiesto la necesidad de reforzar el papel de la escuela como institución capaz de promover una ciudadanía activa y consciente.

REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LOS DATOS EMPÍRICOS DISPONIBLES

El seguimiento científico de los resultados del aprendizaje, llevado a cabo mediante las pruebas de Invalsi, constituye la base para interpretar la realidad, analizar el estado actual de los conocimientos, habilidades y competencias adquiridos por los alumnos en el contexto escolar e identificar las «zonas de sombra» del sistema educativo.

INVALSI es el Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo de Instrucción y Formación italiano y lleva a cabo cada año un seguimiento mediante pruebas estandarizadas en los centros educativos italianos de todos los niveles y grados para analizar la adquisición de los aprendizajes de los alumnos que se forman en el sistema educativo italiano.

El objetivo consiste en supervisar la adquisición de las competencias básicas requeridas durante y al final del itinerario educativo; el uso consciente y la consiguiente interpretación crítica de los datos por parte de expertos en su análisis permiten realizar estudios precisos y puntuales, así como identificar los cambios y las necesidades emergentes en los contextos educativos.

Las pruebas Invalsi tienen como objetivo medir el logro de los objetivos fundamentales, indicados en las directrices nacionales, de todos los alumnos seleccionados en las clases de muestra. Las clases objeto de análisis son las de segundo y quinto de primaria, la de tercero de secundaria de primer ciclo y las de segundo y quinto de secundaria de segundo ciclo.

Existen algunos factores relevantes en el análisis de los datos que influyen en el proceso de aprendizaje/enseñanza; estas variables son:

- sexo: al final de la escuela primaria, y por lo tanto a partir de las evaluaciones de la escuela secundaria de primer ciclo, se observa un ligero descenso en el rendimiento de las alumnas;
- trayectoria académica: las diferencias de edad en relación con la clase de la muestra - es decir, los alumnos que ingresan en el sistema educativo antes de tiempo y los que pierden un año durante su trayectoria- producen diferencias significativas, sobre todo en la escuela primaria, ya que reducen el resultado del rendimiento en unos 6 puntos porcentuales;
- origen social: el hecho de que los alumnos procedan de entornos sociales favorables (en términos económicos, de posibilidades, sociales y de oportunidades) determina una ventaja media significativa, de unos 5 puntos porcentuales;
- origen migratorio: las primeras generaciones de alumnos de familias inmigrantes obtienen resultados inferiores, de unos 15 puntos porcentuales, en compa-

ración con sus compañeros no inmigrantes o de segunda o tercera generación presentes en Italia;

- territorio: son relevantes las diferencias territoriales entre el norte, el centro y el sur de Italia, con una clara desventaja en las regiones del sur; de hecho, el análisis de Invalsi detecta y confirma la persistencia de fuertes disparidades territoriales en materia de aprendizaje.

Si observamos la distribución de los resultados desde 2019 hasta 2025, podemos constatar que el año 2020 no se ha incluido en la muestra, ya que la pandemia de COVID-19 impidió la realización de las pruebas y el recuento de los resultados.

Al examinar los datos resumidos de los distintos niveles educativos, podemos extraer algunas reflexiones pedagógicas al respecto.

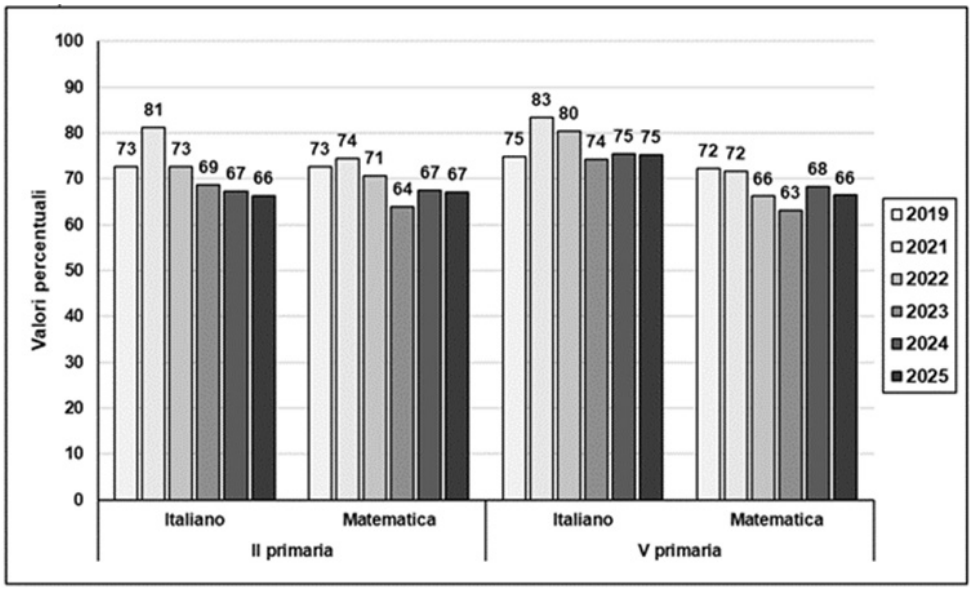


GRÁFICO 1. Educación primaria (fuente: Informe INVALSI 2025)

A raíz de ello, observamos que en la enseñanza primaria se ha producido un descenso significativo del número de alumnos que se sitúan en el nivel básico y que, aunque se ha registrado una ligera mejora en los últimos dos años, aún no se alcanzan los niveles previos a la COVID-19. La pandemia ha contribuido a acelerar y amplificar el fenómeno educativo relacionado con el incumplimiento de los objetivos formativos por parte de los alumnos, lo cual se ve confirmado por la imposibilidad, en los años posteriores a 2020, de volver a los niveles anteriores o de mejorar estos. La crisis social influye de manera significativa en los contextos educativos y limita la actuación del personal docente, que debería estar orientada al logro de los objetivos específicos del

currículo explícito de cada disciplina, así como al logro de los objetivos del currículo implícito en materia de educación ética y social.

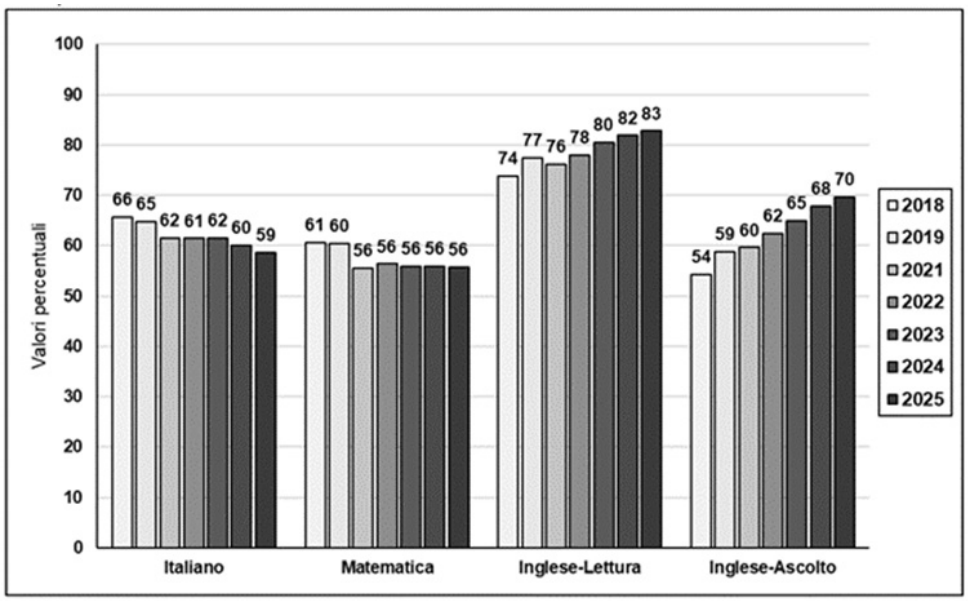


GRÁFICO 2. Educación secundaria de primer ciclo (fuente: Informe INVALSI 2025)

Del análisis del gráfico relativo a los resultados al finalizar la educación secundaria de primer ciclo se desprende que nos encontramos en una fase de estancamiento en el aprendizaje del italiano y las matemáticas, mientras que se observa una mejora en el aprendizaje del inglés. Sin embargo, esto demuestra que los sistemas escolares tienen dificultades para poner en marcha actividades de recuperación eficaces, tanto por las características funcionales de las instituciones educativas como por los cambios en el contexto social y educativo, con las complejas dinámicas actuales de los actores del sistema.

El aumento en el aprendizaje del inglés indica que los entornos digitales que frecuentan los estudiantes y algunas metodologías didácticas más interactivas, promovidas mediante convocatorias específicas para el refuerzo de las competencias STEAM y lingüísticas, favorecen la adquisición de competencias comunicativas en los estudiantes; sin embargo, aún no se dispone de datos históricos que demuestren un aumento efectivo real, lo cual no se ve confirmado por los informes europeos sobre competencias en lenguas extranjeras.

En el análisis de los datos de la enseñanza secundaria superior observamos la misma distribución que en la enseñanza secundaria inferior; la pandemia ha actuado como acelerador y detector precoz de las fragilidades ya presentes en el contexto educativo, contribuyendo a hacerlas más visibles y urgentes.

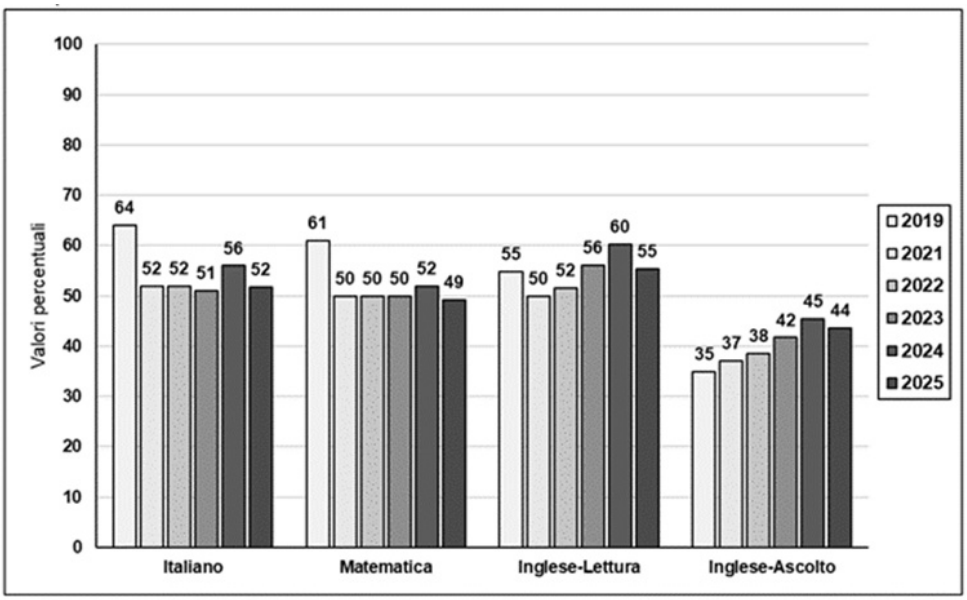


GRÁFICO 3. Educación secundaria de segundo ciclo (fuente: Informe INVALSI 2025)

En el análisis de los datos sobre competencias digitales, que no se han incluido en el gráfico 3, se observan buenos resultados, pero al no disponer de datos anteriores no es posible realizar una comparación significativa en cuanto a la adquisición de competencias en este ámbito dentro de los contextos educativos analizados.

Del Informe INVALSI 2025 se desprende un contexto social en fuerte evolución que requiere un análisis cuantitativo de las necesidades para convertirlas en un punto de fuerza, y no de debilidad, para los ciudadanos del mañana. El contexto educativo, analizado entre los años 2019 y 2025, ya desde la escuela primaria muestra un descenso en la adquisición de conocimientos, habilidades y competencias en los años comprendidos entre 2023 y 2025. Dicho descenso se registra en igual medida tanto en lengua italiana como en matemáticas y en lengua inglesa, con los mismos porcentajes (INVALSI, 2025).

En 1967, Don Lorenzo Milani, de la escuela de Barbiana, afirmaba que «La escuela tiene un único problema: los chicos que pierde»; reflexionemos, pues, sobre los datos que acabamos de analizar y observemos que nos obligan a centrar la atención en el abandono escolar, definido como dispersión explícita.

Se observa que, a lo largo de toda la trayectoria escolar, aproximadamente el 10% del total de los alumnos abandona la escuela sin obtener un título. Este fenómeno, que siempre ha existido, está influenciado por diversos factores, entre los que destacan la familia de origen y el nivel de estudios que poseen los padres. Sin embargo, este fenómeno está disminuyendo porque cada vez es más frecuente la dispersión implícita,

tal y como confirman los gráficos analizados, y que corresponde a la no adquisición de los conocimientos básicos mínimos exigidos al finalizar los distintos niveles de los itinerarios escolares. Este último tipo de dispersión va en aumento, influye en la propia vida social de los alumnos que serán los ciudadanos del futuro y repercute de manera importante en los entornos laborales.

En el contexto escolar italiano surge otro punto que requiere una reflexión detenida para analizar el fenómeno e identificar estrategias de abordaje adecuadas: es el caso de la excelencia académica. Existe un número significativo de alumnos que no alcanzan los objetivos mínimos, pero tampoco hay alumnos que alcancen resultados elevados y, al observar los datos de INVALSI desde 2018 hasta la actualidad, se trata de un dato que se repite sistemáticamente.

En el sistema educativo italiano, no se valoran las particularidades de los alumnos con talento; el contexto escolar aún no está preparado para apoyar con actividades adecuadas a los alumnos superdotados que asisten a la escuela; los docentes no están debidamente formados para acoger este potencial y, por lo tanto, quienes presentan características de excelencia reciben poco o ningún apoyo. La escasa cultura institucional sobre la superdotación contribuye a limitar su reconocimiento y valoración en el ámbito escolar, lo que hace urgente reforzar la formación del profesorado e introducir herramientas educativas específicas (Torello et al., 2025).

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

La reflexión pedagógica contemporánea ofrece herramientas teóricas útiles para interpretar las transformaciones que se están produciendo. En particular, el pensamiento de John Dewey propone una concepción de la educación como proceso dinámico de reconstrucción de la experiencia. El aprendizaje se desarrolla a través de la interacción entre el individuo y el entorno, en un proceso continuo de adaptación y reorganización (Dewey, 2018).

Paralelamente, Edgar Morin difunde el concepto de pensamiento complejo, que se opone a la fragmentación disciplinaria y promueve una visión integrada del saber. Según esta perspectiva, la realidad no puede entenderse mediante enfoques reduccionistas, sino que requiere una capacidad de conexión entre distintos ámbitos cognitivos.

La escuela debería, por tanto, favorecer el desarrollo de competencias transversales, capaces de integrar análisis y síntesis, separación y conexión, desde una perspectiva sistémica. Este enfoque permite abordar problemas complejos, que no pueden reducirse a dimensiones individuales (Morin, 1990)

La crisis educativa actual se inscribe en una crisis social y cultural más amplia, caracterizada por el individualismo, la pérdida de valores compartidos y el debilitamiento de los lazos comunitarios.

Desde un punto de vista sistémico, la crisis representa una fase de transición en la que las estructuras existentes ya no son capaces de garantizar el equilibrio y la estabilidad; sin embargo, también puede interpretarse como una oportunidad de cambio e innovación.

La pandemia de COVID-19 ha acentuado estas dinámicas, tal y como ya se ha señalado en el Informe INVALSI y en el análisis de los datos, poniendo de manifiesto fragilidades preexistentes y generando nuevas vulnerabilidades. Las desigualdades educativas se han amplificado, en particular debido a la brecha digital y a las dificultades de acceso a los recursos tecnológicos.

La enseñanza a distancia, aunque representa una solución de emergencia, ha mostrado límites significativos, sobre todo en términos de desarrollo relacional y emocional de los estudiantes, y ha puesto de manifiesto un elemento crítico adicional: la dimensión comunicativa. La sociedad de la información se caracteriza por un predominio de contenidos breves, inmediatos y fragmentados, que sustituyen a la narración como forma de construcción de significado.

La pérdida de la capacidad de narrar y de contarse a uno mismo ha supuesto una reducción de la capacidad de reflexión y profundización; la información se consume rápidamente, sin un proceso real de elaboración crítica (Han, 2025).

Este fenómeno ha contribuido y sigue contribuyendo a la difusión de una cultura superficial, orientada a la cantidad más que a la calidad de los contenidos.

En oposición a estas dinámicas, surge la pedagogía crítica, que se configura como un enfoque educativo orientado a la transformación social que promueve el desarrollo de una conciencia crítica, capaz de analizar las estructuras de poder e identificar las desigualdades presentes en la sociedad.

La educación se entiende como una práctica emancipadora, que favorece la participación activa y la construcción de alternativas sociales; la pedagogía crítica tiene además como objetivo valorizar las diferencias y dar voz a los sujetos marginados, contribuyendo a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva. El diálogo, en este contexto, entre docente y estudiante asume un papel central, permitiendo la conexión entre experiencia, reflexión y acción (Giroux, 2021).

El contexto social en el que se desarrollan las acciones educativas está fuertemente influenciado por la revolución digital y representa, lamentablemente, uno de los principales retos para el sistema educativo. El uso generalizado de las tecnologías ha transformado los procesos de aprendizaje, ofreciendo nuevas oportunidades, pero también nuevos riesgos. Las dificultades que surgen se identifican en la dependencia de los dispositivos digitales, en la difusión de noticias falsas y en la reducción de las capacidades críticas. Los jóvenes, aunque a menudo se les considera «nativos digitales», no poseen necesariamente las competencias adecuadas para utilizar la tecnología de forma consciente, por lo que la escuela está llamada a promover un uso crítico y responsable de las tecnologías, transformándolas de un riesgo potencial a un recurso educativo (Baldacci, 2024).

El contexto educativo contemporáneo se caracteriza por nuevas emergencias, entre las que se encuentran la pobreza educativa, las desigualdades sociales y los retos de la inclusión.

La ideología neoliberal ha influido profundamente en el sistema educativo, orientándolo hacia lógicas de mercado y competencia. La escuela se concibe a menudo como un lugar de producción de capital humano, orientado al éxito económico; este enfoque corre el riesgo de reducir la educación a una mera función instrumental vinculada exclusivamente a los aspectos disciplinarios del currículo explícito, descuidando la dimensión humana y social del acto educativo. Por lo tanto, es necesario replantearse el papel de la escuela, situando en el centro el desarrollo integral de la persona dentro de un plan de estudios integrado que analice los diversos aspectos del desarrollo y la formación humana (Bocciolesi et al., 2026).

Los estilos de aprendizaje, diferentes para cada alumno y profesor, representan un elemento central en los procesos educativos: constituyen la base sobre la que diseñar y adaptar itinerarios formativos eficaces, capaces de responder tanto a las necesidades del grupo como a las especificidades del individuo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes ya no pueden pensar en enseñar todo a todos de la misma forma y manera, sino que deben tener en cuenta el estilo de aprendizaje personal de cada alumno.

Los estudiantes de hoy, ciudadanos del mañana, crecen inmersos en un contexto fuertemente impregnado de tecnología, lo que incide profundamente también en las modalidades de aprendizaje; esta se convierte en un apoyo y una herramienta para un aprendizaje eficaz y duradero, respetando el estilo de aprendizaje personal de cada estudiante. La escuela no puede limitarse a trabajar únicamente para que sus alumnos adquieran las competencias básicas -que, como se ha visto, no siempre se adquieren-, sino que debe promover y potenciar los talentos personales para estimular el inicio de procesos de aprendizaje adaptados a cada individuo.

El contexto escolar y los propios docentes no siempre están preparados para estructurar itinerarios y actividades didácticas basadas en modelos que respeten el estilo de aprendizaje de cada alumno; por lo tanto, sería necesario un cambio de paradigma para que los docentes utilicen de manera eficaz las herramientas disponibles con vistas a la personalización e individualización del aprendizaje (Moretti, 2025).

CONCLUSIONES

El contexto social y, por consiguiente, educativo contemporáneo se ve, por tanto, atravesado por profundas transformaciones que exigen una reflexión crítica y un replanteamiento de los modelos educativos.

El análisis realizado en este artículo permite esbozar un panorama complejo y articulado del contexto educativo italiano actual, profundamente influido por las

transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan la modernidad avanzada. La interrelación entre la dimensión social y la educativa pone de manifiesto que los sistemas educativos ya no pueden interpretarse como realidades autónomas y autosuficientes, sino que deben entenderse en relación dinámica con los cambios estructurales de la sociedad global.

En primer lugar, se pone claramente de manifiesto cómo la dificultad en la transición de la denominada «sociedad de la información» a la «sociedad del conocimiento» ha determinado una redefinición radical de los procesos de aprendizaje y de construcción del saber. La disponibilidad generalizada de información, posibilitada por la revolución digital, no se traduce automáticamente en conocimiento significativo, sino que requiere competencias interpretativas, críticas y reflexivas que no se distribuyen de manera uniforme entre la población estudiantil. Esta brecha entre el acceso a la información y la capacidad de elaboración crítica representa uno de los elementos más relevantes de la crisis educativa contemporánea.

Los datos empíricos analizados, los derivados de las encuestas INVALSI, confirman este escenario, poniendo de manifiesto una tendencia a la disminución de las competencias básicas y una dificultad persistente en la consecución de los objetivos formativos mínimos por parte de una proporción significativa de estudiantes, así como de aquellos que abandonan el contexto escolar sin obtener el título. La creciente presencia de la denominada dispersión implícita, junto a la explícita, indica que el problema educativo no se limita al abandono escolar, sino que afecta a la propia calidad del aprendizaje y a la capacidad del sistema para garantizar la equidad y la inclusión. La escuela, en este sentido, se enfrenta a un doble desafío: por un lado, contrarrestar la pérdida de alumnos a lo largo del itinerario formativo; por otro, garantizar que quienes permanecen adquieran competencias realmente útiles y significativas.

Estas dinámicas se han analizado a la luz de las nuevas emergencias educativas y de las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema educativo, vinculadas a factores socioeconómicos, territoriales y culturales. El entorno familiar, el contexto territorial y el origen migratorio siguen influyendo de manera significativa en los resultados del aprendizaje, lo que confirma la dificultad del sistema escolar para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Desde esta perspectiva, la escuela aún no logra desempeñar plenamente su función compensatoria, resultando a veces incapaz de salvar las brechas iniciales y de promover una verdadera movilidad social.

La pandemia de COVID-19 ha actuado como factor de aceleración y amplificación de estas dificultades, poniendo de manifiesto fragilidades ya existentes, entre ellas la brecha digital, las dificultades organizativas de las instituciones escolares y la vulnerabilidad de amplios sectores del alumnado. La experiencia de la enseñanza a distancia, aunque ha garantizado la continuidad formativa en una situación de emergencia, ha mostrado límites significativos, sobre todo en términos de desarrollo relacional, motivacional y emocional. La dimensión educativa, de hecho, no puede reducirse a

una mera transmisión de contenidos, sino que implica una interacción humana que constituye un elemento esencial del proceso de aprendizaje.

En este contexto, reviste especial relevancia también la crisis de la dimensión narrativa y comunicativa, que se manifiesta en la dificultad de los estudiantes para construir significados complejos y desarrollar una capacidad de reflexión profunda. El predominio de contenidos fragmentados e inmediatos, típico de la sociedad digital, corre el riesgo de comprometer el desarrollo del pensamiento crítico y de favorecer formas de aprendizaje superficiales y descontextualizadas. Este fenómeno exige una reflexión pedagógica en profundidad, orientada a recuperar el valor de la narración como herramienta fundamental para la construcción del conocimiento y de la identidad personal.

A la luz de estas consideraciones, resulta evidente la necesidad de un replanteamiento global del papel de la escuela y de las prácticas educativas. Las perspectivas teóricas analizadas, en particular las de Dewey y Morin, ofrecen puntos de partida significativos para orientar dicho proceso de transformación. La educación, entendida como una reconstrucción continua de la experiencia, debe concebirse como un proceso dinámico, en el que el alumno es un protagonista activo y no un mero receptor de contenidos. Al mismo tiempo, la adopción de un paradigma de pensamiento complejo permite superar la fragmentación disciplinaria y promover una visión integrada del saber, más adecuada para la comprensión de la realidad contemporánea.

Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica asume un papel central como instrumento de interpretación y transformación de la realidad educativa. Invita a cuestionar las estructuras de poder que influyen en el sistema escolar y a promover prácticas educativas orientadas a la emancipación, la participación y la justicia social. La educación debe entenderse, por tanto, no solo como un proceso de transmisión del saber, sino como una práctica política y social, capaz de formar ciudadanos conscientes y responsables.

Otro ámbito de reflexión se refiere a la relación entre educación y tecnología. La revolución digital, aunque representa un recurso significativo, plantea retos importantes en cuanto al uso consciente y crítico de las herramientas disponibles. La escuela está llamada a desempeñar un papel fundamental en la promoción de las competencias digitales, no limitándose a introducir nuevas tecnologías, sino acompañando a los alumnos en el desarrollo de capacidades de análisis, selección e interpretación de la información. En este sentido, la educación digital debe integrarse en un proyecto formativo más amplio, orientado al desarrollo del pensamiento crítico y de la ciudadanía activa.

No menos relevante es la cuestión de la valorización de la excelencia y el talento, que en el sistema educativo italiano parece aún poco desarrollada. Además de la necesidad de garantizar el cumplimiento de los objetivos mínimos para todos los alumnos, es fundamental promover itinerarios de potenciación para aquellos que presentan capacidades elevadas, evitando una estandarización que corre el riesgo de penalizar tanto a los alumnos con dificultades como a aquellos con un alto poten-

cial. Esto requiere una inversión significativa en la formación del profesorado y en el desarrollo de metodologías didácticas inclusivas y diferenciadas.

En conclusión, el contexto educativo contemporáneo se configura como un espacio atravesado por tensiones y contradicciones, pero también por oportunidades de innovación y cambio. La crisis actual no debe interpretarse exclusivamente en términos negativos, ya que puede representar una ocasión para replantearse de manera crítica los fines y las prácticas de la educación.

Es necesario promover un modelo educativo capaz de integrar las dimensiones cognitiva, emocional y social, según un modelo de currículo ético-social, orientado al desarrollo integral de la persona y a la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva que promueva la formación integral del ciudadano en el contexto formal y que aspire a una dispersión cada vez menor, tanto explícita como implícita. En este sentido, la escuela debe recuperar su función de espacio democrático, en el que se desarrollan competencias, valores e identidades, y en el que se construyen las bases para una ciudadanía activa y consciente.

Solo a través de un enfoque sistémico, crítico y orientado a la complejidad será posible afrontar los retos que plantea la contemporaneidad y contribuir a la formación de individuos capaces de interpretar y transformar el mundo en el que viven.

BIBLIOGRAFÍA

Avilés, M. V. N. (2025). Igualdad sustantiva en la educación secundaria: Complejidad, derechos humanos y formación docente. *Revista Derechos Humanos y Educación*, *2*(12), 107-128.

Baldacci, M. (2024). Inteligencia artificial y antropología pedagógica: Reflexiones preliminares. *Investigaciones pedagógicas*. 58(232–233), 24–26.

Baldacci, M., Bocciolesi, E., Michelini, M. C., Odini, L. y Oliverio, S. (2023). Por una idea de profesor. *Pedagogía más didáctica*, *9*(2), 30-50.

Baldacci, M. (2019). *La escuela en la encrucijada: ¿mercado o democracia?* FrancoAngeli.

Bocciolesi, E.(2026). La complejidad de la educación entre humanidad, literacidad y artificio. Una propuesta de pedagogía crítica. *Revista Derechos Humanos Y Educación*, *2*(12), 157–169. Recuperado a partir de https://www.revistaderechoshumanosyeducacion.es/index.php/DHED/article/view/296

Bocciolesi, E., Pérez Navío, E., & Moretti, E. (2026). Crisis de la educación y debilidades del conocimiento: Reflexiones sobre el aprendizaje a partir de la península italiana. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem, 4(8)*, 147–164. https://doi.org/10.47734

Dewey, J. (2018). *Democracia y educación*. Anicia.

Comisión Europea. (2017). *Marco europeo para la competencia digital de los educadores: DigCompEdu*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fcc33b68-d581-11e7-a5b9-01aa75ed71a1

Gardner, H. (1987). *Formae mentis*. Feltrinelli.

Giroux, H. A. (2021). *Race, politics and pandemic pedagogy: Education in a time of crisis*. Bloomsbury.

Han, B.-C. (2025). *La crisis de la narración. Información, política y vida cotidiana* (A. Canzonieri, Trad.). Einaudi.

INVALSI (2025). Rapporto INVALSI 2025. INVALSI.

Moretti, E. (2026). Stili di apprendimento e questioni di alfabetizzazione critica nelle scuole superiori italiane. In E. Bocciolesi & H. A. Chero-Valdivieso (Eds.), *Literacidad y polifonía educativa: Critical literacy and educational polyphony,* 219-240. Ledizioni.

Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir: Manifiesto para cambiar la educación*. Raffaello Cortina.

Morin, E. (1984). *Ciencia y conciencia de la complejidad: intercambios con Edgar Morin*. Librairie de l'Université.

Pérez Navío, E., & Bocciolesi, E. (2018). Las problemáticas contemporáneas del aprendizaje crítico. Perspectivas de desarrollo. *PEDAGOGIA PIÙ DIDATTICA*, *4*(1), 1-6.

Rivilla, A. M., & Díaz, R. M. G. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, *53*(1), 91-113.

Román-Meléndez, G., Pérez-Navío, E., & Medina-Rivilla, A. (2021). Perfil del docente inclusivo de básica primaria: orientado a la transformación del proceso formativo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Cartagena-Colombia. *Información tecnológica*, *32*(2), 89-108.

Torello, E. D., Pérez Navío, E., & Bocciolesi, E. (2025). Gifted education and primary school: A qualitative analysis of Italian teachers' perceptions. *Education Sciences*, 15(11), 1420. https://doi.org/10.3390/educsci15111420

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2024). Sixth global report on adult learning and education (GRALE 6): Concept note (UIL/2024/PI/H/3). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391600

Vayola, P. (2016). Los riesgos y oportunidades de lo digital en la escuela: Puntos de reflexión para diseñar la formación del profesorado. *Form@re. Revista abierta para la formación en red, 16*(2), 180–193.

Wolf, M. (2018). Reader, come home: The reading brain in a digital world. Harper Collins Publishers.

Gemini come assistente valutativo: costruire rubriche con l'Intelligenza Artificiale Generativa

Gemini como asistente de evaluación: crear rúbricas con inteligencia artificial generativa

Gemini as an assessment assistant: creating rubrics with Generative Artificial Intelligence

Marta Salvucci, PhD
Collaboratrice di ricerca e Docente a contratto
Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
marta.salvucci@uniurb.it

RIASSUNTO
L'intelligenza artificiale (IA) è sempre più integrata nel settore dell'istruzione, offrendo vantaggi quali l'apprendimento personalizzato, la valutazione adattiva, l'analisi predittiva e gli agenti conversazionali. L'IA generativa (Gen-AI) solleva interrogativi su cosa dovrebbero insegnare gli educatori e su come valutare gli studenti, evidenziando la necessità di una "collaborazione con l'IA" e di un coinvolgimento degli studenti di qualità superiore. I sistemi Gen-AI, come Gemini, generano testo, immagini e contenuti multimediali apprendendo modelli dai dati di addestramento. Gemini, un modello linguistico di grandi dimensioni, svolge molteplici compiti, producendo output contestualmente rilevanti, ma la guida umana rimane fondamentale. I modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM) non sono in grado di ragionare, creare o valutare criticamente in modo indipendente, rendendo l'intervento dell'insegnante essenziale per un apprendimento significativo.
Nella valutazione, l'IA consente test adattivi, feedback automatizzati e monitoraggio basato sui dati, sostenendo un approccio antropocentrico in cui gli insegnanti mantengono la responsabilità primaria. Le rubriche esemplificano questa sinergia: criteri strutturati, comportamenti osservabili e livelli di padronanza guidano la valutazione. Gemini può aiutare nella stesura delle rubriche, ma il contributo umano affina i descrittori, aggiunge chiarezza e garantisce l'allineamento con gli obiettivi di apprendimento.
Nel complesso, la Gen-AI migliora la precisione e l'efficienza dell'istruzione, ma non può sostituire gli insegnanti. Un'integrazione efficace dipende da educatori competenti che guidino criticamente l'IA, ne convalidino i risultati e ne garantiscano un uso etico e pedagogicamente corretto, rendendo l'IA uno strumento di supporto per favorire l'apprendimento e il successo degli studenti.

RESUMEN
La inteligencia artificial (IA) se integra cada vez más en la educación, ofreciendo ventajas a través del aprendizaje personalizado, la evaluación adaptativa, el análisis predictivo y los agentes conversacionales. La IA generativa (Gen-IA) plantea interrogantes sobre qué deben enseñar los educadores y cómo evaluar a los alumnos, lo que pone de relieve la necesidad de una «colaboración con la IA» y una mayor implicación de los alumnos. Los sistemas de Gen-IA, como Gemini, generan texto, imágenes y contenido multimedia aprendiendo patrones a partir de datos de entrenamiento. Gemini, un modelo de lenguaje a gran escala, realiza múltiples tareas y produce resultados contextualmente relevantes, pero la orientación humana sigue siendo crucial. Los modelos de lenguaje a gran escala (LLM) no pueden razonar, crear ni evaluar críticamente de forma independiente, lo que hace que la intervención del profesor sea esencial para un aprendizaje significativo.
En la evaluación, la IA permite realizar pruebas adaptativas, proporcionar retroalimentación automatizada y llevar a cabo un seguimiento basado en datos, lo que respalda un enfoque antropocéntrico en el que los profesores conservan la responsabilidad principal. Las rúbricas ejemplifican esta sinergia: criterios estructurados, comportamientos observables y niveles de dominio guían la evaluación. Gemini puede ayudar a redactar rúbricas, pero la aportación humana perfecciona los descriptores, aporta claridad y garantiza la alineación con los objetivos de aprendizaje.
En general, la IA de última generación mejora la precisión y la eficiencia educativas, pero no puede sustituir a los docentes. Una integración eficaz depende de educadores cualificados que guíen críticamente a la IA, validen los resultados y garanticen un uso ético y pedagógicamente sólido, convirtiendo a la IA en una herramienta de apoyo para fomentar el aprendizaje y el éxito de los estudiantes.

ABSTRACT
Artificial Intelligence (AI) is increasingly integrated into education, offering benefits through personalized learning, adaptive assessment, predictive analytics, and conversational agents. Generative AI (Gen-AI) raises questions about what educators should teach and how to assess students, highlighting the need for "collaboration with AI" and higher-quality student engagement. Gen-AI systems, like Gemini, generate text, images, and multimedia by learning patterns from training data. Gemini, a large language model, performs multiple tasks, producing contextually relevant outputs, but human guidance remains crucial. LLMs cannot reason, create, or critically evaluate independently, making teacher intervention essential for meaningful learning.
In assessment, AI enables adaptive tests, automated feedback, and data-driven monitoring, supporting an anthropocentric approach where teachers retain primary responsibility. Rubrics exemplify this synergy: structured criteria, observable behaviors, and mastery levels guide evaluation. Gemini can assist in drafting rubrics, but human input refines descriptors, adds clarity, and ensures alignment with learning goals.
Overall, Gen-AI enhances educational precision and efficiency but cannot replace teachers. Effective integration depends on skilled educators who critically guide AI, validate outputs, and ensure ethical, pedagogically sound use, making AI a supportive tool for fostering learning and student success.

Parole chiave: IA generativa; Istruzione; Valutazione; Modelli linguistici di grandi dimensioni (LLM); Rubriche; Guida da parte degli insegnanti

Palabras llave: IA generativa; Educación; Evaluación; Modelos de lenguaje a gran escala (LLM); Rúbricas; Orientación docente

Keywords: Generative AI; Education; Assessment; Large Language Models (LLM); Rubrics; Teacher guidance

1. GEN-AI NELLA DIDATTICA

L'IA è ormai radicata nell'istruzione dove promette vantaggi tramite piattaforme personalizzate, sistemi di valutazione adattivi, analisi predittive intelligenti e agenti conversazionali (Akgun & Greenhow, 2021). A sostegno di ciò, tra le raccomandazioni per una società della buona IA, Floridi (2022) suggerisce di integrare nei curricoli scolastici l'informatica come disciplina fondamentale, mentre le recenti Linee Guida del Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025) inquadrano l'IA come uno strumento per la personalizzazione dell'apprendimento e il supporto alla professionalità docente.

Tuttavia, strumenti generativi come ChatGPT, capaci di risposte di qualità elevata su molteplici compiti educativi, hanno sollevato interrogativi fondamentali su cosa debbano insegnare gli educatori e come debbano essere valutati gli studenti. Occorre attivare «forme di collaborazione con l'IA» (Rossi, 2024) e, per fare ciò, risulta necessario, in primis, modificare il sistema formativo e di valutazione in modo da richiedere agli studenti[1] un impegno maggiore e una qualità di lavoro più elevata.

Quando parliamo di intelligenza artificiale generativa (dall'inglese Gen-AI) intendiamo l'insieme di sistemi capaci di creare testi, immagini e altri tipi di contenuti multimediali sfruttando modelli generativi. Tali modelli apprendono schemi e strutture presenti nei dati di addestramento e li utilizzano per generare nuovi contenuti che ne riprendono le caratteristiche principali e le stesse proprietà strutturali (Sengar et al., 2025).

L'introduzione dell'IA generativa nella scuola è una necessità per lo sviluppo della cittadinanza digitale. Secondo i framework europei DigComp 2.1 e 2.2, comprendere i bias e gestire i dati è oggi una competenza di base dei cittadini (Vourikari et al., 2022). L'adozione della Gen-AI nella didattica deve rispettare rigorosi requisiti tecnici e normativi. Il MIM e il DigComp 2.2 sottolineano l'importanza di tutelare i dati personali e di adottare sistemi in grado di rendere comprensibili le decisioni algoritmiche, evitando che la scuola si trasformi in una "scatola nera" imposta dall'esterno.

Qui nello specifico sperimenteremo uno strumento di GenAI noto come Gemini. Gemini è un modello generativo di intelligenza artificiale con caratteristiche distintive rispetto a sistemi come ChatGPT. Addestrato su dataset diversificati, Gemini può svolgere diversi compiti in un unico sistema, generando contenuti contestualizzati su più paragrafi e argomenti. Fa parte della categoria dei *Large Language Models* (LLM), ovvero modelli di linguaggio di grandi dimensioni capaci di comprendere, generare e completare testi basandosi sui dati di addestramento. Gemini analizza i contesti e le probabilità di risposta, utilizzando strategie avanzate come beam search, ensemble, rinormalizzazione e training incrementale, migliorando efficienza e adattabilità ai nuovi dati. Testato in scenari reali, dimostra prestazioni elevate grazie alla capacità

[1] Il termine studente e i sostantivi al maschile sovraesteso sono utilizzati in questo scritto come forme neutre, senza alcuna intenzione discriminatoria o di esclusione.

di integrare più compiti, gestire contesti complessi e produrre risposte di alta qualità (Alsajri et al., 2024).

In questo articolo non vogliamo demonizzare l'uso della GenAI, anzi, lo vogliamo sostenere ma con il fondamentale apporto del docente. Questo perché, come ci ricorda Thorpe (2024), i LLM commettono errori. Inoltre, non essendo umani, non possono ragionare o pensare in modo critico e creativo come facciamo noi. Non possiedono la stessa sfumatura, il contesto o l'interpretazione individuale e potrebbero non essere altrettanto motivati a controllare i propri pregiudizi e limiti. Questo evidenzia, ancora una volta, il valore unico che solo le persone possono apportare alla conoscenza. Inoltre, gli LLM si basano su idee già esistenti, rendendoli fondamentalmente convenzionali. Infatti, i testi generati dalla GenAI sono formulati da umani in quanto vengono ripresi dal web. Per creare qualcosa di nuovo, per generare vera conoscenza, è, quindi, indispensabile l'intervento umano.

2. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E VALUTAZIONE

Le nuove tecnologie e le soluzioni alimentate dall'intelligenza artificiale stanno producendo cambiamenti rilevanti in ogni ambito della ricerca scientifica, influenzando in modo significativo anche il settore della valutazione in ambito educativo. L'integrazione dell'IA nei sistemi di valutazione rappresenta uno dei cambiamenti più radicali nel panorama educativo contemporaneo.

Grazie all'IA, le prove possono essere adattate al livello e alle esigenze di ciascuno studente, risultando più motivate e adeguate alle reali capacità individuali. L'automazione consente di creare, somministrare e correggere test in modo rapido ed efficiente, liberando tempo per attività didattiche di maggiore valore. Le tecnologie di elaborazione del linguaggio permettono inoltre di analizzare in modo accurato produzioni scritte e orali, offrendo feedback immediati e personalizzati in diversi formati. L'IA amplia le tipologie di verifica, includendo simulazioni e modalità interattive anche con elementi di gamification, e rende possibile una valutazione più frequente e continua. Attraverso l'analisi dei dati, docenti e istituzioni possono individuare lacune, migliorare i materiali e monitorare con precisione i progressi. In questo modo, la valutazione non è più solo uno strumento di misurazione, ma diventa parte integrante di un percorso di apprendimento dinamico, personalizzato ed efficace (Jana et al., 2025).

In sintesi l'IA può supportare i docenti nei processi di valutazione in diversi modi: nella creazione di domande e prove d'esame, nell'analisi automatica dei testi scritti, nell'utilizzo dei dati generati durante il percorso di apprendimento, nella realizzazione di valutazioni adattive e personalizzate, nella correzione automatica di compiti ed esami, nel monitoraggio del coinvolgimento degli studenti e del rispetto dell'integrità

accademica, oltre che nella valutazione dei processi di apprendimento e delle performance collaborative (Bower et al., 2024).

Un ambito particolarmente innovativo è la scuola primaria, dove l'IA generativa viene utilizzata per potenziare il giudizio descrittivo: i docenti possono elaborare feedback più ricchi, oggettivi e personalizzati, aiutando lo studente a comprendere il proprio percorso di crescita (Di Padova et al., 2024).

Alla base di tutto ciò vi deve essere un modello di valutazione assistita dall'Intelligenza Artificiale di tipo antropocentrico, in cui umano e macchina collaborano senza che quest'ultima assuma piena responsabilità. Il ruolo principale nella valutazione deve restare al docente, così da preservare un approccio personale ed equilibrato nel processo educativo (De Martino et al., 2025). Per fare ciò, però, è fondamentale che i docenti possiedano le competenze per utilizzare strumenti di IA come supporto alla valutazione, infatti, il successo dipende dalla capacità del sistema educativo di formare docenti consapevoli, in grado di coniugare innovazione e rigore pedagogico in modo che l'IA possa diventare un alleato efficace (Isidori et al., 2025).

In particolare, il progettista (o il docente, in questo caso) deve conoscere non solo le funzioni basilari degli strumenti fondati su IA e possedere la capacità di applicarle alla progettazione della valutazione, ma deve essere in grado di riflettere criticamente rispetto a tali applicazioni, tenendo conto, in particolare, degli aspetti etici (equità, responsabilità, trasparenza, etica, privacy e sicurezza) relativi al loro utilizzo (Di Padova et al., op cit).

Se regolamentata e utilizzata in modo consapevole, infatti, l'Intelligenza Artificiale può favorire un modello educativo maggiormente centrato sullo studente, contribuendo a migliorare sia le pratiche di valutazione sia la qualità complessiva dell'istruzione (Mousa, 2025).

3. PROGETTARE RUBRICHE CON GEMINI

Uno strumento di valutazione a supporto del docente è la rubrica di valutazione. McTighe e Ferrare (1996) definiscono la rubrica come

uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito. La rubrica consiste in una scala di punteggi prefissati e in una lista di criteri che descrivono le caratteristiche di ogni punteggio della scala. Le rubriche sono frequentemente accompagnate da esempi di prodotti o di prestazioni che hanno lo scopo di illustrare ciascuno dei punteggi (p.8).

Per valutare le competenze attraverso una rubrica è necessario un approccio strutturato. Occorre chiarire quali competenze si intendono osservare, scomponendole nei loro elementi fondamentali: quali dimensioni le caratterizzano? Quali aspetti risultano essenziali per descriverle in modo completo? Successivamente è importante definire i criteri di valutazione, cioè gli elementi in base ai quali formulare il giudizio.

In altre parole: su quali parametri si fonda la valutazione? Una volta stabiliti i criteri, bisogna individuare le evidenze osservabili, ossia gli indicatori concreti che permettono di riconoscere la presenza e la qualità della competenza. Quali comportamenti, produzioni o atteggiamenti rendono visibile l'apprendimento? Infine, è necessario stabilire il livello di padronanza raggiunto, graduando la performance lungo una scala che consenta di descrivere in modo chiaro il grado di sviluppo della competenza.

Occorre, quindi, effettuare scelte fondamentali: esplicitare i risultati di apprendimento attesi in termini concreti e osservabili, progettare compiti autentici o prove di prestazione per verificarli e, come già esplicitato, definire l'impianto valutativo con scale, livelli e descrittori qualitativi, così da garantire coerenza, trasparenza e affidabilità al processo di valutazione (CSTOLDI, 2009).

Quando parliamo di valutazione nella scuola, spesso pensiamo a un momento finale, ma la valutazione può – e dovrebbe – essere molto di più. Può diventare uno strumento di ricerca capace di raccogliere informazioni affidabili sul percorso di apprendimento e di guidare azioni concrete per migliorarlo. Nella didattica, assume davvero valore solo se sostiene l'apprendimento degli studenti, accompagnandoli e orientandoli lungo tutto il percorso, e non limitandosi a misurarlo a posteriori.

L'insegnante ha il compito di mettere i propri studenti in condizione di essere pienamente consapevoli di ciò che accadrà durante le lezioni: cosa impareranno, come verranno guidati nel processo di apprendimento e come saranno valutati. Le rubriche, infatti, stabiliscono cosa è rilevante e quali standard di qualità ci si aspetta. Ancora più importante, non si limitano a fornire un semplice punteggio: rappresentano una guida dettagliata per valutare le prestazioni degli studenti, organizzandole, come abbiamo detto, secondo una gerarchia di livelli (D'Ugo, 2012).

La rubrica si compone di alcuni elementi essenziali. Prima di tutto, le dimensioni o tratti: gli aspetti specifici del lavoro dello studente che vogliamo osservare. Poi, le descrizioni, che chiariscono cosa intendiamo per ciascuna dimensione, evitando ambiguità. Serve anche una scala di valore, come abbiamo più volte ribadito, che permetta di graduare le performance, e, infine, degli esempi o standard di eccellenza, modelli concreti che rendono chiari i diversi livelli di padronanza (Herman et al., 1992).

L'uso di rubriche standardizzate è raccomandato dagli studiosi in quanto riduce i pregiudizi e garantisce valutazioni coerenti tra diversi valutatori. L'uso di criteri uniformi assicura coerenza nella valutazione, rendendo i giudizi trasparenti (Nguyen et al., 2025).

Come abbiamo compreso sino ad ora, le rubriche costituiscono uno strumento fondamentale per stabilire aspettative chiare e fornire criteri di valutazione strutturati. Spesso, però, risulta complesso allineare tali criteri agli obiettivi di apprendimento e alle finalità di un compito. È qui che entra in gioco l'intelligenza artificiale generativa (GenAI) in quanto supporto ai docenti per creare rubriche chiare, dettagliate e di qualità. L'introduzione dell'intelligenza artificiale generativa ha aperto nuove strade nella progettazione delle rubriche di valutazione, consentendo ai docenti di arricchi-

re e rendere più efficaci le proprie strategie didattiche. Con il continuo sviluppo di questi strumenti, diventa sempre più utile per gli insegnanti sperimentare e integrare l'IA nelle loro pratiche, sfruttandone le potenzialità per sostenere e potenziare l'apprendimento degli studenti. È importante sottolineare che la GenAI non sostituisce il docente: il ruolo dell'insegnante resta centrale, poiché è lui a definire il compito, gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione, fornendo i prompt necessari affinché la GenAI produca una rubrica adeguata alle proprie esigenze. Lee Bonstra (2024) fornisce un metodo per generare i prompt che può essere riassunto nelle seguenti fasi:

- Design (Progettazione): definire chiaramente l'obiettivo, il contesto e i vincoli. Usare verbi d'azione forti (Analizza, Genera, Estrai).
- Implementation (Strutturazione): organizzare il prompt usando delimitatori per separare le istruzioni dai dati.
- Refinement (Affinamento): fornire esempi (Few-shot) se l'output iniziale è ambiguo.
- Evaluation & Iteration (Valutazione): testare il prompt, analizzare gli errori e modificare i parametri o il testo finché l'output non è costante.

Inoltre, tra le best practices fondamentali ci ricorda di essere specifici, di utilizzare istruzioni positive e di documentare tutto.

Al fine di dimostrare l'importanza del ruolo del docente nella collaborazione con la GenAI per strutturare rubriche oggettive, è stato messo alla prova Gemini che non nasce per creare rubriche di valutazione ma che, solo se guidato da prompt ben strutturato, può produrre contenuti utili. Riprendendo il lavoro fatto da D'Ugo et al. (2024) insieme a delle insegnanti dell'IC Fermi di Mondolfo, sono state seguite le stesse tappe adottate delle insegnanti per costruire le rubriche di valutazione per la loro scuola. Insieme alle docenti, infatti, sono state costruite delle rubriche di valutazione progettate per rilevare e documentare alcune tra le competenze più significative nello sviluppo degli alunni della scuola primaria, con particolare riferimento alle discipline di italiano e matematica. Le docenti hanno, in primis, riflettuto su quali risultati ritenessero davvero importanti: quali abilità dovrebbe aver maturato l'alunno? In quali comportamenti osservabili si traduce tale apprendimento? Quali segnali indicano che il percorso sta dando frutti o che la competenza è stata effettivamente raggiunta? In seguito, hanno individuato criteri chiari, cioè punti di riferimento che aiutano a distinguere i diversi livelli di padronanza. I criteri, infatti, rendono visibile la qualità della prestazione e permettono di collocarla in modo coerente lungo la scala dei livelli previsti. Infine, hanno tenuto conto del contesto in cui l'alunno può dimostrare ciò che sa fare. Una competenza emerge solo se viene messa in gioco in una situazione adeguata e significativa. È quindi necessario proporre attività e compiti che offrano l'opportunità concreta di manifestare le abilità acquisite. Solo in questo modo la valutazione diventa autentica e realmente utile a comprendere il livello di apprendimento raggiunto (Ibidem).

A questo punto, riprendendo una delle competenze oggetto di osservazione delle docenti dell'IC Fermi e riprendendo le varie fasi esposte sopra, è stato elaborato il seguente prompt per Gemini:

Elabora una rubrica di valutazione analitica per la scuola primaria.

Disciplina: Italiano
Classe: Terza primaria

Competenza di riferimento:
Ascoltare e comprendere messaggi e brevi testi.

Dimensione specifica da valutare:
"Fornire risposte corrette alle domande di comprensione del testo e saper esporre oralmente il contenuto ascoltato."

Consegna di lavoro (modalità e materiali):
- L'alunno ascolta un testo narrativo o informativo adeguato alla classe terza.
- Risponde in autonomia a un questionario a scelta multipla.
- Espone oralmente il contenuto del testo ascoltato.
- Il compito si svolge in una situazione nota.

Segui questi passaggi nella costruzione della rubrica:
- Definisci in modo sintetico la competenza osservata.
- Individua criteri osservabili coerenti con la consegna (ad esempio: correttezza delle risposte, autonomia, comprensione delle informazioni esplicite, organizzazione dell'esposizione orale, uso di lessico adeguato, completezza).

Costruisci una rubrica in tabella con 5 livelli di padronanza:
- Avanzato
- Intermedio
- Base
- In via di prima acquisizione
- Non ancora acquisito

Per ciascun livello scrivi un descrittore:
- chiaro e concreto
- osservabile
- progressivo (differenze nette tra i livelli)
- riferito a comportamenti reali dell'alunno
- adatto a bambini di classe terza
- coerente con una situazione nota

Nella prima rubrica elaborata da Gemini in seguito al prompt sopra citato alcune formulazioni erano troppo generiche e mancavano indicatori concreti osservabili.

Per rendere la valutazione più oggettiva, è stato necessario un ulteriore intervento "umano", fornendo istruzioni precise: usare verbi chiari, quantificatori e brevi esempi tra parentesi per indicare cosa osservare.

È stato, quindi, fornito a Gemini un ulteriore prompt:

La rubrica è valida, ma evita espressioni generiche come 'in modo adeguato'. Utilizza verbi osservabili e concreti, ad esempio individua, seleziona, espone, organizza, utilizza, ricostruisce. Inserisci quantificatori chiari (ad esempio, 'la maggior parte' corrisponde a quante risposte corrette?) e, tra parentesi tonde, fornisci brevi esempi che aiutino a capire esattamente cosa osservare. Di seguito (Tab. 1) la versione finale.

TAB 1. Rubrica generata da Gemini 3 a gennaio 2026

Livello	**Descrittore di Padronanza (Osservazioni e Comportamenti)**
Avanzato	**Seleziona** correttamente la totalità delle risposte (9-10 su 10). **Espone** il contenuto ricostruendo l'intera vicenda con ordine logico e cronologico. **Utilizza** un lessico specifico (es: nomi propri dei personaggi, termini tecnici del testo informativo) e connettivi vari (es: *inizialmente, in seguito, infine*). Procede in totale autonomia senza interruzioni.
Intermedio	**Individua** la maggior parte delle risposte (7-8 su 10). **Organizza** l'esposizione orale seguendo i nodi principali della trama (es: inizio, vicenda, conclusione) senza saltare passaggi chiave. **Utilizza** frasi corrette ma con un lessico comune. **Ricostruisce** i fatti con minimi aiuti (es: un solo invito a proseguire).
Base	**Riconosce** solo le informazioni esplicite e letterali (5-6 su 10 risposte). **Espone** il contenuto limitandosi ai fatti essenziali, talvolta perdendo il filo logico. **Utilizza** una sintassi semplice e ripetitiva (es: uso continuo di *"...e poi... e poi..."*). **Necessita** di domande-guida per completare l'esposizione (es: *"Cosa succede dopo l'incontro con...?"*).
In via di prima acquisizione	**Individua** solo alcune informazioni isolate (3-4 su 10 risposte). **Riferisce** solo brevi frammenti del testo ascoltato, spesso non collegati tra loro (es: ricorda un dettaglio curioso ma non il senso della storia). **Si esprime** con frasi incomplete. **Agisce** solo se sollecitato costantemente e guidato passo-passo dall'insegnante.
Non ancora acquisito	**Non seleziona** risposte corrette o risponde a caso (0-2 su 10). **Non espone** il contenuto o riferisce elementi estranei al testo ascoltato. **Mostra** estrema difficoltà nel mantenere l'attenzione durante l'ascolto. Anche se guidato, non riesce a ricostruire alcun segmento della prova.

CONCLUSIONI

La creazione di questa rubrica è frutto di un processo di ingegneria pedagogica guidato dal docente, seguendo le fasi di progettazione, implementazione e affinamento

delineate da Lee Boonstra (2024). La Gen-AI ha supportato la definizione di descrittori concreti e misurabili, ma senza l'intervento del docente, capace di selezionare obiettivi chiari, verbi e livelli adeguati alla maturità cognitiva degli studenti, i risultati sarebbero rimasti generici e privi di valore educativo. In questo contesto, la Gen-AI agisce come assistente intelligente, potenziando precisione e rigore, mentre il ruolo dell'insegnante resta centrale: la formazione dei docenti diventa quindi essenziale non solo per utilizzare la tecnologia, ma per guidarla criticamente, validare i risultati e garantire che ogni strumento digitale contribuisca effettivamente al successo formativo degli studenti. Va sottolineato, tuttavia, che la rubrica richiede ulteriori fasi di validazione: occorre testarne l'affidabilità e la validità di contenuto. Solo attraverso questi passaggi la rubrica può diventare uno strumento realmente efficace per sostenere e monitorare l'apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

Akgun S., Greenhow C. (2021), "Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings", *AI and Ethics*, 2, pp. 431–440

Alsajri A., Salaman H.A., Steiti A.M. (2024), "Generative Models in Natural Language Processing: A Comparative Study of ChatGPT and Gemini", *Babylonian Journal of Artificial Intelligence*, pp. 134–145

Boonstra L. (2024), *Prompt Engineering*, Google Cloud / Kaggle

Bower M., Torrington J., Lai J.W.M., Petocz P. (2024), Alfano M., "How should we change teaching and assessment in response to increasingly powerful generative Artificial Intelligence? Outcomes of the ChatGPT teacher survey", "Education and Information Technologies", 29(12), pp. 15403–15439

Castoldi M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci

D'Ugo R., Montanari C., Salvucci M. (2024), "Imparare a valutare per insegnare a valutarsi", *Pedagogia più Didattica*, 10(1)

D'Ugo R. (2012), *La valutazione degli apprendimenti*, in M. Baldacci, *L'insegnamento nella scuola secondaria*, Napoli, Tecnodid, pp. 99-120

De Martino D., Dicataldo M.C., Tinterri A., Dipace A. (2025), "Assessment, ethics and Artificial Intelligence", *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 5(1)

Di Padova M., Tinterri A., Basta A., Amatori G., Dipace A. (2024), "Potenziare il giudizio descrittivo nella scuola primaria con l'uso dell'IA generativa", *IUL Research*, 5(9)

Floridi L. (2022), *L'etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità e sfide*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Herman J., Aschbacher P., Winters L. (1992), *A Practical Guide to Alternative Assessment*, ASCD

Isidori M.V., Muccini H., Evangelista C. (2025), "Generative intelligence: a possible redefinition of teaching and formative assessment. A survey among teacher trainees", *Giornale italiano di educazione alla salute, sport e didattica inclusiva*, 9(1)

Jana B., Sarkar P., Lepcha P., Topno P. (2025), *Pedagogy to Cybergogy - Education 5.0*, LAP Lambert Academic Publishing

McTighe J., Ferrare S. (1996), *Performance-based assessment in the classroom: A planning framework*, in R.E. Blum, J.A. Arter (eds), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025), *Linee guida per l'introduzione dell'intelligenza artificiale nelle istituzioni scolastiche* (Decreto Ministeriale n. 166, 9 agosto 2025)

Mousa M. (2025), "AI-Supported Formative Assessments: Enhancing Student-Centered Learning and Teacher Perceptions", *Journal of Pedagogy and Education Science*, 4(2), pp. 127-141

Nguyen D.L., Le P.T.T., Le T.T. (2025), "Using Gemini for formative assessment in English academic writing: Critical insights into the AI tool's efficacy", *AsiaCALL Online Journal*, 16(1), pp. 328-343

Rossi F. (2024), *L'intelligenza artificiale. Come funziona e dove ci porta la tecnologia che sta trasformando il mondo*, Bari, Laterza

Sengar S.S., Bin Hassan A., Kumar S., Carrol F. (2025), "Generative artificial intelligence: a systematic review and applications", *Multimed Tools Appl*, 84, pp. 23661–23700

Thorpe J. (2024), *AI for Students. Creative hacks for academic success an illustrated guide*, Promptly Books

Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022), *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, pp. 1-128

Entre la ausencia y el reencuentro: transformaciones socioafectivas familiares asociadas a la privación de la libertad y al posegreso penitenciario

Nathaly Gonzalez
Trabajadora Social

RESUMEN
El presente artículo analiza los procesos socioafectivos que emergen a lo largo de las trayectorias de prisión y posegreso penitenciario, con el propósito de comprender sus implicaciones en la configuración de las relaciones familiares y en los procesos de reintegración social. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo sustentado en una perspectiva interpretativa, mediante un estudio de caso colectivo en el que participaron personas privadas de la libertad, personas pospenadas y familiares vinculados a ambas experiencias. La información fue recolectada a través de historias de vida, diálogos generativos, observación participante y estrategias de fortalecimiento socioafectivo, siendo posteriormente analizada mediante procesos de clasificación y análisis de concurrencia apoyados por el software Atlas.ti.
Los hallazgos evidencian que la experiencia penitenciaria transforma las dinámicas familiares, reorganiza roles y modifica las formas de comunicación y expresión afectiva. Asimismo, se identificó que el reconocimiento, la ausencia, el amor y la esperanza constituyen experiencias socioafectivas transversales a las etapas de prisión y posegreso, influyendo en los procesos de afrontamiento, la reconstrucción de la identidad y la resignificación de los vínculos familiares. Se concluye que los efectos de la privación de la libertad trascienden el ámbito institucional y continúan influyendo en las trayectorias familiares después del egreso penitenciario. En este sentido, los procesos de reintegración social dependen no solo de factores individuales, sino también de las relaciones familiares, las redes de apoyo y las experiencias de reconocimiento que acompañan la reconstrucción de proyectos de vida, reconociendo la socioafectividad como una dimensión central para comprender los procesos de desarrollo humano y las experiencias asociadas a la prisión y al posegreso penitenciario.

Palabras clave: privación de la libertad; socioafectividad; relaciones familiares; reintegración social; desarrollo humano; posegreso penitenciario.

ABSTRACT
This article analyzes the socio-affective processes that emerge throughout imprisonment and post-release trajectories, with the aim of understanding their implications for the configuration of family relationships and social reintegration processes. The research was conducted using a qualitative approach grounded in an interpretative perspective through a collective case study

involving incarcerated individuals, formerly incarcerated persons, and family members linked to both experiences. Information was collected through life histories, generative dialogues, participant observation, and socio-affective strengthening strategies, and subsequently analyzed through classification and co-occurrence analysis processes supported by Atlas.ti software.
The findings reveal that the penitentiary experience transforms family dynamics, reorganizes roles, and modifies forms of communication and affective expression. Likewise, recognition, absence, love, and hope were identified as socio-affective experiences that cut across the different stages of imprisonment and post-release, influencing coping processes, identity reconstruction, and the resignification of family bonds. It is concluded that the effects of imprisonment extend beyond the institutional sphere and continue to shape family trajectories after release. In this regard, social reintegration processes depend not only on individual factors but also on family relationships, support networks, and experiences of recognition that accompany the reconstruction of life projects, positioning socio-affectivity as a central dimension for understanding human development processes and experiences associated with imprisonment and post-release trajectories.

Keywords: imprisonment; socio-affectivity; family relationships; social reintegration; human development; post-release.

SUMARIO

1. Introducción. 2 Metodología. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

1. INTRODUCCIÓN

La privación de la libertad constituye una experiencia que trasciende la sanción penal y genera transformaciones en las relaciones familiares, las dinámicas socioafectivas y los procesos de reintegración social. En este sentido, sus efectos no se limitan a la persona que cumple la condena, sino que se extienden a los sistemas familiares y sociales que la rodean (Arditti, 2012). La separación física, la modificación de roles familiares, la disminución de la comunicación y las transformaciones en la dinámica cotidiana representan desafíos que impactan profundamente los vínculos afectivos y las posibilidades de adaptación tanto de las personas privadas de la libertad como de sus familias.

Aunque en Colombia existen programas orientados a preparar a las personas privadas de la libertad para su regreso a la sociedad, el acompañamiento a las familias durante el encarcelamiento y el posegreso continúa siendo limitado. Esta situación cobra especial relevancia si se considera que las familias suelen desempeñar un papel fundamental en el apoyo emocional, el reconocimiento y la reconstrucción de proyectos de vida, constituyéndose como una de las principales redes de apoyo durante el tránsito hacia la libertad. No obstante, persiste la necesidad de profundizar en la comprensión de las transformaciones socioafectivas que experimentan las personas pospenadas y sus familias a lo largo de las trayectorias de privación de la libertad y posegreso.

En respuesta a ello, este estudio se orientó a comprender las transformaciones que la privación de la libertad genera en los procesos socioafectivos de las personas pospenadas y sus familias, reconociendo que la experiencia del encarcelamiento no solo implica una sanción jurídica, sino también cambios en los vínculos familiares, las emociones, las formas de relacionarse y las expectativas frente al futuro. Asimismo, se buscó aportar elementos que contribuyan al fortalecimiento de los vínculos familiares y al desarrollo humano de las personas que atraviesan procesos de reintegración social.

Para comprender dichas transformaciones, el artículo retoma aportes relacionados con la privación de la libertad, la institución total y el posegreso, así como el enfoque de desarrollo humano y las nociones de capacidades y libertad relacional. Asimismo, incorpora reflexiones sobre la familia, los vínculos y la reorganización de roles, junto con la socioafectividad y la nutrición relacional, como categorías que permiten analizar las experiencias construidas por las personas privadas de la libertad, las personas pospenadas y sus familias.

De igual manera, se adopta el enfoque de desarrollo humano propuesto por Nussbaum (2002), el cual destaca la importancia de las capacidades, las oportunidades y la libertad en la construcción de proyectos de vida. Desde esta perspectiva, la reintegración social no se reduce al cumplimiento de una sanción ni a la recuperación de la libertad física, sino que implica la generación de condiciones que permitan fortalecer capacidades y acceder a oportunidades orientadas al desarrollo personal, familiar y comunitario.

En consecuencia, el presente artículo se estructura a partir de la exposición de los referentes conceptuales, el diseño metodológico y los principales hallazgos derivados del estudio, con el propósito de aportar a la comprensión de la socioafectividad como una dimensión central en las experiencias de prisión y posegreso desde una perspectiva de desarrollo humano.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

2.1. Privación de la libertad, institución total y posegreso

La privación de la libertad se comprende como una medida jurídica que limita el derecho a la libre locomoción de una persona como consecuencia de una conducta punible. No obstante, sus efectos trascienden el ámbito legal y se extienden a la vida cotidiana, las relaciones familiares, las redes de apoyo y las expectativas frente al futuro. La separación física, el debilitamiento de algunos vínculos, el estigma social y las dificultades asociadas a los procesos de reintegración configuran una experiencia que repercute tanto en las personas privadas de la libertad como en sus familias (Drets Humans Universitat de Barcelona, 2006).

Para comprender estas transformaciones, resulta pertinente considerar el concepto de institución total propuesto por Goffman (2001), quien define estos espacios como lugares donde un grupo de personas permanece aislado de la sociedad durante un período considerable de tiempo, compartiendo una rutina organizada y controlada por una autoridad formal. En los establecimientos penitenciarios, la vida cotidiana se encuentra regulada por normas institucionales que limitan la autonomía individual y transforman las formas habituales de interacción social. Esta condición influye en la construcción de la identidad, en las relaciones familiares y en los procesos de adaptación de las personas privadas de la libertad, quienes deben reorganizar sus prácticas y significados en función de las dinámicas propias del encierro.

En este contexto, el retorno a la vida en comunidad después del cumplimiento de la condena da lugar al posegreso, entendido como el proceso de transición que experimentan las personas al recuperar su libertad y reincorporarse a los diferentes escenarios sociales, familiares y comunitarios. Esta etapa implica afrontar retos asociados a la reconstrucción de vínculos, la redefinición de roles familiares, la inserción laboral y la superación del estigma social. Tal como señalan Toloza y Sanabria (2020), tanto la persona pospenada como su familia desarrollan procesos de adaptación frente a las transformaciones generadas por el encarcelamiento y el regreso al hogar, configurando nuevas formas de convivencia y afrontamiento. Por ello, el posegreso no se limita a la recuperación de la libertad física, sino que constituye un proceso complejo de reintegración social en el que se ponen en juego capacidades, recursos relacionales y oportunidades orientadas al desarrollo humano.

2.2. Desarrollo humano, capacidades y libertad relacional

El desarrollo humano puede entenderse como la posibilidad que tienen las personas de acceder a oportunidades que les permitan construir la vida que desean y valoran. Desde el enfoque de capacidades, el bienestar no depende únicamente de los recursos disponibles, sino también de las oportunidades reales que tienen las personas para tomar decisiones, ejercer su autonomía y participar en los distintos espacios de la vida social. En este sentido, las personas son reconocidas como sujetos activos con capacidad para participar en las decisiones que orientan sus trayectorias de vida.

Nussbaum (2002) amplía esta comprensión al señalar que el desarrollo humano implica la creación de condiciones que permitan a las personas ejercer capacidades asociadas con la dignidad, la participación social, la reflexión crítica y la construcción de proyectos de vida. Desde esta perspectiva, las capacidades no se reducen a habilidades individuales, sino que se encuentran estrechamente vinculadas con las condiciones relacionales, sociales y culturales que posibilitan o limitan su ejercicio. De manera complementaria, Sen (2000) plantea que el desarrollo debe entenderse como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan las personas,

reconociéndolas como agentes capaces de participar activamente en la construcción de su propio destino.

En el contexto de las trayectorias de prisión y posegreso, el desarrollo humano implica reconocer las diferentes condiciones que influyen en la vida de las personas y sus familias. La privación de la libertad genera cambios que no se limitan al encierro, sino que también afectan las oportunidades de participación, las relaciones familiares y las posibilidades de construir proyectos de vida. Estas transformaciones impactan tanto a quienes cumplen una condena como a sus familiares, quienes suelen reorganizar sus roles, asumir nuevas responsabilidades y afrontar los retos derivados de esta experiencia.

En el marco de esta investigación, las capacidades se comprenden desde una perspectiva relacional. Esto implica reconocer que las posibilidades de agencia, afrontamiento y reconstrucción de proyectos de vida no dependen exclusivamente de decisiones individuales, sino también de las relaciones que las personas establecen con otros significativos. En este sentido, la libertad relacional se comprende como la posibilidad de construir vínculos que favorezcan el reconocimiento, la confianza, el cuidado y la participación, constituyéndose en una condición relevante para la ampliación de capacidades y el fortalecimiento de procesos de reintegración social.

Los hallazgos de este estudio sugieren que la reconstrucción de vínculos familiares, las experiencias de reconocimiento y las redes de apoyo constituyen recursos que favorecen el desarrollo humano durante las trayectorias de privación de la libertad y posegreso. De esta manera, el desarrollo no se comprende únicamente como una ampliación de libertades individuales, sino también como la posibilidad de construir relaciones significativas que permitan a las personas proyectar nuevas formas de participación social y resignificar sus experiencias de vida.

2.3. Familia, vínculos y reorganización de roles

La familia constituye uno de los principales escenarios de socialización, construcción identitaria y desarrollo socioafectivo. Más allá de una estructura determinada, puede comprenderse como un sistema relacional dinámico en el que sus integrantes construyen significados compartidos, establecen vínculos afectivos y desarrollan estrategias para afrontar las situaciones que emergen a lo largo del ciclo vital. En este sentido, las relaciones familiares se configuran como espacios fundamentales de reconocimiento, cuidado y apoyo mutuo.

Desde una perspectiva relacional, la familia constituye uno de los sistemas de mayor relevancia en la construcción de la personalidad, dado que en ella se desarrollan intercambios afectivos que influyen en los procesos de identidad, reconocimiento y desarrollo humano (Linares, 2013). Los vínculos familiares no solo cumplen funciones

de protección y cuidado, sino que también participan en la construcción de sentidos sobre sí mismos y sobre las posibilidades de relación con los demás.

La privación de la libertad introduce transformaciones significativas en las dinámicas familiares, particularmente aquellas relacionadas con la ausencia física de uno de sus integrantes. Esta experiencia genera procesos de adaptación que implican la redistribución de responsabilidades, la modificación de roles, la reorganización económica y la redefinición de las formas de comunicación y convivencia. Como señalan Toloza y Sanabria (2020), tanto las personas privadas de la libertad como sus familias desarrollan estrategias de afrontamiento orientadas a responder a las exigencias que surgen durante el encarcelamiento y el posterior retorno al entorno familiar.

En el marco de esta investigación, la reorganización de roles hace referencia a los cambios que experimentan las familias durante las trayectorias de prisión y pospena. La ausencia de un integrante, la redistribución de responsabilidades y los procesos de adaptación que surgen a lo largo de estas experiencias transforman las dinámicas familiares y las formas de relacionarse. En este sentido, la familia se entiende como un sistema en constante cambio, capaz de reorganizarse y construir nuevas formas de interacción frente a los desafíos que genera la privación de la libertad y el proceso de reintegración social.

Desde esta mirada, los vínculos familiares no permanecen estáticos durante el encarcelamiento, sino que se transforman y reconstruyen a lo largo de la experiencia. Procesos como el afrontamiento de las dificultades, el cuidado, el reconocimiento y la esperanza influyen en la manera en que las familias se adaptan a los cambios y sostienen sus relaciones. Comprender estas transformaciones resulta fundamental para analizar los procesos socioafectivos presentes en las trayectorias de prisión y pospena, así como para orientar estrategias de intervención desde el Trabajo Social dirigidas al fortalecimiento de los vínculos familiares y la promoción del desarrollo humano.

2.4. Socioafectividad y nutrición relacional

La socioafectividad puede comprenderse como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas construyen vínculos, expresan emociones, desarrollan sentimientos de pertenencia y configuran formas de relación consigo mismas y con los demás. Esta dimensión integra aspectos emocionales, sociales y relacionales que participan activamente en la construcción de identidades, proyectos de vida y formas de interacción en distintos contextos. Desde esta perspectiva, la socioafectividad trasciende el ámbito individual y se configura en el marco de las relaciones que las personas establecen a lo largo de sus trayectorias vitales (Papalia et al., 2000).

En concordancia con lo anterior, Linares (2013) plantea que el bienestar emocional y el desarrollo personal dependen, en gran medida, de la calidad de las relaciones que las personas construyen con otros significativos. A partir de esta premisa, propone

el concepto de nutrición relacional para referirse al conjunto de experiencias de amor, reconocimiento, valoración y cuidado que favorecen la construcción de una identidad positiva y fortalecen los recursos emocionales de los sujetos. Desde esta perspectiva, las relaciones humanas constituyen escenarios fundamentales para el desarrollo y la adaptación frente a situaciones de crisis o cambio.

Dentro de la nutrición relacional, el reconocimiento ocupa un lugar central, ya que permite que las personas se sientan escuchadas, valoradas y tenidas en cuenta por quienes forman parte de su entorno cercano. De acuerdo con Linares (2013), este tipo de experiencias contribuyen al fortalecimiento de la autoestima, la confianza y la capacidad para afrontar situaciones difíciles. Por el contrario, cuando predominan el rechazo, la indiferencia o la falta de valoración, pueden surgir dificultades relacionadas con la forma en que las personas se perciben a sí mismas y establecen relaciones con los demás.

En las trayectorias de prisión y pospena, la socioafectividad cobra especial importancia debido a las transformaciones que experimentan las relaciones familiares y sociales durante el encarcelamiento y el proceso de reintegración. Las experiencias asociadas al ingreso al sistema penitenciario, la permanencia en prisión, el egreso y el retorno a la vida en comunidad generan cambios en los vínculos, las emociones y las formas de relacionarse. En el marco de esta investigación, la socioafectividad se comprende como una dimensión presente a lo largo de todo este proceso, influyendo en la manera en que las personas afrontan las dificultades, construyen esperanza y reconstruyen sus relaciones familiares.

En este sentido, la nutrición relacional permite comprender cómo las experiencias de reconocimiento, cuidado y apoyo mutuo se convierten en recursos fundamentales para afrontar las transformaciones asociadas a la privación de la libertad. Asimismo, ofrece una perspectiva que trasciende las explicaciones centradas exclusivamente en factores individuales, al reconocer que la construcción de bienestar y las posibilidades de cambio se encuentran estrechamente vinculadas con la calidad de las relaciones que las personas establecen con sus familias y redes significativas.

3. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló desde un paradigma interpretativo, el cual permitió aproximarse a la comprensión de los significados y experiencias construidas por los participantes en torno a las trayectorias de privación de la libertad y posegreso. En coherencia con este paradigma, se adoptó un enfoque cualitativo de alcance descriptivo, orientado al reconocimiento de las experiencias socioafectivas desde la perspectiva de los propios actores, reconociendo la complejidad de las relaciones, emociones y dinámicas que emergen en contextos de encarcelamiento y reintegración social.

Se empleó un diseño de estudio de caso colectivo, el cual posibilitó analizar experiencias situadas en diferentes momentos de la trayectoria penitenciaria, favoreciendo la comprensión de procesos compartidos y particularidades presentes en las vivencias de los participantes. Este diseño resultó pertinente para explorar las transformaciones socioafectivas asociadas al ingreso al sistema penitenciario, la permanencia en prisión y el posegreso.

Participaron diez personas vinculadas a experiencias relacionadas con la privación de la libertad y el posegreso, correspondientes a seis personas pospenadas, dos familiares de personas privadas de la libertad y dos familiares de personas pospenadas. Los criterios de inclusión contemplaron la participación de personas con experiencia directa en procesos de privación de la libertad o posegreso, así como familiares vinculados a dichas trayectorias, quienes aceptaron participar de manera voluntaria mediante consentimiento informado. Se excluyeron aquellas personas sin experiencia directa frente a estos procesos o que no manifestaron su disposición para participar en el estudio.

Para la producción de la información se utilizaron diálogos generativos, historias de vida y observación participante, técnicas que facilitaron la exploración de narrativas asociadas a las experiencias socioafectivas presentes en las trayectorias de los participantes. Asimismo, como parte del proceso investigativo, se diseñaron e implementaron dos estrategias piloto de fortalecimiento socioafectivo denominadas *Quitapesares* y *Pigmentos: una narrativa de la historia de vida*. Estas experiencias permitieron generar espacios de reflexión y expresión emocional orientados al fortalecimiento de vínculos afectivos y al reconocimiento de las trayectorias vitales, aportando elementos para profundizar en la comprensión de las relaciones identificadas entre las categorías emergentes del estudio y explorar alternativas de intervención desde el Trabajo Social.

El análisis de la información se realizó mediante el software Atlas.ti, a partir de la clasificación de los segmentos narrativos en relación con las categorías de análisis definidas en la investigación. Posteriormente, se desarrolló un análisis de concurrencia que permitió identificar la magnitud y las relaciones existentes entre las narrativas y las categorías emergentes vinculadas a la privación de la libertad, el desarrollo humano, las dinámicas familiares y los procesos socioafectivos. Los resultados de este análisis fueron representados mediante diagramas de Sankey, favoreciendo la visualización de las coocurrencias y la comprensión de las transformaciones relacionales presentes en las trayectorias de privación de la libertad y posegreso.

Finalmente, el tratamiento ético de la información se fundamentó en los principios de confidencialidad, respeto por la dignidad humana y participación voluntaria. Para salvaguardar la identidad de los participantes, se implementaron procesos de anonimización y el uso de denominaciones generales, tales como "Pospenado", "Familiar de persona privada de la libertad" y "Familiar de pospenado". Las narrativas incluidas

en este artículo conservan el sentido de las experiencias relatadas, garantizando la protección de la identidad de quienes participaron en el estudio.

4. RESULTADOS

4.1. El reconocimiento como experiencia relacional transformadora

A partir de la aplicación de los diálogos generativos, las historias de vida y la observación participante, se identificó que el reconocimiento no opera únicamente como una valoración externa de la persona, sino que constituye una experiencia relacional que permite reconstruir sentidos de identidad en contextos donde el encarcelamiento tiende a reducir a los sujetos a categorías asociadas al delito o a la sanción penal. Las narrativas evidenciaron que sentirse escuchados, valorados o acompañados favorece la construcción de nuevas formas de comprenderse a sí mismos y proyectar posibilidades de transformación.

Durante uno de los encuentros familiares desarrollados en el establecimiento penitenciario, un participante que no recibió visita expresó: "¿En serio usted hoy va a ser nuestra familia?". Posteriormente, al finalizar la actividad manifestó: "Este será un recuerdo valioso para mi memoria, por hoy encontré una nueva familia y atesoraré la hoja con todo mi corazón, gracias por no dejarme solo" (PPL, 2023). Esta experiencia permite comprender cómo el reconocimiento puede emerger incluso en encuentros breves y situacionales, generando sentimientos de pertenencia, validación emocional y resignificación de la propia experiencia de encarcelamiento.

De manera complementaria, las narrativas de los familiares mostraron que el reconocimiento también se expresa a través de acciones cotidianas de acompañamiento, cuidado y permanencia durante el proceso penitenciario y el posegreso. Mientras que las personas privadas de la libertad asociaron el reconocimiento con la necesidad de sentirse vistas y acompañadas en contextos marcados por el aislamiento, los familiares lo relacionaron con el sostenimiento del vínculo afectivo a pesar de las dificultades económicas, emocionales y sociales derivadas del encarcelamiento. Estas diferencias evidencian que el reconocimiento adquiere significados diversos según la posición que ocupan los actores dentro de la trayectoria penitenciaria; sin embargo, en todos los casos se configura como un recurso fundamental para el fortalecimiento de los vínculos familiares.

Los hallazgos permiten comprender que el reconocimiento constituye un elemento central dentro de los procesos de nutrición relacional, en tanto favorece experiencias de validación, aceptación y apoyo emocional (Linares, 2007). Asimismo, desde la perspectiva del desarrollo humano, puede entenderse como una condición que fortalece la capacidad de agencia y la posibilidad de proyectar alternativas de vida más allá de la experiencia del encarcelamiento (Nussbaum, 2002). En este sentido,

el reconocimiento no solo fortalece la autoestima individual, sino que atraviesa las diferentes etapas de la trayectoria penitenciaria y posegresaria, participando en los procesos de afrontamiento, permanencia, egreso y reintegración social.

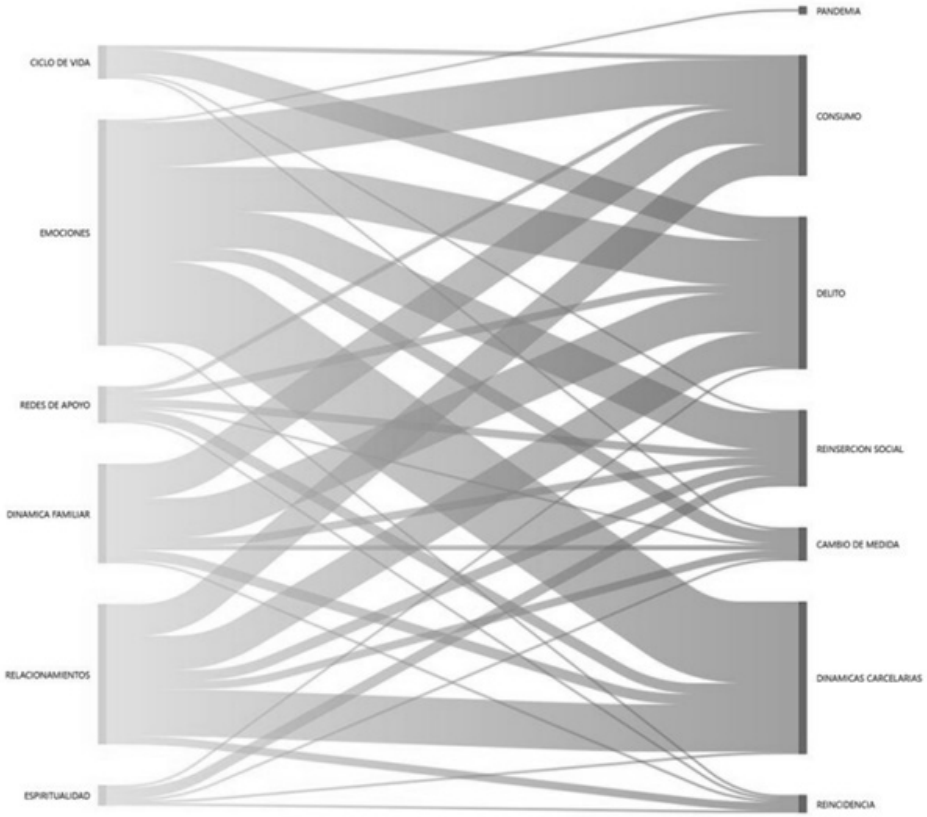


FIGURA 1. Asociación entre la nutrición relacional y las dinámicas carcelarias.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de concurrencia realizado mediante Atlas.ti.

La Figura 1 evidencia que la nutrición relacional se encuentra estrechamente vinculada con categorías como las emociones, las dinámicas familiares, las redes de apoyo y las formas de relacionamiento construidas durante la experiencia penitenciaria y el posegreso. Estas asociaciones permiten comprender que los procesos socioafectivos no dependen exclusivamente de recursos individuales, sino que se configuran en la interacción con otros significativos. La presencia o ausencia de experiencias de reconocimiento influye en la manera en que las personas afrontan el encarcelamiento, reconstruyen su identidad y proyectan nuevas posibilidades de vida, resaltando

la importancia de fortalecer escenarios familiares y comunitarios que favorezcan el desarrollo humano y la reintegración social.

4.2. El amor como vínculo que resiste a la distancia

Los hallazgos evidencian que el amor constituye uno de los principales recursos relacionales para afrontar las transformaciones asociadas a la privación de la libertad y la pospena. Más que una emoción individual, las narrativas permiten comprenderlo como una experiencia que sostiene los vínculos familiares frente a las condiciones de separación, incertidumbre y reorganización que acompañan las trayectorias penitenciarias.

Una de las participantes describió cómo, a pesar de las dificultades económicas y emocionales derivadas de la privación de la libertad de su pareja, decidió mantener su acompañamiento durante todo el proceso:

> Me tocó darle pan con agua a mis hijos, me tocaba ponerle trapos en la cola a mi niño porque aún usaba pañal (...) yo era solita (...) me motivaba el amor, yo decía tengo que ir, nunca le fallé a ninguna visita (...) él nunca puede decir que yo le falté a una visita. (Familiar Pospenado 1, comunicación personal, 2023).

Este relato evidencia que el amor no se expresa únicamente mediante manifestaciones afectivas explícitas, sino también a través de prácticas concretas de cuidado, compromiso y permanencia. En el caso de los familiares, el amor se configuró como una decisión orientada al sostenimiento del vínculo, incluso en contextos marcados por limitaciones económicas, desgaste emocional y estigmatización social.

Por otra parte, las personas privadas de la libertad identificaron el amor como una fuente de apoyo emocional y motivación frente a las dificultades propias del contexto penitenciario. La posibilidad de mantener el contacto con personas significativas permitió afrontar el aislamiento y proyectar expectativas favorables hacia el futuro. En este sentido, aunque el amor adquiere expresiones distintas según la posición ocupada dentro de la trayectoria penitenciaria, tanto familiares como personas privadas de la libertad coinciden en reconocerlo como un elemento fundamental para la continuidad de los vínculos y la resignificación de la experiencia del encarcelamiento.

Estos hallazgos dialogan con la propuesta de Linares (2007), quien plantea que la nutrición relacional se sustenta en experiencias de reconocimiento, afecto y validación que favorecen el desarrollo emocional de las personas. En este estudio, el amor emerge como un recurso relacional que fortalece los procesos de afrontamiento y contribuye a preservar el sentido de pertenencia familiar en escenarios caracterizados por la distancia y la incertidumbre. Asimismo, desde la perspectiva del desarrollo humano, las relaciones afectivas se constituyen en condiciones que favorecen el ejercicio de capacidades orientadas a la construcción de proyectos de vida y a la identificación de alternativas para la reintegración social (Nussbaum, 2002).

De esta manera, los resultados permiten comprender que el amor trasciende la dimensión emocional individual y se configura como una experiencia socioafectiva que moviliza recursos personales y familiares para afrontar las transformaciones derivadas de la privación de la libertad y el posegreso, favoreciendo la permanencia de los vínculos y la construcción de nuevas posibilidades de vida.

4.3. La ausencia como experiencia relacional compartida

Los resultados evidenciaron que la ausencia constituye una experiencia socioafectiva que afecta tanto a las personas privadas de la libertad como a sus familias. Más allá de la distancia física, esta se configura como una experiencia relacional que transforma la vida cotidiana, las dinámicas familiares y las formas de ejercer los roles de cuidado y acompañamiento.

Las narrativas revelaron que la ausencia se manifiesta en acontecimientos significativos de la vida familiar: cumpleaños a los que no se puede asistir, enfermedades que no pueden acompañarse, graduaciones observadas desde la distancia o conversaciones que permanecen inconclusas durante años. Estas experiencias producen una sensación de pérdida que trasciende la dimensión física del encierro y se prolonga durante el posegreso. Una de las participantes expresó: "Lo más duro no era estar encerrada. Lo más duro era pensar que mis hijos estaban creciendo sin mí". *(PPL-04, historia de vida, 2023)*.

Este relato evidencia que la experiencia penitenciaria se encuentra profundamente vinculada a las relaciones de cuidado y a los significados asociados al ejercicio de los roles familiares. En el caso de las personas privadas de la libertad, la ausencia estuvo asociada al dolor derivado de no participar en momentos importantes de la vida de sus seres queridos. Por su parte, los familiares refirieron experiencias relacionadas con la sobrecarga de responsabilidades, la reorganización de funciones dentro del hogar y la necesidad de asumir nuevas formas de sostener los vínculos afectivos.

Estas diferencias muestran que, aunque la ausencia es vivida desde lugares distintos, constituye una experiencia compartida que atraviesa a todos los integrantes del sistema familiar. Los hallazgos permiten comprender que la privación de la libertad no afecta exclusivamente a quien cumple la condena, sino que genera transformaciones relacionales que obligan a las familias a redefinir sus dinámicas cotidianas y a construir nuevas formas de cercanía afectiva.

Desde esta perspectiva, la ausencia puede entenderse como un fenómeno que incide en las oportunidades de participación familiar y en el ejercicio de capacidades relacionadas con el cuidado, la presencia y la construcción de proyectos de vida compartidos. En consecuencia, los resultados sugieren que los procesos de reintegración social requieren reconocer las transformaciones socioafectivas experimentadas por las familias durante el encarcelamiento y el posegreso, promoviendo estrategias orien-

tadas al fortalecimiento de los vínculos y al desarrollo humano de todos los actores involucrados.

4.4. La esperanza como horizonte de transformación

Los hallazgos evidenciaron que la esperanza constituye uno de los procesos socioafectivos más significativos en las trayectorias de privación de la libertad y posegreso. Más que una expectativa individual frente al futuro, esta se configura como una construcción relacional que se fortalece a través de los vínculos familiares, las experiencias de reconocimiento y las posibilidades de reconstrucción personal.

Las narrativas de los participantes mostraron que la esperanza adquiere diversos significados a lo largo de la trayectoria penitenciaria. Durante la permanencia en prisión, se relacionó con la posibilidad de mantener el contacto con personas significativas, recuperar vínculos deteriorados y proyectar escenarios distintos a la experiencia del encierro. En el posegreso, se vinculó con la reconstrucción de proyectos de vida, la reintegración familiar y la búsqueda de nuevas oportunidades personales, laborales y sociales.

Durante una de las actividades desarrolladas en el marco de la investigación, un participante expresó: *"Mañana cumpliré años, esta fue una buena forma de celebrarlo"* (PPL, diálogo generativo, 2023). Aunque se trata de una expresión breve, esta evidencia la importancia que adquieren los espacios de encuentro, escucha y reconocimiento dentro de contextos caracterizados por el aislamiento. La posibilidad de sentirse tenido en cuenta, acompañado y valorado permitió resignificar experiencias cotidianas y proyectar expectativas positivas frente al futuro.

De igual manera, otro participante manifestó: *"Mis dos hijas me dijeron que vendrían pase lo que pase, pero acá estoy triste, yo tenía esperanza"* (PPL, diálogo generativo, 2023). Esta narrativa permite comprender que la esperanza se construye en relación con los otros y que su fortalecimiento o debilitamiento depende, en gran medida, de las dinámicas vinculares presentes durante la trayectoria penitenciaria. La expectativa de reencontrarse con seres queridos, recibir una visita o mantener una relación significativa se convierte en un elemento central para afrontar las dificultades asociadas al encarcelamiento.

La Figura 2 evidencia que las estrategias de afrontamiento se encuentran estrechamente relacionadas con las emociones, las dinámicas familiares y los procesos comunicativos presentes en las trayectorias de privación de la libertad y posegreso. Estos hallazgos sugieren que la capacidad de las personas para afrontar las adversidades derivadas del encarcelamiento depende, en gran medida, de la calidad de los vínculos construidos y de la posibilidad de mantener canales de comunicación significativos con sus redes de apoyo.

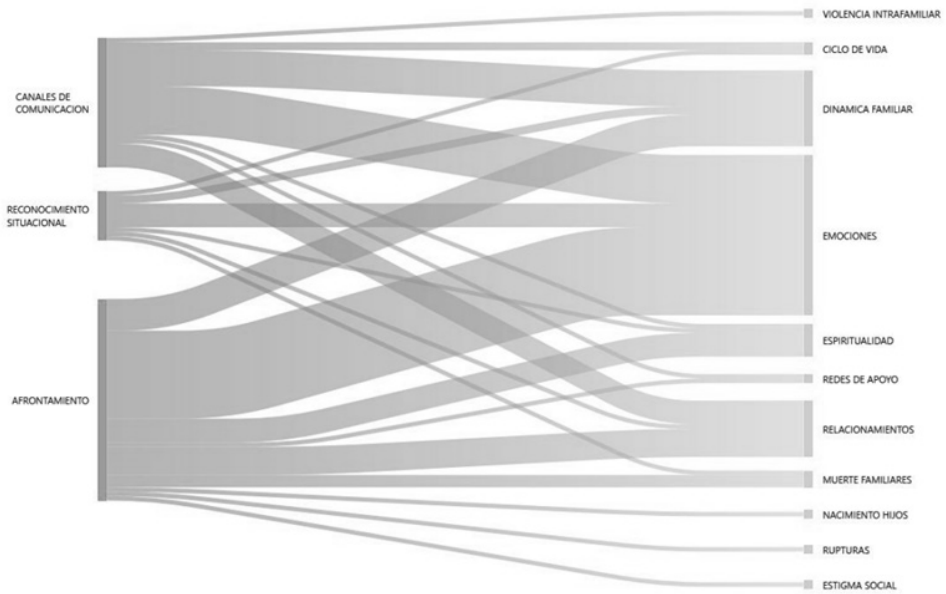


FIGURA 2. Flujo proporcional y magnitud entre el afrontamiento y los canales de comunicación con la emoción.

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de concurrencia realizado mediante Atlas.ti.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, la esperanza puede comprenderse como una experiencia que favorece el fortalecimiento de capacidades orientadas a la construcción de proyectos de vida y a la identificación de oportunidades futuras (Nussbaum, 2002). En este sentido, los resultados muestran que la posibilidad de mantener relaciones significativas contribuye a la proyección de expectativas positivas frente a la reintegración familiar y social. Más que una expectativa abstracta sobre el futuro, la esperanza emerge como un recurso socioafectivo que moviliza procesos de reconstrucción identitaria, fortalece los vínculos afectivos y favorece la construcción de nuevas posibilidades de vida más allá de la experiencia penitenciaria.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación permiten comprender que la privación de la libertad constituye una experiencia que trasciende el cumplimiento de una sanción penal, generando transformaciones significativas en las relaciones familiares y en los procesos socioafectivos que acompañan las trayectorias de prisión y posegreso. En concordancia con lo planteado por Linares (2007; 2013), las experiencias de reco-

nocimiento identificadas en las narrativas evidencian la relevancia de la nutrición relacional para la construcción de la identidad, el bienestar emocional y el fortalecimiento de los vínculos. No obstante, esta investigación aporta un elemento adicional al mostrar que el reconocimiento no se limita al ámbito intrafamiliar, sino que puede emerger en encuentros situacionales y convertirse en un recurso que favorece el afrontamiento y la resignificación de la experiencia penitenciaria.

Asimismo, los resultados coinciden con investigaciones que destacan el papel de las familias como una de las principales fuentes de apoyo durante el encarcelamiento y la reintegración social (Arditti, 2012; Comfort, 2008). Las narrativas analizadas permitieron identificar que el sostenimiento de los vínculos familiares contribuye a afrontar las dificultades asociadas al aislamiento, fortalece las expectativas frente al futuro y favorece la reconstrucción de proyectos de vida. Sin embargo, los hallazgos también muestran que estos procesos implican tensiones relacionadas con la reorganización de roles, la sobrecarga de responsabilidades y las transformaciones en las dinámicas familiares, aspectos que requieren ser reconocidos en los procesos de acompañamiento e intervención social.

En relación con la ausencia, el amor y la esperanza, los resultados evidencian que estas experiencias constituyen dimensiones socioafectivas que atraviesan las diferentes etapas de la trayectoria penitenciaria y posegresaria. La ausencia no se configura exclusivamente como una distancia física, sino como una experiencia relacional compartida que modifica las formas de cuidado, comunicación y participación familiar. Por su parte, el amor emerge como un recurso que posibilita la permanencia de los vínculos a través de prácticas concretas de acompañamiento y compromiso, mientras que la esperanza favorece la proyección de nuevas posibilidades de vida y la reconstrucción de expectativas frente al futuro. En este sentido, los hallazgos amplían la comprensión de los procesos de reintegración social al evidenciar que estos dependen no solo de factores individuales, sino también de las experiencias afectivas y relacionales que acompañan a las personas antes, durante y después del encarcelamiento.

Desde la perspectiva del desarrollo humano propuesta por Sen (2000) y Nussbaum (2002), los resultados permiten comprender que las capacidades para proyectar un plan de vida, establecer vínculos significativos y participar en escenarios familiares y comunitarios se ven afectadas por la experiencia penitenciaria, pero también pueden fortalecerse a través de relaciones caracterizadas por el reconocimiento, el cuidado y el apoyo mutuo. En consecuencia, la reintegración social no debería comprenderse únicamente como un proceso orientado a la inserción laboral o al cumplimiento de requisitos institucionales, sino como una oportunidad para promover condiciones que favorezcan el ejercicio de capacidades y el desarrollo humano tanto de las personas pospenadas como de sus familias.

Uno de los principales aportes de esta investigación radica en situar la socioafectividad como una dimensión central para la comprensión de las experiencias asociadas a la privación de la libertad y el posegreso. Si bien diversos estudios han documenta-

do los efectos del encarcelamiento sobre las dinámicas familiares, esta investigación muestra cómo experiencias como el reconocimiento, la ausencia, el amor y la esperanza se configuran como procesos relacionales que influyen en el afrontamiento, la reconstrucción identitaria y la resignificación de los proyectos de vida. De este modo, se amplía la comprensión de la reintegración social al incorporar elementos que trascienden las perspectivas centradas exclusivamente en el individuo y resaltan la importancia de las relaciones familiares y comunitarias durante las trayectorias de prisión y posegreso.

En el contexto colombiano, estos hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de fortalecer los lineamientos de atención penitenciaria y posepenitenciaria desde un enfoque de derechos humanos que reconozca a las personas privadas de la libertad, a las personas pospenadas y a sus familias como sujetos de derechos. Desde esta perspectiva, la garantía de derechos no se limita al respeto por la dignidad de quien cumple una condena, sino que también implica reconocer las afectaciones que el encarcelamiento produce sobre las dinámicas familiares y la responsabilidad del Estado de promover acciones que favorezcan el fortalecimiento de los vínculos, la inclusión social y el desarrollo humano. En este sentido, la Política Pública para las Familias de Bogotá D. C. reconoce a las familias como sujetos colectivos de derechos y orienta las acciones institucionales hacia la protección de sus capacidades, la corresponsabilidad y el fortalecimiento de las relaciones familiares (Secretaría Distrital de Integración Social, 2022). A la luz de esta perspectiva, los resultados de la presente investigación aportan elementos para fortalecer los procesos de atención penitenciaria y posepenitenciaria, al evidenciar que la reconstrucción de proyectos de vida y la reintegración social requieren intervenciones que trasciendan el trabajo individual e incorporen estrategias dirigidas al acompañamiento de las familias y al fortalecimiento de sus redes de apoyo. Lo anterior supone avanzar hacia acciones institucionales articuladas entre el sistema penitenciario, las entidades territoriales y las políticas públicas de familia, favoreciendo procesos de reintegración social más integrales, sostenibles y coherentes con un enfoque de derechos humanos.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, la participación de un número reducido de personas y el carácter cualitativo de la investigación no permiten realizar generalizaciones sobre la totalidad de la población privada de la libertad y pospenada. Asimismo, las experiencias analizadas corresponden a trayectorias específicas, por lo que factores como el género, el tiempo de condena, el tipo de delito o las características particulares de las redes de apoyo podrían influir de manera diferenciada en los procesos socioafectivos descritos. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis comparativo de estas variables y explorar las experiencias de otros actores involucrados en los procesos de reintegración social.

Finalmente, desde el Trabajo Social, estos hallazgos resaltan la necesidad de promover estrategias de intervención que involucren no solo a las personas privadas de

la libertad o pospenadas, sino también a sus familias y redes de apoyo. Reconocer la dimensión relacional de estas experiencias permite fortalecer acciones orientadas al reconocimiento, la reconstrucción de vínculos y la promoción del desarrollo humano. Asimismo, ofrece elementos para orientar la práctica profesional desde un enfoque de derechos humanos, en articulación con los lineamientos de atención penitenciaria y posepenitenciaria y con las políticas públicas de familia, contribuyendo a la construcción de procesos de reintegración social más integrales y sostenibles.

6. CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de esta investigación, fue posible comprender que la socioafectividad atraviesa de manera significativa las experiencias de privación de la libertad y posegreso. Los hallazgos muestran que procesos como el reconocimiento, la ausencia, el amor y la esperanza no aparecen únicamente como consecuencias del encarcelamiento, sino que hacen parte de la manera en que las personas y sus familias viven, afrontan y resignifican estas experiencias a lo largo de sus trayectorias de vida.

Uno de los principales aportes del estudio radica en evidenciar que el reconocimiento constituye un recurso relacional fundamental para la reconstrucción de la identidad y la proyección de nuevas posibilidades de vida. Sentirse escuchado, valorado y acompañado favorece los procesos de afrontamiento y fortalece la capacidad de las personas para resignificar la experiencia penitenciaria y reconstruir sus proyectos personales y familiares.

Asimismo, los resultados evidenciaron que la privación de la libertad transforma las dinámicas familiares, los roles y las formas de relacionarse. Aunque la ausencia genera retos importantes para las familias, también se identificaron estrategias de adaptación, cuidado y acompañamiento que permitieron sostener los vínculos afectivos pese a las dificultades asociadas al encarcelamiento. En este contexto, el amor y la esperanza emergieron como recursos socioafectivos fundamentales para afrontar la distancia, preservar las relaciones significativas y proyectar posibilidades de transformación.

De igual manera, la investigación permitió reconocer que los procesos de reintegración social no dependen exclusivamente de factores individuales. Por el contrario, las relaciones familiares, las redes de apoyo y las experiencias de reconocimiento desempeñan un papel central en la reconstrucción de proyectos de vida y en la ampliación de oportunidades de participación social después del egreso penitenciario. En este sentido, la reintegración social debe comprenderse como un proceso relacional que involucra tanto a las personas pospenadas como a sus entornos familiares y comunitarios.

Finalmente, se considera necesario continuar desarrollando investigaciones que profundicen en los procesos socioafectivos presentes en las trayectorias de prisión y posegreso, particularmente en relación con variables como el género, el tiempo

de condena y las características de las redes de apoyo. Para el Trabajo Social, estos hallazgos representan una oportunidad para fortalecer intervenciones orientadas al reconocimiento, la reconstrucción de vínculos y la promoción del desarrollo humano desde una perspectiva relacional y de derechos.

REFERENCIAS

Alfonso, L., & Jiménez, L. (2021). *Experiencias de las personas pospenadas frente a los procesos de resocialización, teniendo en cuenta los factores económicos, laborales, sociales y familiares, a partir del trabajo desarrollado en la Fundación Caminos de Libertad, durante el año 2021* [Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. https://repositorio.unicolmayor.edu.co/bitstream/handle/unicolmayor/5538

Arboleda, S., & Barrios, L. (2012). *Reconfiguración familiar desde la perspectiva de una persona privada de la libertad* [Trabajo de grado]. Tecnológico de Antioquia. https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tdea/1221/Reconfiguraci%c3%b3n%20familiar%20de%20algunas%20personas%20privadas%20de%20la%20libertad%20term.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arditti, J. A. (2012). *Parental incarceration and the family: Psychological and social effects of imprisonment on children, parents, and caregivers*. New York University Press. https://nyupress.org/9780814705124/parental-incarceration-and-the-family/

Barrantes, L., Pomárico, S., & Ponce de León, M. (2021). *Resocialización en tiempos de pandemia: Historia de vida de seis mujeres pospenadas* [Trabajo de grado]. Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/59416/Laura%20Barrantes%2c%20Silvana%20Poma%cc%81rico%2c%20Mari%cc%81a%20Ponce%20de%20leo%cc%81n%2c%202021.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bolívar, A. (2015). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICONARRATIVA.pdf

Comfort, M. (2008). *Doing time together: Love and family in the shadow of the prison*. University of Chicago Press.

Díaz, C., Franco, D., Barrera, M., & Martínez, Y. (2015). La socioafectividad de las personas con antecedentes delictivos: Una aproximación desde un enfoque mixto. *Pensamiento Penal*. https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/12/doctrina42695.pdf

Díaz, C., Medina, M., & Sánchez, C. (2019). Nutrición relacional: Configuración de identidades como red sistémica entre familia e instituciones educativas en la primera infancia. *Hojas y Hablas, 18*, 40–51. http://revistas.unimonserrate.edu.co:8080/hojasyhablas/article/view/203/176

Fried, D. (2010). Perspectiva generativa en la gestión de conflictos sociales. *Revista de Estudios Sociales, 36*, 51–63. http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a05.pdf

Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2.ª ed.). Amorrortu Editores.

Gómez, J., & Ordóñez, Y. (2018). *Dinámica familiar y pospenado: Una comprensión desde la experiencia de los familiares* [Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. https://repositorio.unicolmayor.edu.co/bitstream/handle/unicolmayor/3622/

PROYECTO%20DE%20GRADO%20DIN%c3%81MICA%20FAMILIAR%20Y%20POSPENADO%20UNA%20COMPRENSI%c3%93N%20DESDE%20LA%20EXPERIENCIA%20DE%20LOS%20FAMILIARES.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hernández, M., & Sánchez, F. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano: Una reflexión teórica para la intervención en Trabajo Social. *Eleuthera, 2*, 43–58. https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961831004.pdf

Linares, J. L. (2007). *Una visión relacional de los trastornos de personalidad*. Ayuntamiento de Fuenlabrada. https://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar_social/42965_82822012105653.htm

Linares, J. L., & Soriano, J. A. (2013). *Pasos para una psicopatología relacional*. Herder Editorial.

Nussbaum, M. C. (2002). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.

Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans. (2006). *La cárcel en el entorno familiar: Estudio de las repercusiones del encarcelamiento sobre las familias: Problemáticas y necesidades*. Ajuntament de Barcelona, Regidoria de Dona i Drets Civils.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2000). *Human development* (8th ed.). McGraw-Hill.

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.

Secretaría Distrital de Integración Social. (2022). *Política Pública para las Familias de Bogotá D. C. 2021–2025 (CONPES D. C. 18 de 2022).* Alcaldía Mayor de Bogotá.

Tibaguy, A., González, C., Mantilla, L., & Rendón, M. (2022). *Garantías del programa de atención pospenitenciaria dirigido a la inclusión social y comunitaria de personas privadas de la libertad* [Trabajo de grado]. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. https://alejandria.poligran.edu.co

Toloza, L., & Sanabria, M. (2020). *Redes de cuidado articuladas tanto por mujeres familiares de personas privadas de la libertad, como por el área de Trabajo Social del Complejo Penitenciario y Carcelario de Bogotá durante la pandemia generada por el COVID-19 durante el año 2020* [Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. https://repositorio.unicolmayor.edu.co/bitstream/handle/unicolmayor/3450

Vaquer, A., Carrero, V., & García, F. (2011). Encuentro y vinculación afectiva: Pilotaje y proceso de nutrición relacional en educación. *Intervención Psicosocial, 20*(2), 177–189. https://scielo.isciii.es/pdf/inter/v20n2/09.pdf

Vargas, W., & García, M. (2021). Resiliencia, comprensión psicosocial para los pospenados del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 13*(3), 89–101.

Inserción sociolaboral de egresados de doctorado con perfil investigador en el norte de México

Socio-laboral employment of doctoral graduates with a research profile in northern Mexico

Dra. María Soledad Suárez Campas
Docente en Instituto Tecnológico de Sonora.
María.suarez207388@itson.edu.mx

Dra. Manuela Guillén Lúgigo
Profesora investigadora en Universidad de Sonora
manuela.guillen@unison.mx

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela
Profesora investigadora en Universidad de Sonora
Blanca.valenzuela@unison.mx

SUMARIO
1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 4. Resultados. 4.1. Imaginarios paradójicos: entre la meritocracia y la esperanza, entre el utilitarismo y la consolidación como investigador. 4.2. Las Trayectorias: escolar, familiar y laboral. 4.3. valoraciones sobre la inserción. 4.4. categoría emergente: exclusión laboral. 5. Conclusiones. 6. Referencias.

SUMMARY
Introduction. 2. Theoretical Framework. 3. Methodology. 4. Results. 4.1. Paradoxical Imaginaries: Between Meritocracy and Hope, Between Utilitarianism and Consolidation as a Researcher. 4.2. Trajectories: School, Family, and Work. 4.3. Assessments of Integration. 4.4. Emerging Category: Labor Exclusion. 5. Conclusions. 6. References.

RESUMEN
El objetivo de la investigación fue analizar la inserción sociolaboral de los egresados de doctorado con perfil investigador en el norte de México, tomando como categorías los imaginarios, trayectorias y valoraciones, mediante un enfoque cualitativo aplicando 24 entrevistas en profundidad. Se encontraron dos imaginarios paradójicos, dependiendo la posición antes de comenzar sus estudios doctorales; las trayectorias muestran el ejercicio de pluriempleo y multifuncionalidad, horarios absorbentes y condiciones laborales que impactan la realización de actividades de investigación y la trayectoria familiar, donde destaca la soltería; la estructura de

mercado, grado poco valorado en el sector privado y requisitos de ingreso difíciles de cumplir son obstáculos para la inserción, mientras que la edad y el género destacaron en la categoría emergente de exclusión laboral.

Palabras clave: "exclusión laboral", "imaginarios", "inserción laboral", "trayectoria", "valoraciones"

ABSTRACT
The objective of this research was to analyze the socio-labor integration of doctoral graduates with a research profile in northern Mexico, using the categories of perceptions, trajectories, and values, through a qualitative approach applying 24 in-depth interviews. Two paradoxical perceptions were found, depending on the graduates' position before beginning their doctoral studies; trajectories show the practice of multiple jobs and multifunctionality, demanding schedules, and working conditions that impact the performance of research activities; family trajectories are characterized by single status; the market structure, the degree's low value in the private sector, and difficult-to-meet entry requirements are obstacles to integration, while age and gender stood out in the emerging category of labor exclusion.
Key words: "imaginary", "job exclusion", "job placement", "trajectory", "valuations".

1. INTRODUCCIÓN

La educación constituye una estrategia necesaria para el desarrollo de los países y su inserción a la sociedad del conocimiento. Los estudios doctorales se ubican en el nivel más alto de la formación académico y por lo tanto, los egresados de doctorado representan capital intelectual altamente calificado y relevante por la contribución que han de realizar a la sociedad a través de la investigación y aportaciones en distintos ámbitos (Núñez-Valdez & González, 2019).

Aunque a nivel mundial en los últimos años se ha incrementado la cantidad de egresados de doctorado, estos enfrentan dificultades para insertarse en el mercado laboral (Ramírez, 2016) teniendo como opción: realizar un post doctorado, investigación en la industria y emprendimiento propio (González & Jiménez, 2014); al respecto, el ingreso al post doctorado representa una competencia intensa, con pocas plazas disponibles respecto a las solicitadas, mientras que las inserciones mediante las otras dos vías varían en función de los requerimientos y características de cada país y el área de conocimiento.

Situándonos en México, el campo de trabajo de estos individuos lo constituyen las instituciones educativas (Chavoya, 2013, Patiño, 2017); en el sector de los investigadores, a partir de la instalación del modelo neoliberal se han extendido los empleos precarios y condiciones de trabajo precarias, teniendo como factores específicos el problema de jubilación de investigadores, las referidas a los cambios producidos en el mundo del trabajo derivado del modelo neoliberal y una demanda laboral mayor que la de empleo existente (Maisterrena, 2018), situación que se ha acentuado a partir del 2008, pues se ha registrado una disminución significativa en la oferta académica de investigación (García-Pascacio & Cerón-Martínez, 2024).

Los estudios encontrados a nivel doctoral son mucho menores en relación con los realizados a nivel licenciatura; en ellos se menciona que las expectativas de ingreso a un programa de doctorado, están relacionadas con el desempeño durante su formación (Carrera, *et al.,* 2017) y en el caso de quienes ya trabajan en universidades, el ingreso al doctorado se da por el contexto y por la práctica profesional (García-Bejar, *et al.,* 2024); del resto la mayoría se inserta en universidades, realizando actividades bifuncionales o polifuncionales (Jiménez-Vásquez, 2014) donde las condiciones son limitadas, en tanto que muchos de ellos acceden a puestos que no se ajustan a sus competencias y nivel de formación (García-Pascacio & Cerón-Martínez, 2024); destacando las dificultades en desplegar sus competencias académicas en el campo laboral, así como la falta de oportunidades, destacando el entorno familiar y personal en la relación entre la formación doctoral y la construcción de identidades (Ramírez-Ramírez y Bravo-Delgado 2021); se aborda también la disparidad entre programas, pues las humanidades reportan mayor insatisfacción y tiempo para insertarse (Méndez, *et al,* 2021) así como la exigencia por igual de productividad académica tanto en quienes laboran como docentes de base como quienes laboran por contrato o en condiciones laborales menos favorecedoras (Méndez-Rebolledo, *et al.,* 2018) .

Considerando además el contexto actual en México, donde solo el 0.1% de la población en México tiene doctorado y una de las tendencias en posgrado es la orientación hacia la feminización de la matrícula, cuyo fenómeno resalta México sobre los países latinoamericanos (Piñero, *et al*. 2021) el objetivo de esta investigación fue analizar la inserción sociolaboral de egresados de doctorado con perfil investigador en el norte de México, mediante un análisis cualitativo que permita dar cuenta de las experiencias que acompañan a este grupo de profesionales tomando como categorías de análisis los imaginarios laborales, la trayectoria (escolar, familiar y laboral) y las valoraciones que tienen sobre la inserción.

2. MARCO TEÓRICO

Se tomó como referente el concepto de imaginarios de Castoriadis (2013) quien sostiene que son lo que forman a los individuos sociales y es más que la conformación de las representaciones sociales, es una creación constante, cambiante, que instituye lo histórico-social y bajo esta premisa, es que el imaginario laboral también se construye y se transforma; de esta forma, el imaginario laboral se refiere a las representaciones y significados que la sociedad construye en torno al trabajo y la actividad laboral, de tal forma que el imaginario laboral está influenciado por las relaciones de poder y las estructuras socioeconómicas de una sociedad. Este imaginario puede incluir ideas, valores y creencias relacionados con el trabajo, tales como la importancia del esfuerzo, la valoración del trabajo manual o intelectual, las nociones de productividad y eficiencia, las formas de organización laboral, las aspiraciones y metas

profesionales, entre otros elementos. las instituciones y las prácticas sociales tienen la capacidad de reproducir y modificar el imaginario laboral, influyendo así en la forma en que las personas comprenden y experimentan el trabajo.

De igual manera, se consideró la perspectiva de Bordieu (1997) quien menciona que la trayectoria está conformada por una serie de posiciones que ocupa un mismo individuo en un espacio en constante movimiento y transformaciones y el significado de los cambios que conducen de una posición a otra depende de la relación objetiva entre estas posiciones en el momento en que ocurren. Se refiere al curso o recorrido de vida de un individuo a través de diferentes campos sociales; un campo es un espacio social específico en el que los individuos o actores sociales interactúan y compiten por diferentes tipos de recursos, poder y prestigio (Bordieu y Wacquant, 2002). Un campo puede ser un ámbito profesional, artístico, académico, deportivo o cualquier otro campo socialmente estructurado. Cada campo tiene sus propias reglas, normas y estructuras de poder que determinan quiénes tienen la autoridad y el reconocimiento en ese campo.

También se consideró la teoría del intercambio social y la teoría de los capitales. La primera aborda cómo las relaciones sociales influyen en la inserción laboral. Al respecto Granovetter (2012) afirma que las redes sociales y las conexiones personales desempeñan un papel crucial en la obtención de empleo, distinguiendo entre dos tipos de conexiones sociales. Los "lazos fuertes" se refieren a las relaciones cercanas y familiares, mientras que los "lazos débiles" son conexiones más distantes, como conocidos, colegas de trabajo o amigos de amigos. Granovetter (2012) aplicó este concepto al mercado laboral, mencionando que las personas a menudo encuentran empleo a través de lazos débiles en lugar de lazos fuertes. Esto se debe a que los lazos débiles pueden conectar a las personas con oportunidades laborales que no conocían previamente. De tal manera que los lazos débiles amplían las redes sociales y exponen a una mayor diversidad de información y oportunidades.

Por último, la teoría de los capitales de Bordieu (2002) menciona que la sociedad está estructurada por múltiples formas de capital, que son recursos valiosos que las personas y los grupos sociales poseen y utilizan para avanzar en la sociedad y mantener o cambiar su posición social. Estos capitales son interdependientes y pueden influir en la vida de las personas de diversas maneras: el capital económico en forma de bienes y recursos financieros; incluye la propiedad, el dinero, los activos y otros recursos económicos que una persona o grupo posee y puede influir en la educación, la vivienda, el acceso a servicios de salud y otras dimensiones de la vida; el capital cultural se conforma por tres formas: incorporado, que hacer referencia al conocimiento y las habilidades adquiridas a través de la socialización y la educación formal (capital escolar); es especialmente relevante en la inserción laboral y la movilidad social; objetivado, que incluye objetos culturales como libros, obras de arte y herramientas intelectuales que representan el conocimiento cultural; y el institucionalizado, que se refiere a las credenciales educativas y culturales reconocidas oficialmente, como diplomas y títulos; el capital social se relaciona con las redes sociales y las conexiones

interpersonales de una persona; la calidad y cantidad de las relaciones sociales pueden influir en la obtención de empleo, oportunidades laborales y el acceso a recursos valiosos en la sociedad; el capital simbólico se refiere a la reputación, el prestigio y el reconocimiento en la sociedad. Puede influir en la forma en que una persona o grupo es percibido por los demás y puede abrir puertas a oportunidades. La teoría de los capitales de Bourdieu (2002) destaca la importancia de estos recursos en la reproducción de la desigualdad social y la inserción laboral. Según Bourdieu, las personas con acceso a múltiples formas de capital tienen una ventaja en la sociedad, mientras que aquellos con menos acceso a estos recursos pueden enfrentar barreras significativas para avanzar en la vida y en el mercado laboral.

3. METODOLOGÍA

La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo enmarcado en los estudios fenomenológicos, utilizando la entrevista en profundidad mediante la técnica bola de nieve y la guía de entrevista como instrumento, la cual consta de un apartado de datos sociodemográficas y 9 detonantes acerca de los imaginarios, la trayectoria y valoraciones sobre la inserción laboral. Se seleccionó el análisis del discurso como estrategia metodológica; la sistematización e interpretación de la información se realizó de forma artesanal y estuvo guiada por dos momentos: el análisis intensivo de las entrevistas y el análisis extensivo de las entrevistas (Guillén, 2012).

Los participantes fueron egresados de doctorado en ciencias sociales de programas adscritos al sistema nacional de posgrados (SNP) del estado de Sonora, quienes recibieron beca académica a través de la Secretaría de humanidades Ciencia, Tecnología e Innovación (SEHCITI). Se incluyeron las tres instituciones de educación superior públicas del estado de sonora que ofertan el programa. Los criterios de inclusión de los participantes fueron el tiempo de egreso (mas de 5 años-menos de 5 años) y la trayectoria laboral (con trayectoria-sin trayectoria) como elementos principales, considerando igual número de hombres y mujeres, obteniendo 8 participantes por universidad, en total 24 participantes.

4. RESULTADOS

4.1. Imaginarios paradójicos: entre la meritocracia y la esperanza, entre el utilitarismo y la consolidación como investigador

Los imaginarios de los participantes se configuran dependiendo la posición en la que se encuentre el participante: si ya se encuentran inserto y miran una posibilidad real de mejorar después de egresar o bien quienes tienen poco conocimiento del mer-

cado de trabajo, en ambos casos toman como referencia a los investigadores con los que conviven en sus estudios de licenciatura o maestría o en sus centros de trabajo.

Para explicar el primer imaginario, se reconoce la meritocracia como: "valoración del esfuerzo, las capacidades y talentos de las personas para reasignar bienes tangibles como el dinero o simbólicos como el estatus", por lo cual el criterio de selección de una persona, será en base a su talento, capacidad, desempeño y esfuerzo (Sime, 2014, p.46). Esto conllevaría a que se beneficia tanto a los que terminan siendo elegidos como los que no, pues se aceptara que fueron dichos criterios los determinantes para su selección o no y se estimula a que sigan mejorando; este ideal podría resumirse en la promesa de que, si todas las personas cuentan con las mismas oportunidades, los ganadores merecen ganar.

Los participantes han construido un imaginario que puede ajustarse a esta concepción sobre meritocracia, basado en la asociación de que una mayor preparación (como tal) traerá consigo un empleo mejor: "yo quería tener el papelito para que me abrieran más puertas, esa era mi expectativa poder conseguir un mejor trabajo que si me hubiera quedado con la maestría" (entrevista 2, mujer sin trayectoria, poco tiempo egreso). En quienes ingresan a estudios doctorales, se mantiene la creencia de que a mayor estudio mayor recompensa: "mi primer interés digamos fue obtener un grado más alto para un mejor posicionamiento laboral y obviamente un mejor salario" (entrevista 6, mujer con trayectoria más tiempo de egreso).

Este imaginario se ha encontrado tanto en quienes no tienen un conocimiento previo del mercado como entre quienes sí lo tienen, solo que en estos últimos su experiencia directa con el entorno, les dice que el acceso a un mejor empleo dependerá de incrementar sus credenciales escolares; construyendo su imaginario laboral bajo una asociación de éxito ligado al esfuerzo-recompensa; sin embargo, también se observa una visualización positiva de construcción de la realidad basado en un futuro mejor, que puede alcanzarse al realizar un doctorado. Esta percepción se liga a la esperanza, entendida de acuerdo al diccionario de la real academia española (RAE, 2025) como: "estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos"; y es precisamente lo que impulsa su búsqueda de transformación de la realidad, pues según Ahlert (2008) la esperanza está asociada con la falta de algo para los individuos y genera la convicción de solucionar esta ausencia o carencia. De este modo, la esperanza impulsa a los participantes a avanzar para transformar y mejorar su realidad:

> "Yo pensé: el día de mañana yo quiero trabajar como investigador, como docente en una universidad con condiciones positivas, con buenas prestaciones, me tengo que aventar al doctorado si o si, no, mi apuesta a estudiar el doctorado fue buscando el día de mañana tener un futuro mejor y creía que con el doctorado lo iba a lograr" (entrevista 13, mujer con trayectoria poco tiempo de egreso).

En la mayoría de los casos esta idea se ha consolidado dentro del entorno institucional, al idealizar a sus docentes mientras realizaban sus estudios anteriores al doctorado o bien al desempeñarse dentro de una institución pública, independientemente del puesto; algunos participantes al concluir sus estudios de maestría, manifiestan no

haber tenido el éxito esperado en el mercado laboral con el grado obtenido, pues perciben que este resulta insuficiente para ingresar a la academia e innecesario para el sector privado, por lo que surge en ellos la esperanza de que realizar estudios de doctorado les facilite el acceso a ese mercado laboral que ellos quieren.

Este imaginario paradójico, prevalece tanto en mujeres como en hombres y se tambalea para quienes no se encuentran insertos dentro de alguna institución educativa a medida que se aproximan al final de sus estudios doctorales, pues al adquirir mayor conocimiento sobre el mercado y las oportunidades laborales se cuestionan si realmente habrá un espacio en el cual podrán insertarse y desempeñarse para realizar las actividades para las que fueron formados.

Para el segundo imaginario, se considera el utilitarismo como "la tendencia a anteponer la utilidad a cualquier otra cualidad o aspecto de las cosas" (RAE, 2025), una parte de este imaginario paradójico toma la beca como el medio más útil de ese momento para obtener ingresos económicos y el grado de doctor; las variantes motivadoras encontradas en este eje son 3: la beca como motivador de quienes no tienen prisa por insertarse en el mercado laboral, la beca como motivador de quienes conocen el mercado laboral y ven los beneficios posteriores al término de doctorado y por último, los que están motivados por sus condiciones materiales de existencia.

Respecto al primero, la posibilidad de recibir una beca de manutención de 6 UMAS mensuales durante los 36 o 48 meses que dura el doctorado (actualmente correspondientes a $19, 803.18 pesos mensuales en 2025), se observa como un motivador importante en quienes no tienen prisa por insertarse en el mercado laboral:

> "Yo tenía beca en la maestría, me titulé y de repente ya estaba en el doctorado, me dieron pase directo; entonces, no tenía tanta prisa en si para insertarme en el mercado laboral porque igual tenía la beca, no tenía que preocuparme por la parte económica" (entrevista 2, mujer sin trayectoria poco tiempo de egreso).

En cuanto a quienes conocen el mercado laboral, la utilidad se basa en el acceso a los beneficios económicos posteriores a terminar un doctorado:

> "El hecho de participar por ejemplo en otros apoyos institucionales que son para investigadores como PRODEP o para docentes que yo tampoco tenía acceso a participar en eso… otro aspecto es la posibilidad de entrar al SNII y porque tenía que pertenecer a una institución para que se me otorgara el apoyo económico" (entrevista 1, mujer con trayectoria poco tiempo de egreso).

Y antes de profundizar en el tercero, es importante mencionar que, al hablar sobre las condiciones materiales de existencia de los participantes, se utiliza el término en referencia a lo expuesto por Marx (citado en Ayala, 2016, p. 123.) respecto a que: "los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado". Bajo esta línea, para quienes han tenido experiencia laboral que consideran no favorable, incierta o insuficiente, sumado a las responsabilidades que conlleva tener familia pro-

pia, la garantía de un ingreso seguro por cierto período de tiempo, se presenta como motivador principal:

> "... El mismo dilema de siempre ya egresaste de la maestría, pero no hay trabajo, no había trabajo entonces la presión iba creciendo, yo ya tenía dos hijos y los hijos estaban creciendo no había forma de que no crecieran: escuelas, este, toda una serie de demandas complicadas, mi esposa no trabajando, mi esposa era buena pa presionar pero para meter el hombro no tanto no, este, entonces dije como le hago no, y bueno ahí se complicó mucho, y se presenta la oportunidad de matar dos pájaros de un tiro, estudiar un doctorado y tener una beca que de tranquilidad económica, así que nos venimos todos a Hermosillo" (entrevista 15, hombre con trayectoria más tiempo de egreso).

Pero también quienes acotan sus posibilidades a opciones locales, de acuerdo a los lazos familiares, limitando la búsqueda solo a opciones locales y con beca para realizar sus estudios doctorales:

> "Me interesaba mucho de hecho hacerlo fuera no, pero por cuestiones personales, cuando estudie el doctorado cuando ingresé si tenía un dependiente económico, una dependiente económica que era mi abuela y pues no me podía mover no, entonces tampoco podía pagar uno entonces necesitaba uno que me diera la beca no, y eran mis opciones aquí, aquí locales no" (entrevista 12, mujer con trayectoria más tiempo de egreso).

El factor económico jugó un papel importante al momento de considerar las opciones de universidades: "todavía vivía con mis papás en la maestría no, entonces pues no había la oportunidad de, no tenía las facilidades para moverme digamos, pues dije voy a buscar uno local" (entrevista 19, mujer con trayectoria poco tiempo de egreso). En todos los casos, si no hubiera la posibilidad de acceder a una beca económica, no hubieran realizado sus estudios doctorales, al menos no es ese momento; de tal manera que, la historia de vida y familiar que acompaña al entrevistado en esos momentos, tiene un peso importante en el momento de elegir un doctorado con beca SEHCITI, es decir, el rumbo que marca el ingreso a un doctorado se ve influenciada por la estructura social en la que se encuentre inserto y los campos en los que participa, lo que determina la elección individual de cuándo y dónde estudiar un doctorado.

También está presente en la mayoría de los participantes, el deseo de continuar preparándose y realizar labores de investigación:

> "quería yo ser profesor investigador, hacer ciencia social, los posgrados, ambos, maestría y doctorado, lo que me movió a mi más, fue el deseo de hacer ciencia social, la sociología a nivel licenciatura no es suficiente no, esa fue la razón de porque yo decidí estudiar el doctorado en ciencias sociales por el deseo de hacer ciencia" (entrevista 15, hombre con trayectoria más tiempo de egreso).

El imaginario construido en este sentido, se centra en la visión sobre las actividades a realizar y se consolida en quienes tienen experiencia en el área, pero desean mejorar las habilidades investigativas previas. En este imaginario predominan más las mujeres, con y sin trayectoria, quienes ven la utilidad de estudiar con el apoyo económico de una beca y a la vez, buscando en un futuro consolidarse como investigadoras.

4.2. Las Trayectorias: escolar, familiar y laboral

Para comprender la trayectoria desde la visión Bourdiana, es necesario tener información previa sobre los estados sucesivos del entorno en el cual se ha desarrollado esa trayectoria: escolar, familiar y laboral.

Para identificar variaciones en la trayectoria escolar, se construyó una tipología que permite identificar si su trayectoria es ascendente, descendente o estacionaria, tomando como referencia a Guillén (2012). Para ello se considera como punto de inicio la escolaridad de los padres, como punto de llegada la escolaridad del entrevistado y en función de ello, se determina el tipo de trayectoria que le corresponde, la cual será ascendente si el entrevistado tiene un nivel de escolaridad mayor al de sus padres, estacionaria si cuenta con un nivel igual y descendente si pertenece a un nivel inferior.

Como resultado, las trayectorias coinciden en todos los casos en que el nivel de estudio de origen es inferior al del participante, lo que los ubica en una trayectoria de origen ascendente, al ubicarse en un nivel de escolaridad superior a los de sus padres; en dos tercios de los casos, el punto de origen parte de una educación universitaria, mayormente de licenciatura. Atendiendo al análisis de la trayectoria desde la perspectiva Bourdiana, en estos casos podría decirse que, el capital escolar que poseen los padres[1], adherido al estudiante por adscripción, funciona como detonante para la acumulación de un capital escolar mayor, mientras que, el resto de los participantes ha logrado un capital escolar por adquisición, al transitar hasta el nivel máximo de escolaridad. Con base en ello, se puede afirmar que para estos últimos, el nivel de instrucción alcanzado, podría funcionar como mecanismo para contrarrestar las desigualdades sociales a las que se refiere Bordieu y Passeron (2009) pues la obtención del grado de doctorado abona a su capital cultural y fortalece la capacidad de conversión de capitales, invertir en un capital para obtener otro.

Las trayectorias familiares se distinguen por ser muy variables, sin embargo, reflejan las acciones realizadas para incrementar su volumen de capitales y posicionarse en determinado campo. De manera general se encontraron dos grandes tipos: primero quienes se encuentran las trayectorias que se mantienen en la misma situación antes y después del doctorado, en este caso participantes solteros que vivían en su hogar nuclear antes de ingresar al doctorado, es decir con sus papás y hermanos, y dicha condición prevalece en la actualidad. Segundo, aquellos que tuvieron cambios significativos en su estructura y dinámica familiar respecto al punto de inicio, es decir, a la situación que mantenían antes del doctorado.

Destaca que la mayoría se identifica como soltera(o) o divorciada (o); a diferencia de los padres y abuelos de los participantes, la mayoría de los participantes en esta

[1] Considerando lo expresado por Bordieu (2002, p.103) "El capital escolar que se posee en un momento dado del tiempo expresa, entre otras cosas, el nivel económico y social de la familia de origen (al término de un proceso más o menos largo)".

situación no tienen particular interés en formar una familia tradicional. Esto se relaciona con la decisión de desarrollar una carrera en investigación, ya sea por las implicaciones de tiempo que esto conlleva: "me di cuenta de que si quería dedicarles igual esfuerzo a ambas cosas iba a ser muy difícil necesariamente terminaría de descuidar una así que preferí dedicarme completamente al doctorado" (entrevista 3, hombre sin trayectoria poco tiempo de egreso). O porque no tienen en contraer matrimonio ni en tener hijos: "a mi francamente no me interesa realmente formalizar y mira, yo realmente siento que cuando yo entre al posgrado yo dije voy a dejar de lado tener una familia para que te voy a mentir" (entrevista 8, hombre con trayectoria mas tiempo de egreso), de tal manera que se enfocan en su desarrollo profesional, lejos de una familia formal tradicional.

Por otra parte, se encuentran aquellos participantes que tuvieron cambios significativos en su estructura y dinámica familiar respecto al punto de inicio, es decir, a la situación que mantenían antes del doctorado; aquí se presentaron dos variantes generales: la primera es quienes modificaron su composición familiar por motivo de divorcio, siendo todas mujeres, cuyo detonante mencionan fue la falta de apoyo de la pareja, ya sea por la decisión de ingresar a un doctorado: "esta pareja, dure con el hasta el 2010, de hecho, cuando entre al doctorado el no estuvo de acuerdo, fue uno de los motivos, que no iba a tener tiempo para acompañarlo en sus viajes" (entrevista 7, mujer con trayectoria más tiempo de egreso), O bien, por el cambio en la dinámica familiar que conlleva realizar estudios doctorales:

> "El hecho que esté con un doctorado pues hace que te relaciones más en otras actividades profesionales, te absorbe tiempo y si la relación familiar o de pareja no está muy estable pues creo que si puede afectar…honestamente mi situación de pareja ya no estaba bien por eso me fue fácil tomar la decisión (de divorciarse)" (entrevista 6, mujer con trayectoria mas tiempo de egreso).

Esta situación no se observa en los hombres que contaban con una familia propia al inicio, durante o después de los estudios doctorales. De esta manera, el ingreso a nuevos espacios donde la dinámica familiar se transforma y las participantes construyen nuevas relaciones interpersonales (en el campo escolar), sumado al tiempo que se dedica a realizar los estudios doctorales y posteriormente a ejercer dicha labor, constituyen factores que impactan en la estructura familiar y tienen impacto en la situación familiar actual en la que se encuentran los participantes, tanto de los que se encuentran solteros, como de quienes se divorciaron.

La segunda es quienes se han trasladado a otras ciudades por cuestiones laborales; la gran mayoría de estos casos se dieron en quienes anteriormente han tenido procesos de movilidad en diferentes momentos de su vida y son las que después del doctorado extendieron su búsqueda de empleo más allá de opciones locales, ya sea en destinos no conocidos o por la confianza de contar con lazos familiares en alguno de los lugares de búsqueda de empleo:

> "Termino el doctorado en junio y en agosto me vengo a Tijuana, previamente yo había buscado trabajo de verdad en Guadalajara, en Hermosillo, en Ensenada, aquí cerca y en

> Tijuana, yo peine la zona; elegí lugares donde tenía de alguna manera facilidad en caso que me moviera pues donde llegar" (entrevista 6, mujer con trayectoria mas tiempo de egreso).

La familiaridad con procesos de movilidad en el pasado y todo lo que ello implica: reconfiguración de identidades, el ingreso a distintos campos (escolares, laborales) la formación de nuevos vínculos de amistad, etc. facilita la decisión de aplicar a opciones laborales fuera de la ciudad donde realizaron sus estudios posdoctorales.

En cuanto a trayectoria laboral la mayoría de los participantes (19) tuvo experiencia laboral previo al ingreso al doctorado principalmente instituciones de educación superior y media superior ya sea como docentes o administrativos, en empresas del sector privado, dos con negocio propio y uno como asistente de investigación; los 5 que no realizaban alguna actividad laboral, eran estudiantes de formación académica continua, es decir, pasaron de la licenciatura a la maestría y luego al doctorado. Durante el doctorado poco mas de la mitad se dedicó tiempo completo a sus estudios y quienes laboraron lo hicieron como docentes de universidades públicas y privadas, mientras que después del doctorado resalta la baja colocación en el sector privado, con excepción de universidades y quienes tienen su negocio propio.

Actualmente todos los egresados tienen un empleo, con excepción de una persona que de vez en cuando realiza trabajos de fumigación porque no logra insertarse en algun trabajo; el resto labora principalmente en universidades públicas y privadas, seguido de preparatorias, el gobierno, Organizaciones no gubernamentales, posdoctorado y mediante emprendimiento (negocio propio), resaltando que la mitad de los participantes ejerce el pluriempleo, generalmente como maestros por hora clase en dos o tres instituciones o combinando las horas de una institución con el empleo administrativo en otro centro.

En cuanto a si realizan actividades de investigación en su empleo actual, la mitad menciona que realiza labores de investigación como parte de sus actividades; quienes no lo hacen, describieron tres razones: primero por la carga de trabajo acumulada por laborar en varios lugares al mismo tiempo, las cuales desempeñan primordialmente para asegurar el sustento necesario para mantenerse: "yo quiero investigar, pero también tengo que comer y entre todas las horas de trabajo no me queda tiempo suficiente para concentrarme en eso" (entrevista 5, mujer sin trayectoria poco tiempo de egreso); en segundo lugar, quienes no laboran en universidades o centros que demanden realizar estas labores y en tercer lugar, están aquellos que no se encuentran interesados en realizar actividades de investigación y se desempeñan en actividades distintas al ámbito académico, ya sea porque el interés principal es económico: "yo trabajo como arquitecto, me va mejor que si le buscara en la academia" (entrevista 4, hombre con trayectoria, poco tiempo de egreso).

Para conocer el tipo trayectoria de los participantes, se realizó una tipología similar a la realizada en la trayectoria escolar, identificando si han tenido una trayectoria ascendente, descendente o estacionaria (Guillén, 2012); para ello, se contrasta el empleo que desempeñan en la actualidad en relación con el empleo que tenían antes

de ingresar al doctorado en función de la estabilidad laboral y del salario. También se considera si el tipo de empleo que desempeñan, es decir, si el empleo tiene o no relación con el perfil de egreso, o si desempeñan empleos de ambos tipos. Para la trayectoria ascendente se identificaron 3 variantes: empleo con mayor estabilidad laboral y mejor salario, empleo con menor estabilidad laboral y mayor salario y empleo con misma estabilidad laboral y mayor salario; la trayectoria estacionaria refiere a un empleo sin cambios y la trayectoria de descenso cuando el empleo tiene menos estabilidad laboral y menor salario.

La mayoría de las trayectorias de los participantes son ascendentes; de ellos, poco más de la mitad lograron una trayectoria ascendente con énfasis en mayor estabilidad y mayor salario, sin embargo, hay algunas variantes que deben considerarse: algunos no tenían empleo antes de ingresar al doctorado, por lo que en estos casos el término mayor estabilidad es en referencia a ello; mientras que otros cuentan con más de un empleo (relacionado o no con el perfil de egreso) para poder tener un salario que los posicione en esta tipología.

Solamente son las participantes mujeres quienes se desempeñan en más de un empleo; algunas de las razones de ello, es la posibilidad de fraccionar horarios para poder realizar actividades relacionadas con el hogar: "independientemente de que no son las mejores las condiciones son muy prácticas, trabajo en función de objetivos entonces siendo mama, mujer, es muy práctico" (entrevista 14, mujer con trayectoria más tiempo de egreso); O por la necesidad de tener mayores ingresos económicos: "todo está muy caro, y necesito el ingreso, dondequiera no te pagan más de 120 pesos por hora, o sea, 8 horas no son nada, entonces tienes que dar en varios lugares para que pueda costear" (entrevista 12, mujer con trayectoria más tiempo de egreso).

Se encontró que solamente los hombres son quienes se desempeñan en algún tipo de empleo que no tiene relación con el perfil de egreso, ubicándose en los tres tipos de trayectoria; en estos casos se debe a que no lograron permanecer en el campo laboral y para quienes el grado de doctor les sirvió para escalar en el sector gubernamental:

> "Esas dos letritas a lo mejor para cierto sector universitario no cuentan porque todo mundo es doctor no te diferencian, pero en otros contextos esas dos letras de Dr. ayuda bastante para subir en la escalada de los puestos y demás" (entrevista 9, hombre con trayectoria mas tiempo de egreso).

Los significados que estos discursos arrojan, permiten observar elementos característicos de precariedad laboral, en virtud del cual desempeñan labores por periodos de tiempo determinado, con salarios variables. Un aspecto importante a resaltar es que entre los participantes resulta común laborar en varios lugares al mismo tiempo, lo que se conoce como el pluriempleo; también, otra práctica común es la multifuncionalidad, es decir, deben realizar múltiples funciones adicionales a la docencia, tales como investigación, difusión y en algunos casos, gestión administrativa:

"El tener un grado de doctor implica que uno se involucre en actividades de investigación y publicar, etc. entonces uno está cumpliendo con nuestro deber laboral que

es dar clases, preparar nuestras materias, evaluar, retroalimentar, llevar nuestras clases como debe ser y paralelamente tenemos el otro lado de la moneda que además de eso tenemos que investigar tenemos que dirigir tesis, leer, publicar artículos, revisar trabajos, ir a coloquios" (Mujer con trayectoria más tiempo de egreso).

Esta sobrecarga de trabajo es común para estos profesionales y aplica tanto para quienes cuentan con un trabajo estable y seguro como en quienes no, debido a que la competencia es mayor:

> "No sé que ha pasado pero la mayoría de las carreras tienen personas con doctorado que batallan muchísimo para que les den horas, que batallan mucho para que les den la continuidad para que les den tiempo completo, incluso muchos de ellos son SNI, ni siquiera candidatos, SNI 1, SNI 2" (mujer con trayectoria poco tiempo de egreso).

Resaltando que quienes posean mayores habilidades y competencias, tienen mayores probabilidades de ingreso:

> "A mi me toca a veces evaluar cada semestre que te van a contratar nuevos maestros, más del 90% de las solicitudes que reviso tienen doctorado, entonces se considera la experiencia, las publicaciones, todas esas habilidades extra que hagan destacar a uno sobre otro" (mujer con trayectoria, mas tiempo de egreso).

De tal manera que estas trayectorias no lineales y discontinuas, se ajustan a las nuevas formas de trabajo mencionadas por Sennet (2000) como características del capitalismo de nuestros tiempos: las nuevas maneras de organizar el tiempo, en especial, el tiempo del trabajo, correspondiendo también a la empresalización de las universidades, en virtud de centrarse en aumentar su competitividad, adoptando estructuras flexibles para la contratación de personal docente.

4.3. Valoraciones sobre la inserción laboral

De acuerdo con los resultados los egresados mencionan que al insertarse es común transitar entre un lugar y otro en cortos periodos de tiempo (dependiendo de la institución, los periodos pueden ser cuatrimestral o semestral). Entre los obstáculos a los que se enfrentan los egresados de doctorado, está la propia estructura del mercado laboral, caracterizado por condiciones laborales adversas y donde se cuentan con espacios limitados:

> "Los espacios son pocos, y necesitas algo que te distinga como para que las personas digan, vean no es otro egresado de doctorado, porque tengo esta mala impresión de que estamos muchos egresados circulando y siento que las escuelas ya están un poco cansadas no porque seamos malos profesionistas sino porque cada semestre: ay si, es otra persona que terminó su doctorado" (entrevista 3, hombre sin trayectoria poco tiempo egreso).

Además, se tienen la sensación de que el grado es poco valorado en el sector privado:

> "Yo siento que ni las empresas, ni la política, ni los gobiernos tienen en cuenta este tipo de capital humano de alta calidad, de tan alta calidad, de hecho, yo he visto empresarios que

dicen estas sobre evaluado, y no te aceptan por eso" (entrevista 7, mujer con trayectoria mas tiempo egreso).

Otro obstáculo se refiere a los requisitos de las convocatorias emitidas en los procesos de selección, donde quienes no logran insertarse mediante ellas, perciben requisitos muy difíciles de cumplir y la falta de procesos transparentes, percibiendo requisitos difíciles de cumplir, refieren la exigencia de un marco amplio de experiencia laboral, de investigación realizada (comprobable mediante productos como artículos, libro o capítulos de libro, etc) y la exigencia de tener un perfil multitasking para desarrollar diversas actividades como docencia, investigación, gestión administrativa, difusión, entre otras, para poder obtener un puesto con mayores beneficios.

En contraste, quienes lograron insertarse exitosamente en un puesto con beneficios laborales, utilizaron el conjunto de capitales con el que cuenta, ya sea por adscripción o adquisición como estrategia de inserción, observando en ellos: la ampliación del capital escolar (especialización en uso de diferentes softwares, de diferentes idiomas), la inserción al mercado antes del egreso, o bien redes de colaboración construidas antes o durante los estudios doctorales: "los maestros que yo tenía en ese entonces ellos estaban al frente del instituto, entonces al terminar el grado de doctor me acerque al instituto, oye te acuerdas de mí y empecé a colaborar con ellos" (entrevista 15, hombre con trayectoria más tiempo de egreso).

También mencionaron algunas afectaciones que la pandemia por coronavirus tuvo para su inserción; respecto a las oportunidades laborales, hubo una polarización en las respuestas, es decir, se tienen valoraciones positivas y negativas dependiendo de distintos aspectos que rodeaban a los participantes al momento de la pandemia, de esta manera, quienes se encontraban con un empleo estable, antes de la pandemia, sin importar el sexo, tuvieron algunos beneficios como la oportunidad de acceder a una plaza, debido a que se presentaron algunas jubilaciones y también defunciones que permitieron la disponibilidad de espacios; además pudieron solicitar permisos con y sin goce de sueldo para atravesar la pandemia y realizar otras actividades como pasar tiempo con la familia, teniendo también algunos beneficios como ahorro de tiempo y dinero que implica el trasladarse al centro de trabajo.

Mientras que las valoraciones negativas fueron descritas por quienes al momento de la pandemia no contaban con empleo, egresaron durante el proceso, o quienes contaban con un empleo no estable, situación que se vio en ambos sexos y sin importar la antigüedad, resaltando pérdida del empleo o reducción de su carga de trabajo por cierre de grupos debido a la deserción escolar, así como un aumento en la carga laboral; esto debido a que las clases se tomaban por alguna plataforma virtual, el número de estudiantes por grupo aumentó hasta el doble o más, situación que vivieron quienes se empleaban en instituciones privadas.

Un elemento que se mencionó tanto como valoración positiva como en valoración negativa fue la productividad académica; en estos casos quienes aumentaron su productividad académica, es decir, tuvieron mayor producción de artículos y participa-

ciones en eventos virtuales fueron mayormente hombres, mientras que quienes redujeron considerablemente la realización de estas actividades fueron todas mujeres. La baja productividad académica en las mujeres obedeció a la sobrecarga de trabajo no en razón de su puesto laboral, sino por el desempeño de actividades dentro del hogar:

> "No podían ir los niños a la guardería y entonces estar trabajando y escuchar a los niños y tener que atenderlos con horarios y tener que estar más comprometida en la casa, ahorita si ya puedes contratar a personas que te ayuden en la casa, pero durante la pandemia no había pues" (entrevista 1, mujer con trayectoria poco tiempo egreso).

La pandemia mostró de esta forma la persistencia de los roles de género en cuanto a tareas del hogar, donde la mujer, funge como responsable principal de las labores domésticas y de cuidado de los hijos, lo que tiene efectos en el tiempo que dedica a las actividades laborales y en su productividad.

4.4. Categoría emergente: Inclusión-Exclusión laboral

En el análisis del discurso de los participantes se encontraron de forma recurrente fragmentos recurrentes que conformaron una categoría emergente: exclusión laboral. El referente teórico principal para abordar esta categoría es Weller (2001, p.9) quien menciona que el tema cobra importancia especial a partir de la introducción del modelo neoliberal, materializándose en las transformaciones del trabajo según género, nivel de educación, ocupación, rama de actividad, tipo de empresa, generándose "oportunidades de empleo en nuevas actividades y ocupaciones para ciertos grupos, al mismo tiempo que se marginan grupos de población cuyas características laborales existe solo una demanda débil". según Weller (2001) en el contexto actual, para que una persona pueda acceder a un empleo con condiciones laborales adecuadas, debe superar cuatro tipos de exclusión laboral que han evolucionado a través del tiempo: exclusión del mercado laboral, exclusión del empleo, exclusión del empleo productivo y exclusión del empleo de buena calidad en sectores de alta y mediana productividad. Tomando de referencia esta tipología:

- Exclusión de empleo de buena calidad: aquí se ubican quienes se encuentren desempeñándose en actividades para las que fueron formadas y en lugares acordes al mercado de trabajo de un egresado de doctorado, en un centro que tiene puestos estables y con buenas condiciones laborales pero al que el participante no tiene acceso, por lo que labora en ellos mediante contrato, con menores prestaciones y sin seguridad social
- Exclusión de empleo productivo: aquí se ubican quienes se encuentren laborando en lugares acordes al mercado de trabajo, pero que la mayoría de los puestos se distingue por inestables e inseguros, generalmente instituciones de educación privadas.
- Exclusión del empleo: aquí se concentran quienes no tienen un empleo.

- Exclusión del mercado laboral: aquí se concentran quienes no han podido acceder al mercado de trabajo para el cual fueron formados, pero laboran en otros lugares (negocio propio, diversos sectores).

Del total de entrevistados, solo 8 se encuentran fuera de alguna de las formas de exclusión, debido a que se encuentran laborando en lugares donde desempeñan actividades para las que fueron formados y con condiciones laborales favorables, en esta categoría mayormente se ubican hombres y mujeres con trayectoria y mas y menos tiempo de egreso; del resto, la mayoría se concentra en la exclusión del empleo productivo, pues laboran ejerciendo actividades para las que fueron formadas, pero en centros donde la mayoría de los puestos son por contratos de tiempo corto, sin seguridad laboral mayormente, con alto nivel de incertidumbre. En esta categoría afecta de igual manera tanto hombres y mujeres con y sin trayectoria y con mas y menos tiempo de egreso.

En la exclusión del empleo, solo se encontró un participante, hombre con trayectoria y mas tiempo de egreso, quien ha buscado insertarse en algún empleo ya sea relacionado o no con su formación, pero no lo ha logrado, mientras que en la categoría de exclusión del mercado laboral, se encuentran algunos participantes que no lograron insertarse en las actividades para las que fueron formadas durante el doctorado, pero que realizan alguna actividad por cuenta propia relacionada a su formación universitaria. Aquí también encontramos tanto hombres o como mujeres, con y sin trayectoria con mas y menos tiempo de egreso; en estos casos regresaron o continuaron realizando actividades que ya hacían relacionadas a su formación, generalmente un negocio propio.

Algunas barreras mencionadas no para la inserción laboral sino para la obtención de un puesto de trabajo estable con los beneficios laborales que implica (plaza de tiempo completo): la edad y el género. En cuanto al primero, esta barrera se manifiesta sin importar si es hombre o mujer, lo cual se encontró recurrentemente en los discursos, donde directamente se menciona este factor como excluyente:

> "Básicamente me dijeron que por políticas institucionales no contratan personas mayores de 40 años por la cuestión de las pensiones, a ellos no les conviene tener a una persona que suponiendo a los 65 años se quiera jubilar, por la edad, pues realmente tiene 25 años de productividad que es muy poco y ese fue el argumento (entrevista 6, mujer con trayectoria mas tiempo egreso).

O bien, porque lo han observado personalmente entre los requisitos de distintas convocatorias:

> "Ya voy a cumplir 60 años y yo ya he visto las convocatorias que le ponen límite a la edad también, a las universidades que te dicen requisitos: grado de doctorado, que tengas menos de 37 años los varones y 38 las mujeres, entonces también para las mujeres de mi edad ya se cerro la oportunidad" (entrevista 7, mujer con trayectoria mas tiempo egreso).

Si se considera que la planta docente universitaria de tiempo completo de universidades públicas que se consolidó en los ochenta actualmente tienen una edad pro-

medio mayor a los sesenta años (Buendía y Oliver, 2018), en estos momentos varias universidades están atravesando un proceso de recambio generacional, donde para cubrir dichos espacios se esperaría que los nuevos académicos además de cumplir con el perfil requerido se desempeñen y permanezcan productivamente por un período prolongado de tiempo, por lo que la edad en este contexto parece tomar mayor importancia.

Los egresados de doctorado que tienen edades mayores, se sienten en desventaja frente a sus compañeros de generación que realizaron sus estudios doctorales antes de los 30 años:

> "La edad mía no es la edad de los jóvenes que egresan ahorita que egresan a los 30 años en promedio no entonces yo dije va a estar complicado esto no, va a seguir complicándose esto no (entrevista 15, hombre con trayectoria mas tiempo de egreso)".

Otra barrera de acceso al mercado laboral, reside en el género, pues debido al ejercicio de actividades del hogar y cuidado de los hijos realizado por las mujeres, mencionan encontrarse en desventaja para aumentar su productividad académica y por lo tanto sus posibilidades de obtener un empleo estable, puesto que no disponen del mismo tiempo para realizar actividades de investigación que sus pares masculinos: "como mujeres no tenemos dentro de la escuela las mismas oportunidades y no podemos hacer investigación a los mismos niveles y eso, porque no tenemos el mismo tiempo (entrevista 20, mujer con trayectoria mas tiempo egreso).

Estos discursos se comparten no solamente por quienes viven o han vivido esta situación, sino por aquellos que lo han observado en sus compañeros de generación o en sus lugares de trabajo:

> "Una mujer de ciencias sociales y de edad avanzada va a batallar mucho... en repatriaciones lo vi y lo he visto en concursos de oposición, 40 años y lo de mujeres porque generalmente ve a un centro de investigación y ve la planta, generalmente si son muchos hombres en el centro de investigación va a ser muy difícil que seleccionen a una mujer independientemente de la característica que tengan" (entrevista 18, hombre sin trayectoria mas tiempo de egreso).

De esta forma, el mercado de trabajo de un egresado de doctorado en México, además de delimitar la entrada según los requisitos explícitos asociados al perfil y experiencia previstas en las convocatorias, contine como elementos implícitos que determinarán el ingreso de unos y el rechazo de los otros, la edad y el género. Esto coincide con lo expuesto por Memije *et al*. (2020) quien sostiene que, en la actualidad continúan evidenciándose desigualdades de género, expresadas no solo en diferencias salariales, sino también en el acceso a oportunidades, en los tipos de empleo y vulnerabilidad laboral, lo cual es de especial importancia si se considera la tendencia en los posgrados en México del aumento femenino de la matrícula, mencionado por Piñero *et al*. (2021).

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación evidencian una brecha persistente entre los imaginarios laborales construidos durante la formación doctoral y las condiciones reales de inserción sociolaboral de los egresados con perfil investigador en el norte de México. Si bien el doctorado continúa representando un capital simbólico asociado al mérito, la excelencia académica y la movilidad social ascendente, dicho capital se ve limitado por una estructura de mercado laboral estrecha, altamente competitiva y marcada por procesos de precarización. Los imaginarios muestran cómo los sujetos internalizan discursos institucionales que asocian el esfuerzo educativo con mejores oportunidades, al tiempo que enfrentan un contexto que restringe dichas posibilidades, pero conforme los egresados interactúan con el mercado académico, estos imaginarios se reconfiguran y dan lugar a trayectorias laborales caracterizadas por la inestabilidad, el pluriempleo y la multifuncionalidad, lo que impacta tanto en la continuidad de la investigación como en la vida personal.

Las trayectorias escolares ascendentes confirman que el doctorado funciona como un mecanismo de acumulación de capital cultural; sin embargo, esta acumulación no se traduce automáticamente en empleos estables ni en mejores condiciones laborales. En este sentido, la movilidad educativa no garantiza movilidad laboral, lo que cuestiona los supuestos meritocráticos que sustentan parte de las políticas de formación de capital humano altamente calificado. Asimismo, las trayectorias familiares y laborales ponen de manifiesto los costos personales asociados a la carrera académica, particularmente la postergación de proyectos familiares y la normalización de la incertidumbre laboral. La categoría de exclusión laboral permitió identificar que la mayoría de los egresados se ubica en formas intermedias de exclusión, desempeñando actividades acordes a su formación, pero bajo condiciones precarias. En este escenario, la edad y el género operan como barreras implícitas de acceso a plazas de tiempo completo, reforzando desigualdades estructurales que afectan de manera diferenciada a mujeres y hombres.

Estos hallazgos plantean retos para las políticas públicas orientadas a la formación doctoral y al fortalecimiento de la investigación científica. Resulta necesario replantear los mecanismos de inserción y permanencia laboral, incorporando criterios de equidad, transparencia y conciliación entre la vida laboral y personal, así como estrategias que amplíen los espacios de inserción más allá del ámbito universitario.

5. REFERENCIAS

Ahlert, A. (2008). La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann. *Fundamentos en Humanidades, IX*(17), 71-84.

Ayala, R. (2016). Marxismo y sociología hoy. *Revista de Ciencias Sociales*, *III*(153), 121-146.

Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social* . : Siglo XXI

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva, Buenos Aires: Siglo XXI.

Buendía, A., y Oliver, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?. *Perfiles educativos, XL* (160), 10-28. DOI: 10.21470/1678-9741-2018-0171

Castoriadis, C. (2013). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets editores, S.A. consultado en: https://revolucioncantonaldotnet.files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com_la-institucioacuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf

Chavoya, M. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México Estudio de un caso. *Diálogos de la educación, 4* (6), 1-16.

Diccionario de la real academia española (2025). Concepto de meritocracia. Consultado en meritocracia | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

Diccionario de la real academia española (2025). Concepto de utilitarismo. Consultado en utilitarismo| Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE

García-Béjar, L., & Galbán-Lozano, S. (2024). Génesis de trayectorias académicas: itinerarios de profesores universitarios estudiantes de doctorado. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *15*(1), e202. Epub 01 de junio de 2024.https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3501

García-Pascacio, L., & Cerón-Martínez, A. (2024). Inserción laboral de los doctores en México durante la última década. *Revista Transdisciplinaria de Estudios Sociales y Tecnológicos, 4*(3), 7378.

González, H., y Jiménez, A. (2014). Inserción laboral de nuevos investigadores con grado de doctor en Chile. *Journal of Technology Management & Innovation, 9*(4), 132–148. Recuperado de https://doi.org/10.4067/ S0718-27242014000400010

Granovetter, M. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology, 78* (6). 1360 – 1380

Guillen, M. (2012). *Reconfiguración productiva, crecimiento urbano e identidades. Representaciones sociales de los pobres de la periferia urbana en una ciudad del norte de México.* Editorial académica española.

Jiménez-Vázquez, M. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos, 36* (143), 30-48

Maisterrena, M. (2018). La inserción laboral de los egresados del sistema universitario con perfil de investigador en México. Un breve análisis de factores históricos y problemas institucionales académicos. *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, *16*, 78-88. https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i16.211

Memije, N. Y., Ventura, P. E., Zaragoza, J., y Alemán, S. (2020). "Desigualdades de género en la inserción laboral de los egresados de la licenciatura en Economía de la Universidad Autónoma de Guerrero, México", *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11* (20) 333-346.

Méndez, L., Pellegrino, A., Robaina, S., & Vigorito, A. (2021). Trayectorias académicas y laborales de personas doctoradas en Ciencias Sociales y Humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26*(91), 1087-1121.

Méndez-Rebolledo, T., Ojeda-Ramírez, M., & Suriñach, J. (2018). La valoración de egresados y empleadores sobre las competencias del posgrado y su relación con la producción académica. *Revista internacional de investigación e innovación tecnológica, 6* (33), 1-25.

Núñez-Valdés, K., & González, J. (2019). Perfil de egreso doctoral: una propuesta desde el análisis documental y las expectativas de los doctorandos. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10*(18),161-175.

Patiño, J. (2017). Doctorados profesionales: concepciones y debate. Entrevista a Luis Ponce Ramírez. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(4), 1-15.

Piñero, M. L., Esteban, E. R., Rojas, A. R., y Callupe, S. F. (2021). "Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos en contextos de COVID-19", *Revista Venezolana de Gerencia*, *93*(26) 123-138. https://doi.org/10.52080/rvg93.10

Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 5*(1), 177-194.

Ramírez, L., & Bravo, M. (2021). Experiencias del tránsito del doctorado al empleo: estudio fenomenológico en programas doctorales privados en México. *Revista Mexicana de Sociología, 26*(91), 1193-1125.

Sennett, R. (2000). *La Corrosión del Carácter*. Anagrama, Barcelona.

Sime, L. (2014). Aportes para contextualizar la meritocracia en las políticas y culturas docentes. *Revista de Educação PUC-Campinas, 19*(2), 111-119.

Weller, J. (2001). Procesos de exclusión e inclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario. *CEPAL. División de Desarrollo Económico*. Naciones Unidas.

Procesos implicados en la lectura de estudiantes ingresantes a la universidad

Processes involved in the reading of students entering university

Dra. Claudia Hermelinda Mezones Rueda
Departamento de Ciencias de la Educación
claudia.mezones@udep.edu.pe

Mgtr. Gabriela Verónica Alcalá Adrianzén
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de Piura
gabriela.alcala@udep.edu.pe

Dirección actual o permanente.
Parque Residencial Monteverde Mz. D Lt. 3 -Castilla-Piura-Perú
Urbanización Los Corales. Mz. A. Lt1. Piura-Piura-Perú

RESUMEN
El presente estudio se realizó en una universidad privada del Perú para conocer el nivel de desarrollo de los procesos implicados en la lectura de los estudiantes recién ingresantes. Los sujetos participantes ingresaron el año 2022, es decir, volvían a las aulas de clases después de dos años de confinamiento por la pandemia del Covid 19. Para recoger la información, se utilizó un instrumento estandarizado a nivel internacional, el PROLEC-SE-R (Cuetos et al, 2016), que mide procesos léxicos, sintácticos y semánticos. Con la información obtenida y el análisis estadístico correspondiente, se identificó un nivel de desarrollo bajo-normal de los procesos implicados en la lectura de los ingresantes a la universidad. Los resultados comparativos indican que las alumnas ingresantes desarrollan estos procesos con un promedio de puntaje directo mayor que los alumnos.

ABSTRACT
This study was conducted at a private university in Peru to determine the level of development of the reading processes involved in newly enrolled students. The participants entered the university in 2022, meaning they were returning to the classroom after two years of confinement due to the COVID-19 pandemic. Data was collected using an internationally standardized instrument, the PROLEC-SE-R (Cuetos et al, 2016), which measures lexical, syntactic, and semantic processes. The data obtained, along with the corresponding statistical analysis, identified a low-

to-normal level of development in the reading processes of the incoming university students. Comparative results indicate that female incoming students demonstrated these processes with a higher average raw score than male incoming students.

Palabras clave: lectura, procesos léxicos, procesos sintácticos, procesos semánticos, estudiantes universitarios ingresantes.

Keywords: reading, lexical processes, syntactic processes, semantic processes, incoming university students.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una herramienta de aprendizaje básica en la educación superior, ya que en este nivel educativo el grado de autonomía esperado, más las exigencias de cada asignatura, plantean que los alumnos se formen procesando la mayor cantidad de información posible sobre los tópicos de su carrera profesional y, en consecuencia, sean capaces de producir más contenido científico en su carrera. De allí que no solo es necesario trabajar esta habilidad de forma transversal para formar profesionales competentes, sino que es importante evaluar el nivel de dicha habilidad lectora al ingresar a la universidad, pues, a partir de ese diagnóstico, se puede trabajar la nivelación de los estudiantes con una guía pertinente.

Después de los años de confinamiento, muchos estudiantes no han desarrollado una serie de habilidades cognitivas, emocionales ni sociales, lo que influye en su rendimiento académico. Aunque se asume que, al ingresar a la universidad, culminan con un perfil de egreso de la Educación Básica Regular (EBR en Perú) que los capacita para iniciar estudios superiores, la realidad demuestra que muchos no alcanzan el rendimiento promedio esperado sin ayuda psicopedagógica o extracurricular. En consecuencia, la universidad necesita contar con diagnósticos claros sobre la habilidad lectora de todos los recién ingresantes y sobre los procesos que desarrollan en la misma para planificar intervenciones pertinentes.

Habilidad lectora de los universitarios recién ingresantes

La inquietud sobre las competencias alcanzadas por los alumnos recién ingresantes a una universidad privada del Perú nos llevó a investigar sobre las competencias comunicativas, en especial la de comprensión de textos escritos, ya que la información de cada disciplina de estudio se encuentra en este soporte. Para evaluarla, se escogió la propuesta de Cuetos et al.-(2016), cuya base es el análisis de los procesos léxicos, sintácticos y semánticos, mediante los cuales se determina el nivel de habilidad lectora alcanzado por el sujeto evaluado. Para recoger la información, se planificó

una sesión de evaluación como parte de la asignatura de Metodología del Estudio, una asignatura obligatoria de primer año de las carreras de Educación. La sesión de evaluación se realizó, por una parte, en el horario de clases (versión *screening)* y, por otra, en horarios específicos a modo de asesoría personal con cada estudiante. Los resultados iniciales se obtuvieron procesando las pruebas de la 1 a la 6 de dicho test, lo que constituye la versión *screening* que se aplica de forma grupal; sin embargo, se encontraron discrepancias en las puntuaciones directas de ciertos procesos, por lo que se optó por aplicar la prueba completa; es decir, aplicar los test del 7 al 13 de forma individual.

El resultado final permitió determinar el nivel de desarrollo de los procesos léxicos, semánticos y sintácticos de los estudiantes recién ingresantes y hacer un comparativo del nivel de desarrollo logrado por los alumnos. Para la interpretación de los datos obtenidos, se tienen en cuenta los siguientes conceptos:

Habilidad lectora

Para definir este término, partimos del concepto de lectura que comparten Solé (1987), Cuetos (2010) y Pinzás (2012), quienes la consideran una actividad compleja en la que intervienen procesos de diverso tipo y convergen diversas fuentes de información, de forma que se reconoce el signo o palabra y se logra la apropiación del significado que contiene. Asimismo, siguiendo a Vallés (1998, citado en Zapata, 2017), entendemos que la lectura es una actividad que se desarrolla mediante "un proceso perceptivo, lingüístico y cognitivo altamente complejo que implica una serie de habilidades y destrezas" (p.8), por lo que, al realizar con pericia dicha actividad, esta se convierte en una habilidad. Por su parte, Ramos (2004, p. 4) explica, siguiendo a Cuetos (1990),: "existen cuatro procesos implicados en la lectura: procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos". Dichos procesos convierten a la lectura en una actividad en la que "el lector mantiene una actitud personal activa y afectiva, puesto que aporta sus conocimientos para interpretar la información, regula su atención y motivación, y genera predicciones y preguntas sobre lo que está leyendo" (Ramos, 2004, p. 4).

Asimismo, Ripoll (2023) propone varios modelos de lectura; entre ellos, el de la concepción activa de la lectura creado por Duke y Cartwright (2021), basado en componentes que interactúan entre sí y son factibles de mejora mediante la enseñanza, como la decodificación, la comprensión del lenguaje y la actividad estratégica. Por su parte, el modelo directo y de mediación inferencial de Cromley (2005) menciona como uno de los subcomponentes de la lectura el vocabulario, que incide directamente en la capacidad de decodificación y, a su vez, es influido por ella. Finalmente, se propone el modelo de la cuerda de Hollis Scarborough (2001) en el que, como parte del componente de la comprensión del lenguaje, se encuentra el conocimiento

de las estructuras lingüísticas (sintaxis, semántica, etc.). Se entiende, entonces, que los distintos procesos que intervienen en la lectura deben dominarse con facilidad para el logro de dicha habilidad lectora.

Entendemos, así, que la habilidad lectora es el grado de facilidad con que se desarrollan los procesos que conforman la lectura. En esta investigación, se evalúan tres tipos de procesos lectores: léxicos, sintácticos y semánticos. Con respecto a los procesos perceptivos, muy importantes en el aprendizaje de la lectura, no se consideran, ya que, según Ramos (2004), con poca frecuencia suelen ser los causantes del fracaso en la lectura.

Procesos léxicos

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras son los que nos permiten acceder al significado de estas. Sabiendo que existen dos vías o rutas para reconocer el significado de las palabras (modelo dual de lectura), podemos encontrar la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su significado o representación interna. Por otro lado, encontramos la llamada ruta fonológica, que permite llegar al significado de la palabra transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando estos para acceder al significado. El lector eficaz debe desarrollar plenamente ambas rutas puesto que son complementarias (Ramos, 2000). Asimismo, García et al (2020) coinciden en que el dominio del léxico es la base para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; por lo que, desarrollar procesos de ese tipo en la enseñanza se vuelve fundamental. En esta investigación partimos de la premisa de que "los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que decodificar todo lo que leen" (Ramos, 2004, p. 160); por lo tanto, es importante evaluar mediante una prueba de selección léxica si los alumnos y alumnas tienen un vocabulario básico con el cual denominar realidades y sus características (sustantivos y adjetivos). Se hace necesario, entonces, plantear el reconocimiento de palabras reales en contraposición con palabras inventadas (o pseudopalabras) que pueden generar fracaso lector por su ausencia en el léxico (las primeras) o por su uso errado (en el caso de las segundas). A esta prueba se le denomina de *Selección léxica*.

Del mismo modo, asociar las palabras con fuentes de significado permite agruparlas en categorías, lo cual facilita la comprensión de tópicos o temas que las incluyen. Según Macay y Véliz (2019, p. 405), "cuando se reconocen los patrones de escritura o del sonido en el caso de la comprensión auditiva, los significados que están asociados a ellos se activan en la memoria a largo plazo". Esto implica que el vocabulario del que dispone el lector debe activarse al momento de la lectura (no solo al escuchar la palabra). Además, precisan: "desde un acercamiento cognitivo se postula la existencia

de unos diccionarios mentales-léxicos a los que se accede durante la comprensión del lenguaje" (Macay y Veliz, 2019, p. 405). Al ser esta una de las variables de la comprensión lectora, se entiende que debe ser evaluada de forma específica. En esta prueba, por lo tanto, se pretende evaluar la capacidad de identificar "animales" en un grupo de noventa palabras, entre las cuales también se encuentran objetos. Se comprende que la elección de las palabras dependerá de la presencia de dichos vocablos y de la comprensión de su significado en el léxico mental del lector. Esta prueba se llama de *Categorización léxica,* ya que asigna una categoría señalada a los vocablos reconocidos, diferenciándolos de otros que pertenecen a una categoría parecida, y ambas categorías se identifican como sustantivos; es decir, una categoría más amplia.

Procesos sintácticos

Siguiendo a Cuetos et al (2016), enfatizamos que es "necesario extraer los mensajes de las oraciones" (p. 25); por lo que, es importante evaluar los procesos sintácticos, entendidos como aquellas actividades mentales que permiten al lector seleccionar e interpretar una estructura sintáctica (o varias) y entender cómo esas estructuras interpretadas se integran en modelos mentales de significados (Fernández, 2002). En esta evaluación se ha considerado evaluar el conocimiento de *estructuras gramaticales,* las cuales presentan alguna complejidad por ser oraciones "pasivas o las subordinadas de relativo" (Cuetos et al 2016, p. 25). Este tipo de estructuras dificulta la asignación de los papeles temáticos a los sintagmas y, por lo tanto, la comprensión del texto que las incluye.

También, se evalúan los *juicios de gramaticalidad*, que implican analizar si la oración es correcta gramaticalmente, porque incluye todos los elementos de los sintagmas o por la concordancia entre ellos. El orden canónico de las secuencias oracionales que manejan los estudiantes puede estar empobrecido de forma que, ante estructuras en las que el orden de las palabras funcionales cambia, el lector comete errores de juicio sobre las mismas. Además, es importante indicar que la elección de la estructura gramatical correspondiente a un significado (representado por una imagen) es una habilidad básica trabajada desde los primeros años de educación básica regular; por lo que, se incluye en esta prueba una segunda versión (*Estructuras gramaticales II*), pero esta vez es el evaluador el que marca las respuestas, eliminando el azar por completo en la elección del evaluado.

Procesos semánticos

Para comprender un texto se necesita formar una representación mental de su significado y, por lo tanto, interpretar la información explícita del texto relacionán-

dola con la información que el lector tiene como conocimientos previos; es decir, desarrollar inferencias. Por eso, según Pinzás (2007, citado en Macay y Véliz, 2019, p. 405) "el nivel inferencial es establecer relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión o aspectos que no están escritos, se refiere a la elaboración de ideas o elementos que no están expresados explícitamente en el texto". Por lo dicho, la comprensión depende no solo de las habilidades del lector, sino también del tipo de estructura textual al que se enfrenta en la lectura. Según Ramos (2004, p. 14), "podemos distinguir básicamente tres tipos de textos: narrativos, descriptivos y expositivos". Cada estructura textual se caracteriza por presentar la información con una dinámica interna más o menos reconocible.

Al respecto, siguiendo a Bustos (1996, como se citó en Lich Marín y Morales, 2004, p. 335), "la forma expositiva presenta las propiedades de las cosas, su esencia y sus causas. Exponer es informar, declarar, referir, explicar. Es la forma de las obras didácticas, de los ensayos y la crítica de los discursos y las conferencias". En el presente estudio, se utiliza un texto expositivo que presenta a un animal poco común y sus características. La complejidad de la prueba radica en las preguntas inferenciales, ya que el vocabulario y las estructuras sintácticas son bastante sencillas. Esta es la prueba llamada de *Comprensión expositiva*.

En cuanto a la *Comprensión narrativa,* esta se basa en la lectura de textos en los cuales, según Bustos (1996), se "presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción. A través de ella, adquieren importancia los personajes y el marco donde ocurre tal acción" (como se citó en Lich Marín y Morales, 2004, p. 335). Para el presente estudio, se trabaja con el extracto de un texto narrativo en el que el personaje principal es un perro; sin embargo, en el texto eso no se menciona, por lo que las inferencias van desde identificar al personaje hasta encontrar causas de sus reacciones.

De igual forma, un inconveniente en las evaluaciones realizadas sobre comprensión lectora es medirla sobre la base de respuestas a preguntas literales, por lo que el papel de la memoria era el más importante (Cuetos et al, 2016). Por eso, al evaluar la comprensión a través de preguntas inferenciales en las que el lector puede regresar al texto para encontrar la respuesta, se elimina la dependencia de la memoria para la comprensión del texto, que es de tipo expositivo. A esto se le ha denominado *Comprensión lectora pura*.

Sin embargo, no es del todo desechada la memoria; así, para complementar la evaluación se considera importante aplicar una prueba de *Comprensión lectora mnemónica,* en la que el lector no puede regresar al texto para contestar las preguntas y otra prueba de *Comprensión oral,* en la que el lector solo accede al texto a través de la oralización de este por parte del evaluador. En ambos casos, las preguntas varían entre literales e inferenciales, y los textos son expositivos también.

OBJETIVOS

La investigación pretende alcanzar los siguientes objetivos:

1. Determinar el nivel de desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
2. Describir las características de los procesos lectores de tipo léxico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
3. Describir las características de los procesos lectores de tipo sintáctico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
4. Describir las características de los procesos lectores de tipo semántico desarrollados por los estudiantes ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022.
5. Comparar el desarrollo de los procesos léxicos, sintácticos y semánticos de varones y mujeres ingresantes a una universidad privada del Perú para establecer sus diferencias.

MATERIALES Y MÉTODO

Diseño

La investigación sigue el paradigma positivista, ya que analiza datos concretos sobre un fenómeno de la realidad que son los procesos lectores los estudiantes ingresantes a la universidad, con la aplicación de un instrumento estandarizado. Así, el estudio es de tipo exploratorio con un diseño preexperimental y transeccional (Aravena et al, 2006, p. 109), ya que se trabaja con una muestra de estudiantes en un momento determinado para describir el nivel de desarrollo y las características de los procesos lectores, realizando un comparativo entre los logros de los alumnos ingresantes.

Participantes

La población está conformada por estudiantes ingresantes a la facultad de Ciencias de la Educación de una universidad privada de Perú, fueron 58 alumnos en total. De ellos, participaron como muestra intencional (porque accedieron a rendir la totalidad de la prueba) solo 30 estudiantes, quienes se encuentran en el rango de edad 17 a 42 años; por lo que, algunos no habían pasado por la experiencia de clases virtuales, un grupo tuvo un año de estas, mientras que el resto, los dos últimos años de secundaria. Todos ellos fueron los que desarrollaron tanto la versión *screening* como la batería completa, es decir, las 13 pruebas.

Se distingue, también, al interior del grupo informante, que algunos provienen de instituciones educativas estatales o públicas, otros de instituciones privadas de bajo costo y solo algunos de instituciones educativas privadas de alto costo. Además, se tiene el dato de que son solo seis alumnos varones y el resto son mujeres.

Instrumento

El instrumento aplicado fue el PROLEC-SE-R, que es una batería de evaluación de los procesos lectores en secundaria y bachillerato, la cual fue revisada y actualizada sobre la base de la desarrollada anteriormente por Rodríguez et al., en el año 2007, llamada PROLEC-SE. La batería es un referente de la evaluación lectora en España y Latinoamérica, por lo que es propicia para ser aplicada en el contexto peruano de educación superior, entendiendo que el bachillerato español atiende a estudiantes de hasta 18 años, edades en que en Perú se encuentran ya en aulas universitarias.

La batería completa consta de 13 pruebas, las cuales se asocian según evalúen procesos léxicos, semánticos o sintácticos. La versión *screening,* que evalúa las pruebas de la 1 a la 6, se puede aplicar de forma grupal en una sesión de aproximadamente 45 minutos. La prueba completa incluye 7 pruebas más que deben aplicarse de forma individual. En la primera versión, el alumno tiene el cuadernillo de preguntas y el de respuestas; en la segunda parte, ambos elementos los trabaja el evaluador, de forma que se tiene más control sobre las respuestas emitidas por los estudiantes. Cabe señalar que las pruebas 7, 8 y 10 brindan información adicional sobre la velocidad lectora y lectura oral (respetando los signos de puntuación), aspectos que no son relevantes para la investigación, por lo que se decidió no analizar los resultados de dichas pruebas.

Análisis de datos

El análisis de los resultados recogidos se realizó con el programa Excel. En principio, ya que se asumió el puntaje directo como punto de referencia para medir el nivel de desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes. Según el manual de la batería utilizada, los puntajes directos de la media poblacional para bachillerato corresponden a los datos de la tabla 1.

A partir de estos datos, se realizó la comparación con los resultados obtenidos por los informantes para determinar el nivel de desarrollo de cada tipo de proceso lector, considerándose la media poblacional de cada prueba como un nivel de desarrollo normal (entendiendo que se alcanza éxito entre el 60 y 79% del total de la prueba), puntuaciones inferiores (asumiendo de 0 a 59% de éxito en el total de la prueba), como nivel de desarrollo bajo (o incluso deficiente) y puntuaciones cercanas a la tota-

lidad del puntaje de las pruebas como nivel de desarrollo alto (con éxito entre el 80 y 100% del total de la prueba). Posteriormente, se aplicó la T de Student para comparar los resultados obtenidos por varones y mujeres y se encontraron diferencias que evidencian mejores promedios en el grupo de las estudiantes mujeres.

TABLA 1. *Media poblacional de las puntuaciones directas de cada test*

Procesos	Pruebas	Puntaje total de la prueba	Media
Léxicos	1.Selección léxica	50	46.14
	2.Categorización semántica	90	65.77
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	24	21.88
	4.Juicios de gramaticalidad	35	24.22
	9.Estructuras gramaticales II	24	19.74
Semánticos	5.Comprensión expositiva	10	8.68
	6.Comprensión narrativa	10	6.49
	11.Comprensión lectora pura	10	7.60
	12.Comprensión mnemónica	10	7.39
	13.Comprensión oral	10	7.73
Puntaje total		273	215.64

Fuente: Tabla 5.8. Estadísticos descriptivos por curso (puntuaciones directas) y porcentaje teórico de caso que abarca cada test (%) (Cuetos y otros, 2016. Adaptado)

RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados de las pruebas de forma general, es decir considerando a los 30 alumnos como un solo grupo. Empezaremos por comparar los resultados de los procesos léxicos; es decir, los concernientes a las pruebas de *selección y categorización léxica*.

En la tabla 2, se identifica la diferencia entre la media poblacional (del instrumento) y la alcanzada por los alumnos evaluados. Esta diferencia alcanza más de 5 puntos entre el grupo evaluado (40.30) y la media poblacional (46.14) para la prueba de *selección léxica* por lo que no alcanzan el valor referencial (50). En cuanto a la prueba de categorización léxica, la diferencia se acrecienta en más de 10 puntos entre el grupo informante (55.23) y el valor de la media poblacional esperada (65.77). En consecuencia, se afirma que los estudiantes ingresantes a la universidad el año 2022 tienen un desarrollo Bajo en cuanto a los procesos léxicos. Así mismo se señala que como grupo solo el 43% y 40% del total de alumnos alcanzan dicha media cercana a la media poblacional en los procesos léxicos evaluados respectivamente. El resto del grupo alcanza una media mucho menor.

TABLA 2. *Resultados generales por procesos léxicos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
1.Selección léxica	46.14	3.51	40.30	4.31	43
2.Categorización semántica	65.77	12.51	55.23	17.94	40
Media total de procesos	111.91		95.53		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Estos datos nos indican que los estudiantes ingresantes tienen dificultades para identificar y diferenciar palabras de pseudopalabras o palabras inventadas. Así mismo tienen dificultad para asociar palabras (sustantivos) a una categoría simple como lo es la de "animales", ya que confunden otros sustantivos con este tipo de palabras. En general el vocabulario de los alumnos se ve reducido y es poco claro para poder usarse en la comprensión lectora. Cabe indicar que la prueba 1 tiene un total de 50 ítems y se resuelve en 4 minutos, mientras la prueba 2 tiene 90 ítems y se resuelve en 2 minutos. Se espera que el alumno universitario tenga automatizados los procesos léxicos de reconocimiento de palabras y clasificación de las mismas por lo que el tiempo no debería ser un inconveniente para la resolución de las pruebas.

Con respecto a los procesos sintácticos, en la tabla 3 se observa que la diferencia entre las medias poblacionales y las de los alumnos ingresantes sigue siendo alta. En la prueba de *estructuras gramaticales I*, la diferencia se marca en más de 2 puntos (solo alcanzan 19.07 y no los 21.88 esperados); sin embargo, en la prueba de *juicios de gramaticalidad* esta diferencia llega a más de 6 puntos (alcanzan un 18.03 de los 24.22 esperados). Un dato importante es que en la prueba de estructuras gramaticales II la diferencia se reduce a 0.01 puntos (logran 19.73 de los 19.74 esperados), lo que indica un desarrollo Normal de este tipo de proceso sintáctico. Así mismo, del total de ingresantes solo alcanzan puntajes directos cercanos a la media poblacional esperada un 50%, 40% y 63.33% como grupo respectivamente, lo que indica un nivel de desarrollo Bajo en los procesos sintácticos.

Los datos indican que los ingresantes tienen dificultad para analizar y corresponder una estructura gramatical diferente a la canónica con su respectiva imagen (que representa el significado de la misma). Asimismo, muestran dificultad en evaluar como correcta o incorrecta una oración, si esta carece de alguna palabra funcional o si presenta errores de concordancia o, incluso, si la estructura gramatical le resulta poco común desde su experiencia como lector. En cuanto a la prueba 3, esta contiene 24 ítems de alternativa múltiple y se resuelve en 5 minutos, la prueba 4 contiene 35 ítems para asignar la categoría Correcto o Incorrecto en 2 minutos, y la prueba 9 aunque

contiene 24 ítems de alternativa múltiple, reemplaza la dificultad del tiempo por la oralización de la oración antes de indicar al evaluador la respuesta escogida (ya que él tiene el cuadernillo de respuestas). Surge entonces una línea de trabajo para mejorar la comprensión lectora a partir de la intervención en los procesos sintácticos basados en conocimientos gramaticales.

TABLA 3. *Resultados generales por procesos sintácticos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
3. Estructuras gramaticales I	21.88	2.33	19.07	3.32	50.00
4. Juicios de gramaticalidad	24.22	5.39	18.03	5.01	40.00
9. Estructuras gramaticales II	19.74	2.95	19.73	3.45	63.33
Media total de procesos	65.84		56.83		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

En cuanto a los procesos semánticos (tabla 4), los alumnos ingresantes se acercan un poco más a la media poblacional, con diferencias de 0.15, 1.02, 2.43, 1.09 y 1.30 puntos en las pruebas 5, 6, 11, 12 y 13, respectivamente. Sin embargo, el porcentaje de alumnos que alcanza dichas medias es diferente en cada prueba. En la primera prueba de estos procesos, referida a la *comprensión de texto expositivo,* el 60% de alumnos alcanza una media de 8.53 (muy cercana a la media poblacional de 8.68), mientras que en la *comprensión de textos narrativos* el porcentaje es ligeramente superior a la mitad de la anterior prueba (33.33%) con una media de 5.47 (distante de la media poblacional de 6.49). Por su parte, en la prueba de *comprensión lectora pura* (que no tiene ningún apoyo visual) se encuentra solo un 3.33% de alumnos que logran una media cercana a la poblacional (5.17 de 7.60). Con respecto a la *comprensión mnemónica*, se tiene solo un 36.67% de alumnos que logran una media cercana a la poblacional (6.30 de 7.39), mientras que en la *comprensión oral* el porcentaje se reduce a 26.67% de alumnos ingresantes que alcanzan la media de 6.47 (aún lejana a la media poblacional de 7.73).

Por lo expuesto, se comprende que los alumnos ingresantes presentan alguna dificultad para resolver preguntas de comprensión lectora referidas a textos narrativos, cuando estas corresponden a la realización de inferencias (comprensión narrativa). Del mismo modo sucede con la comprensión de textos expositivos en la que interviene la memoria (visual o auditiva en la comprensión mnemónica u oral, respectivamente). Sin embargo, también tienen dificultad cuando se prescinde de la memoria en los textos expositivos, pero las preguntas son de tipo inferencial (comprensión lectora

pura). En este grupo de pruebas encontramos que todas tiene 10 ítems, sin embargo, la dificultad de resolución varía. Mientras que en la prueba 5 se cuenta con 5 minutos para leer y 5 minutos para responder, la prueba 6 se resuelve en tiempo libre para leer y contestar a las preguntas. Por otro lado, la prueba 11 requiere lectura en voz alta, pero elimina la variable de memoria, ya que se puede responder a las preguntas viendo el texto. La prueba 12 cambia este aspecto pues la lectura es silenciosa y las respuestas se dan sin mirar el texto. Finalmente, la prueba 13 requiere de la capacidad de escucha activa y además memoria de trabajo, pues el texto lo lee el examinador y se responde a las preguntas en base a los escuchado. Por lo expuesto el nivel de desarrollo de los procesos semánticos se considera Normal.

TABLA 4. *Resultados generales por procesos semánticos*

Procesos léxicos	Media poblacional	Dt	Media de los sujetos de investigación	Dt	%
5.Comprensión expositiva	8.68	1.39	8.53	1.59	60.00
6.Comprensión narrativa	6.49	1.96	5.47	1.66	33.33
11.Comprensión lectora pura	7.60	1.69	5.17	1.64	3.33
12.Comprensión mnemónica	7.39	2.09	6.30	2.09	36.67
13.Comprensión oral	7.73	1.75	6.47	1.66	26.67
Media total de procesos	37.89		31.94		

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

A continuación, veremos los resultados comparativos entre varones y mujeres ingresantes. En la tabla 5 encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en la prueba 1 con 0.96 puntos de diferencia y en la prueba 2 con 3.62 puntos de diferencia.

TABLA 5. *Puntaje directo promedio procesos léxicos varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Léxicos	1.Selección léxica	40.33	41.29
	2.Categorización semántica	52.33	55.95
Puntaje total		92.66	97.24

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "Las alumnas ingresantes a la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso Léxico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 6 se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

Tabla 6. ***Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos léxicos***

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Léxico [Femenino]	**Proceso Léxico [Masculino]**
Media	97.25	92.66666667
Varianza	422.3695652	263.4666667
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	393.9940476	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.505891325	
P(T<=t) una cola	0.308446409	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.616892818	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$ no existe evidencia para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.31 es mayor que la significancia [= 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en procesos léxicos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 1, se grafica la región de no rechazo o aceptación de la hipótesis planteada.

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo, el estadístico t obtenido es positivo (0.506), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

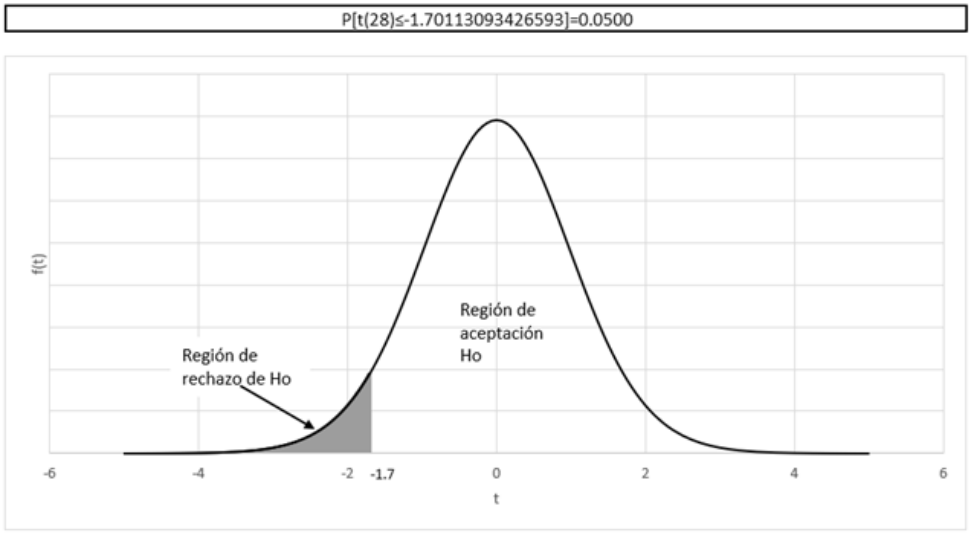


FIGURA 1. T de Student procesos léxicos mujeres vs. varones

En la tabla 7, encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en la prueba 3 con 0.8 puntos de diferencia, en la prueba 4 con 2.33 puntos y en la prueba 9 con 1.13 puntos de diferencia.

TABLA 7. Puntaje directo promedio procesos sintácticos varones y mujeres

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	19	19.08
	4.Juicios de gramaticalidad	16.17	18.5
	9.Estructuras gramaticales II	18.83	19.96
Puntaje total		54	57.54

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "las alumnas ingresantes la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso Sintáctico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 8, se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

TABLA 8. *Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos sintácticos*

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Sintáctico [Femenino]	**Proceso Sintáctico [Masculino]**
Media	37.58333333	35.16666667
Varianza	50.42753623	56.16666667
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	51.45238095	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.738133018	
P(T<=t) una cola	0.233287796	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.466575593	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$, no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.23 es mayor que la significancia [α = 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en procesos sintácticos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 2, se grafica la región de no rechazo o aceptación de la hipótesis planteada.

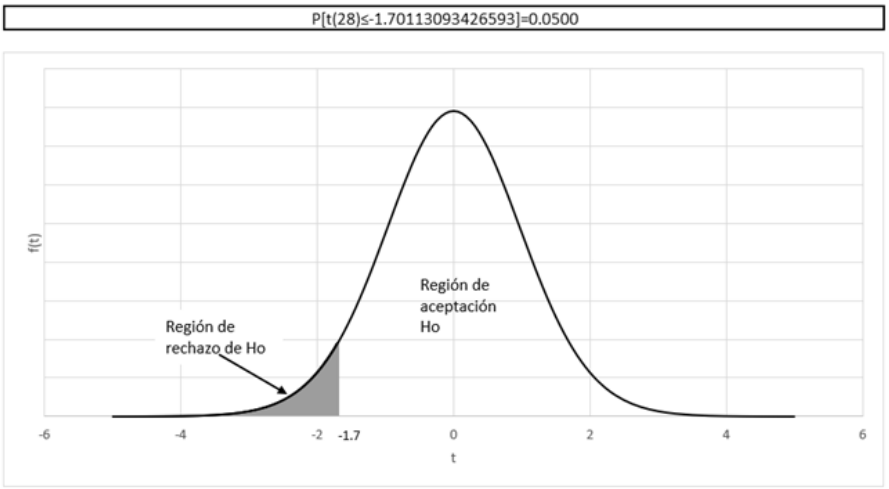


FIGURA 2. T de Student procesos sintácticos mujeres vs. varones

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo, el estadístico t obtenido es positivo (0.73), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

En la tabla 11, encontramos que las mujeres superan en la media de puntaje directo a los varones en las pruebas 5, 6, 11 y 13 con 0.25 puntos, 0.38 puntos, 0.83 puntos y 0.04 puntos de diferencia respectivamente. Con respecto a la prueba 12 se encuentra que la diferencia es de 0.46 puntos, pero a favor de los varones.

TABLA 9. *Puntaje directo promedio procesos semánticos varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Semánticos	5.Comprensión expositiva	8.33	8.58
	6.Comprensión narrativa	5.16	5.54
	11.Comprensión lectora pura	4.5	5.33
	12.Comprensión mnemónica	6.67	6.21
	13.Comprensión oral	6.50	6.46
Puntaje total		31.16	32.12

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

Los datos obtenidos a nivel individual se procesaron utilizando la T de Student, partiendo de la hipótesis nula (Ho) referida a que "las alumnas ingresantes a la universidad el año 2022 presentan un promedio de proceso semántico mayor que los alumnos". Con los datos estadísticos de las tablas 10, se procedió a elaborar un gráfico que ubica los datos de ambas muestras en comparativo.

Como el valor del t_{exp} es menor al valor $t_{crítico}$ no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Así mismo como el P-valor = 0.31 es mayor que la significancia [α = 0.05] no existe evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, aunque las alumnas presentan un promedio mayor en casi todos los procesos semánticos que los alumnos, no se puede afirmar que esta diferencia sea significativa, pudiendo atribuirse al azar. En la figura 2, se grafica la región de aceptación de la hipótesis planteada.

Tabla 10. ***Datos para la Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales procesos semánticos***

Prueba t para dos muestras suponiendo varianzas iguales		
	Proceso Semántico [Femenino]	**Proceso Semántico [Masculino]**
Media	14.125	13.5
Varianza	6.983695652	9.5
Observaciones	24	6
Varianza agrupada	7.433035714	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	
Estadístico t	0.502247202	
P(T<=t) una cola	0.309710386	
Valor crítico de t (una cola)	1.701130934	
P(T<=t) dos colas	0.619420772	
Valor crítico de t (dos colas)	2.048407142	

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

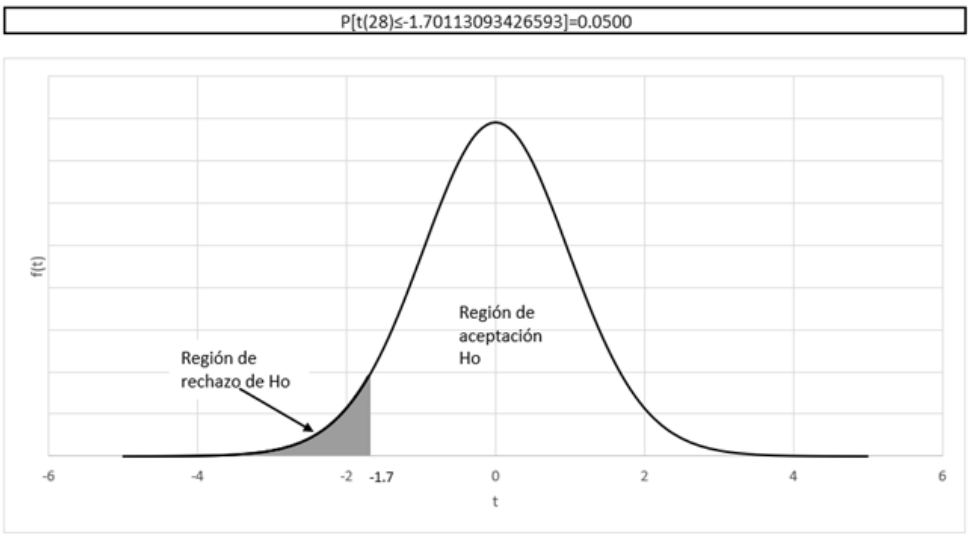


FIGURA 3. T de Student procesos semánticos mujeres vs. varones

El gráfico presentado de la distribución t de Student con 28 grados de libertad en la prueba t para dos muestras independientes asumiendo varianzas iguales, muestra que la región de rechazo se encuentra en la cola izquierda de la curva, sin embargo,

el estadístico t obtenido es positivo (0.50), por lo que se ubica a la derecha del centro de la distribución (t = 0) y, por tanto, fuera de la región de rechazo representada en el gráfico. Se concluye entonces que la diferencia observada entre mujeres y varones es pequeña en relación con la variabilidad de los datos.

Finalmente, la tabla 11 recoge los resultados de todas las pruebas analizadas, considerando las medias alcanzadas por los alumnos ingresantes.

TABLA 11. *Puntaje directo promedio procesos léxicos, sintácticos y semánticos de varones y mujeres*

Procesos	Pruebas	Media Varones	Media Mujeres
Léxicos	1.Selección léxica	40.33	41.29
	2.Categorización semántica	52.33	55.95
Sintácticos	3.Estructuras gramaticales I	19	19.08
	4.Juicios de gramaticalidad	16.17	18.5
	9.Estructuras gramaticales II	18.83	19.96
Semánticos	5.Comprensión expositiva	8.33	8.58
	6.Comprensión narrativa	5.16	5.54
	11.Comprensión lectora pura	4.5	5.33
	12.Comprensión mnemónica	6.67	6.21
	13.Comprensión oral	6.50	6.46
	Puntaje total	177.82	186.9

Fuente: Análisis de resultados en el programa Excel

En general, se aprecia que las alumnas ingresantes presentan mayor facilidad que los alumnos para desarrollar procesos léxicos y sintácticos; es decir, identifican y diferencian palabras de pseudopalabras, categorizan palabras referidas a animales, reconocen estructuras gramaticales simples y algunas más complejas como las oraciones pasivas y de relativo, y son capaces de emitir un juicio correcto sobre la estructura oracional presentada identificando que, al faltar palabras funcionales o encontrar errores de coherencia, la oración es incorrecta. Todo esto en un nivel de desarrollo entre bajo y normal, pues tampoco alcanzan en la mayoría de pruebas el promedio la media poblacional del instrumento aplicado (215.64 puntos). Un caso particular ocurre en los procesos semánticos, al ser los más complejos y por eso mismo evaluados con distintos tipos de textos, se esperan resultados que ayuden a discriminar mejor el nivel de desarrollo de dichos procesos. Por eso la premisa de la que se parte es que las preguntas de las pruebas son en su mayoría de tipo inferencial, por lo que un mejor puntaje en este tipo de pruebas indica un mejor desempeño lector. En ese sentido, las mujeres ingresantes desarrollan mejor tanto la prueba de comprensión narrativa como

las de textos expositivos que prescinden del uso de la memoria. No obstante, en las pruebas en las que se utiliza la memoria visual o auditiva (comprensión mnemónica y oral, respectivamente) sus resultados son ligeramente menores a los obtenidos por los varones ingresantes. De esta forma, se plantean hipótesis sobre el funcionamiento cerebral de varones y mujeres y su influencia en los procesos semánticos que intervienen en la lectura.

DISCUSIÓN

A la luz de los resultados generales y por sexo obtenidos en esta investigación, se pueden contrastar los resultados de la prueba llamada *Evaluación Censal de Estudiantes* (ECE) 2022, en la que los alumnos de 2do. de secundaria alcanzan un puntaje máximo de 581 puntos (nivel satisfactorio) con tan solo 19.1% del total de alumnos evaluados (Ministerio de Educación, 2023). El resto de alumnos (80.9%) se ubica en los niveles inferiores (en proceso, en inicio y previo al inicio). Al comparar estos resultados, se comprende que mientras los alumnos de segundo de secundaria no logran en conjunto un buen desarrollo de la habilidad lectora, sus pares universitarios al ingresar tampoco han desarrollado bien los procesos implicados en la lectura pese a haber estudiado tres años más de escolaridad.

En otro contexto universitario en Ecuador, Macay y Véliz (2019) encontraron que el "60% de los estudiantes universitarios se evaluaron en un nivel regular en la comprensión lectora. Seguido del 29% que se ubicaron en el nivel alto. El menor porcentaje se ubicó para el nivel bajo de comprensión lectora" (p. 411). Observamos que en este caso los estudiantes sí alcanzan un rendimiento esperado para su edad y situación académica, con lo cual se abren interrogantes sobre las causas de estas diferencias en resultados.

Terminado ya el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID 19, que se sabe que afectó el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, se encuentra en la investigación de Amavizca y Álvarez-Flores (2022, p.6) en México, sobre los niveles de lectura, que "casi la mitad de las respuestas de los estudiantes (47.2%) no fueron las esperadas para un nivel de lectura literal donde se hacen relaciones simples", es decir los estudiantes mexicanos evaluados no logran superar en su mayoría el nivel básico de lectura. Los investigadores manifiestan: "solo el 7.7% de los lectores entendieron como se esperaba la información del texto que leyeron" (2022, p.7) y además señalan: "un 48% de los sujetos de la muestra tienen una baja capacidad para involucrarse comprensivamente en el texto". Es interesante resaltar que las carreras que estudiaban los universitarios fueron del área de Ciencias Sociales, Administrativas y Derecho, Servicios y Humanidades, de los cuales las dos últimas son las que presentan mayor dificultad lectora. Estos datos se relacionan con los obtenidos en esta investigación, porque no se alcanza tampoco un porcentaje mayor al 50% de los

estudiantes universitarios que alcancen un puntaje cercano la media poblacional en 8 de las 10 pruebas analizadas, por lo que su nivel de desarrollo de procesos lectores se considera bajo. Se concluye, por lo tanto, que no estamos exentos de esta realidad internacional que viene afectando a la población universitaria.

Cuando analizamos los resultados comparativos entre hombres y mujeres, encontramos que, en Perú, entre el año 2019 y 2022, las mujeres han obtenido puntajes superiores a los varones en las pruebas censales, entre 7 y 8 puntos más (Ministerio de Educación, 2023). Esto concuerda con los resultados de esta investigación en los que las mujeres obtienen puntajes mayores en la media de puntaje directo de la mayoría de las pruebas aplicadas.

Del mismo modo, en décadas anteriores también en Perú se había identificado que la "variable presente en menor medida es el sexo" (Gonzáles, 1998, p. 55) en el rendimiento en pruebas de comprensión lectora para universitarios. Las diferencias puntuales a favor de las mujeres son notorias, pero no contundentes. Por ejemplo, aunque el puntaje total obtenido en la prueba es igual (37. 03) para ambos sexos, las mujeres puntúan entre 0.5 y 2.91 puntos más que los varones en la comprensión de textos básicos como el numérico (con gráficos y cuadros) y en la de los complementarios como el literario y humanístico (ensayo). En el caso de los universitarios evaluados, la estadística tampoco permite afirmar que la diferencia sea significativa entre varones y mujeres; sin embargo, los puntajes alcanzados en casi el 80% de la prueba apuntan a un mejor desarrollo de procesos lectores por parte de las alumnas ingresantes.

CONCLUSIONES

- En general, todos los alumnos ingresantes a una universidad privada del Perú el año 2022 presentan un nivel bajo-normal de desarrollo de los procesos lectores evaluados con la batería PROLEC-SE-R, considerada para alumnos de bachillerato español coincidente en sus edades cronológicas. Asimismo, se destaca que pertenecen a grupos de distinto tiempo de exposición a las clases virtuales por pandemia o, incluso, no han sido expuestos a las mismas, procedentes de colegios estatales o privados de bajo costo en su mayoría.
- Las alumnas ingresantes presentan un promedio de puntaje directo mayor que el de los alumnos varones ingresantes en 8 de las 10 pruebas analizadas referidas a los diferentes procesos implicados en el proceso lector, ya sean procesos léxicos, sintácticos o semánticos. Incluso, puntúan levemente más alto de la media poblacional en la prueba de estructuras gramaticales II con 0.26 puntos de diferencia.
- Las alumnas ingresantes tienen, en general, un desarrollo mayor de los procesos léxicos y sintácticos. En los procesos semánticos, las alumnas alcanzan en promedio un puntaje directo superior al de los alumnos varones ingresantes en

tres de las cinco pruebas que evalúan dichos procesos. Dichas pruebas son de comprensión expositiva, comprensión narrativa y comprensión lectora pura. Sin embargo, no superan a los varones en las pruebas de comprensión mnemónica y comprensión oral.

REFERENCIAS

Amavizca, S. y Alvarez-Flores, E. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24,* e*20*, 1-13. HYPERLINK "https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986" https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e20.3986

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006) *Investigación educativa I*. Santiago de Chile: Universidad de Arcis.

Cuetos, F. (2010) *Psicología de la lectura.* Madrid: WOLTERS KLUWER ESPAÑA S.A.

Cuetos, F., Arribas, D. y Ramos, J. L. (2016). *PROLEC-SE-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores en Secundaria y Bachillerato*. Madrid: TEA Ediciones.

Fernández, S. (2002). *Factores sintácticos y semánticos en el procesamiento del lenguaje*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

García, A., Oramas, M. y Lamus, T. (2020). La enseñanza del léxico como eje central en los procesos productivos. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*. 6 (3), 175-189.

Gonzáles, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona* (1), 4-55.

Lich Marín, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *Educere, 8*(26), 333-345.

Macay, M. y Véliz, F. (2019). Niveles en la comprensión lectora de los estudiantes universitarios. *Polo del conocimiento. 4*(3), 401-415.

Ministerio de Educación. (2023). *Evaluación Muestral 2022. Resultados*. Lima: UMC-Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Pinzás, J. (2012) *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial PUCP.

HYPERLINK "http://hdl.handle.net/20.500.14428/81006" http://hdl.handle.net/20.500.14428/81006

Ramos, J. (2000) *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. [Archivo PDF]. HYPERLINK "https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-oriente-venezuela/expresion-oral-y-escrita/procesos-de-lectura-y-escritura-descripcion-evaluacion-e-intervencion/109090356" https://www.studocu.com/latam/document/universidad-de-oriente-venezuela/expresion-oral-y-escrita/procesos-de-lectura-y-escritura-descripcion-evaluacion-e-intervencion/109090356

Ramos, J. (2004). Aportaciones de la psicología cognitiva a las dificultades de lectura y escritura. *Proserpina: revista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Centro Regional de Extremadura-Mérida*, (17), 155-182.

Ripoll, J. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Secretaría General Técnica.

Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje, 39-40,* 1-13.

Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de pimaria grupos A y B, de la escuela Emiliano Zapata de Tlaxcoapan Hgo*. [Trabajo académico]. México (D.F.): UNID Editorial Digital.

Futures Studies: evoluzione, strategie didattiche e potenzialità formative

Estudios sobre el futuro: evolución, estrategias didácticas y potencial formativo

Futures Studies: development, teaching strategies and educational potential

Silvia Fioretti
silvia.fioretti@uniurb.it

ABSTRACT
Il contributo prende in esame i *Futures Studies* considerati come un campo di indagine transdisciplinare innovativo utile a prendere decisioni in modo consapevole e attivo nel presente. Si approfondiscono le strategie principali degli studi sul futuro: Scenari e *Backasting* osservandone le applicazioni e alcune difficoltà rilevate nell'attivazione di corsi universitari in Italia. Vengono, infine, individuate alcune potenzialità formative di questa prospettiva (CLA - *Causal Layered Analysis*) volte ad approfondire l'analisi della contemporaneità e ad agire nel tempo presente. Partendo da una ricognizione teorica viene ricostruita l'evoluzione storica e metodologica, evidenziandone la natura ibrida, all' incrocio tra scienze educative, progettazione e strategie partecipative. Vengono approfondite le principali componenti degli studi sul futuro, con particolare attenzione alle metodologie di costruzione degli scenari e al *backcasting*, analizzate sia nei loro presupposti teorici sia nelle loro applicazioni operative in contesti educativi universitari. Tali approcci sono esaminati come strumenti in grado di favorire la comprensione delle dinamiche complesse dell'attualità e di promuovere visioni alternative e desiderabili di futuro. Il contributo affronta inoltre alcune criticità legate all'introduzione dei Futures Studies nel contesto universitario italiano, mettendo in luce ostacoli di natura istituzionale, culturale e curricolare che ne limitano la diffusione e il riconoscimento accademico. Viene esplorato il potenziale formativo della *Causal Layered Analysis* (CLA), intesa come dispositivo analitico capace di operare su diversi livelli di interpretazione della realtà favorendo una lettura accurata dei fenomeni contemporanei. Infine, viene ipotizzata l'attivazione di un laboratorio di formazione al futuro, di ambito accademico, che coniughi l'approccio alla *Causal Layered Analysis* (CLA) con la strategia degli scenari per stimolare pratiche riflessive orientate all'azione trasformativa nel presente.

Parole chiave: "Futures Studies", "Scenari", "Backasting", Causal Layered Analysis.

ABSTRACT
Este artículo analiza los Estudios sobre el Futuro, considerados como un campo de investigación transdisciplinar innovador que resulta útil para tomar decisiones de forma consciente

y activa en el presente. Se profundiza en las principales estrategias de los estudios sobre el futuro —los escenarios y el backasting— observando sus aplicaciones y algunas dificultades detectadas a l'hora de poner en marcha cursos universitarios en Italia. Por último, se identifican algunas posibilidades formativas de esta perspectiva (CLA, Causal Layered Analysis) destinadas a profundizar en el análisis de la contemporaneidad y a actuar en el presente. Partiendo de una revisión teórica, se reconstruye la evolución histórica y metodológica, poniendo de relieve su naturaleza híbrida, en la encrucijada entre las ciencias de la educación, el diseño y las estrategias participativas. Se profundiza en los principales componentes de los estudios sobre el futuro, prestando especial atención a las metodologías de construcción de escenarios y al backcasting, analizadas tanto en sus supuestos teóricos como en sus aplicaciones operativas en contextos educativos universitarios. Estos enfoques se examinan como herramientas capaces de facilitar la comprensión de las complejas dinámicas de la actualidad y de promover visiones alternativas y deseables del futuro. El artículo aborda, además, algunas cuestiones críticas relacionadas con la introducción de los Estudios del Futuro en el contexto universitario italiano, poniendo de relieve los obstáculos de carácter institucional, cultural y curricular que limitan su difusión y su reconocimiento académico. Se explora el potencial formativo del Análisis Causal por Capas (CLA), entendido como un instrumento analítico capaz de operar en distintos niveles de interpretación de la realidad, lo que favorece una lectura precisa de los fenómenos contemporáneos. Por último, se plantea la puesta en marcha de un taller de formación para el futuro, de ámbito académico, que combine el enfoque del Análisis Causal por Capas (CLA) con la estrategia de los escenarios para estimular prácticas reflexivas orientadas a la acción transformadora en el presente.

Palabras clave : 'Estudios del Futuro', 'Escenarios', 'Backasting', 'Causal Layered Analysis'.

Abstract

This paper examines Futures Studies as an innovative transdisciplinary field of inquiry that can help inform conscious and proactive decision-making in the present. It examines in depth the key strategies of Futures Studies: Scenarios and Backcasting, looking at their applications and some of the difficulties encountered in setting up university courses in Italy. Finally, the paper identifies certain educational potentials of this approach (CLA – Causal Layered Analysis), aimed at deepening the analysis of the contemporary world and taking action in the present. Starting from a theoretical review, the historical and methodological evolution is reconstructed, highlighting its hybrid nature, situated at the intersection of educational sciences, design and participatory strategies. The main components of futures studies are explored in depth, with particular attention to scenario-building methodologies and backcasting, analysed both in terms of their theoretical underpinnings and their practical applications in university educational contexts. These approaches are examined as tools capable of fostering an understanding of the complex dynamics of current affairs and of promoting alternative and desirable visions of the future. The paper also addresses a number of critical issues relating to the introduction of Futures Studies within the Italian university context, highlighting institutional, cultural and curricular obstacles that limit its uptake and academic recognition. The educational potential of Causal Layered Analysis (CLA) is explored, understood as an analytical tool capable of operating at different levels of interpretation of reality, thereby facilitating an accurate understanding of contemporary phenomena. Finally, the proposal is put forward to establish a future-oriented academic training workshop that combines the Causal Layered Analysis (CLA) approach with scenario-based strategies to stimulate reflective practices geared towards transformative action in the present.

Keywords: *'Futures Studies', 'Scenarios', 'Backcasting',* 'Causal Layered Analysis'.

I. FUTURES STUDIES

I *Futures Studies* possono essere definiti come un campo di indagine transdisciplinare dedicato allo studio sistematico dei futuri possibili, probabili e preferibili con l'obiettivo di orientare in modo più consapevole decisioni e azioni nel presente (Bell, 2003). La ricostruzione storica della tradizione occidentale dei futures studies individua almeno tre fasi principali. La prima, dal secondo conflitto mondiale agli anni Sessanta, è caratterizzata da una forte connessione con istituzioni militari e apparati di pianificazione tecnologica e demografica, in continuità con il paradigma positivista e con una concezione tendenzialmente prevedibile del futuro. Gli Studi sul Futuro moderni sono nati da un allontanamento dall'approccio ingenuo della futurologia e dalla consapevolezza che non esiste simmetria ontologica tra passato e futuro. Tuttavia, la componente empirico-predittiva non è mai stata completamente superata e continua a riemergere anche dopo la svolta postmoderna e l'emergere di approcci critici e normativi. Una seconda fase, dagli anni Sessanta-Settanta, vede l'istituzionalizzazione di centri di ricerca, riviste e associazioni scientifiche e l'emergere di sensibilità critiche in seguito ai dibattiti sulla crisi ecologica e sui limiti della crescita, che aprono a visioni multiple e normative dei futuri. Una terza fase, dagli anni Novanta fino al presente, è segnata dall'espansione globale delle pratiche di *foresight* (previsione) in governi, imprese e organizzazioni internazionali unita all'affermazione di approcci critici, partecipativi e culturali che mettono in discussione visioni tecnocratiche e deterministiche del futuro. In questo periodo il campo si arricchisce di programmi universitari, cattedre UNESCO e reti come la World Futures Studies Federation e si sperimenta anche una crescente frammentazione e tensioni sul proprio statuto epistemologico e disciplinare (Paura R., 2024).

Gli studi sul futuro rappresentano un campo di indagine che prevede una riflessione sistematica ed esplicita su scenari futuri alternativi. Il loro obiettivo è quello di rivelare il futuro, rendere più comprensibili le sue possibilità e accrescere il controllo su di esso. Wendell Bell apre alla possibilità di immaginare scenari futuri per contribuire al benessere dell'umanità. A questo scopo riunisce gli 'strumenti' di analisi del futuro descrivendo e spiegando non solo i metodi, ma anche la natura, i concetti, le teorie e gli esempi concreti di questo campo di studi. Bell, nell'opera *Foundations of Futures Studies* (2003), concepisce questo approccio come una "human science" orientata a esplorare in modo rigoroso e riflessivo i futuri alternativi, assegnando al campo il compito di rendere più esplicite le assunzioni che guidano le aspettative sul futuro e di accrescere la capacità umana di orientare i futuri verso maggiore libertà e benessere. In questo quadro, Bell introduce la nota distinzione tra futuri possibili, probabili e preferibili, che consente di collegare analisi empirica, modellizzazione e giudizio normativo. La tripartizione di Bell tra futuri possibili (lo spazio del potenziale), probabili (ciò che risulta verosimile in base a dati e modelli) e preferibili (ciò che è valutato positivamente alla luce di criteri etici, di giustizia e sostenibilità) permette

di collegare, all'interno di un quadro coerente, dimensioni analitiche e normative. I futures studies enfatizzano inoltre la centralità di metodologie attive e laboratoriali – workshop di scenario, laboratori di *foresight*, CLA, *Futures Literacy Laboratories* – che coinvolgono gruppi eterogenei in processi di co-costruzione di futuri alternativi. In questo senso, la pratica laboratoriale è parte costitutiva dell'ambito e non un semplice complemento applicativo. Questa opera realizza i cinque obiettivi principali che Bell si era prefissato:

(1) dimostrare che gli studi sul futuro, come altri campi dall'antropologia alla zoologia, esistono come sfera di attività intellettuale ben definita;
(2) creare uno strumento didattico utilizzabile come testo base per i corsi fondamentali di studi sul futuro;
(3) orientare verso il futuro il pensiero degli specialisti di altre discipline;
(4) contribuire all'ulteriore sviluppo e miglioramento degli studi sul futuro;
(5) fornire strumenti per consentire sia alle persone comuni che ai leader di agire in modo da creare un futuro migliore per sé stessi e per le proprie società.

Bell sostiene che, nonostante il suo stile retorico a volte apocalittico e il suo ampio utilizzo da parte di gruppi di interesse, gli studi sul futuro offrono speranza per il futuro dell'umanità e indicazioni concrete per realizzare tale speranza nel mondo reale della nostra vita quotidiana.

Le tante implicazioni socio-politiche che accompagnano il passaggio dal concetto di un unico futuro alla pluralità dei futuri risultano interessanti per delineare l'evoluzione storica dell'approccio. A partire dagli anni Sessanta, l'emergere di molteplici futuri ha permesso a fasce più ampie della società di immaginare e creare "futuri alternativi" allo status quo. Jennifer Gidley (2017) ha messo in luce l'effetto 'democratizzante' dei molteplici futuri possibili sull'evoluzione della teoria e della pratica degli studi futuristici nelle diverse discipline accademiche. In particolare, Gidley illustra come la teoria e la pratica degli studi sul futuro si siano sviluppate parallelamente agli sviluppi della scienza e delle scienze sociali, per includere futuri critici, culturali, partecipativi e integrali. Le sue riflessioni si concentrano nell'analisi di come il campo degli studi sul futuro continuerà ad evolversi per poter rappresentare in modo diversificato le concettualizzazioni e le azioni future di studiosi, professionisti e ricercatori a livello globale. Per questa autrice, infatti, la pluralizzazione dei futuri ha trasformato gli studi sul futuro, incoraggiando un coinvolgimento sociale diversificato e la visione di futuri alternativi. Gidley critica i limiti dell'approccio predittivo-empirico, sottolineandone la ristrettezza di vedute e le implicazioni che ne derivano in termini di diminuzione di empowerment. Le visioni del futuro critico-postmoderno mettono in discussione lo status quo, privilegiando futuri normativi e la trasformazione sociale. Le teorie del futuro interpretativo-culturale promuovono prospettive multiculturali, offrendo alternative alle narrazioni globali dominanti. Le prospettive partecipative sul futuro rafforzano l'empowerment attraverso il coinvolgimento della comunità nell'immaginare e costruire futuri

desiderabili. In particolare, Gidley descrive i futures studies come un'"epistemologia radicale" in evoluzione, che si distacca da una futurologia essenzialmente tecnocratica per abbracciare approcci più partecipativi, normativi e multiculturali.

Scenari e *Backasting* nei corsi formativi universitari

Le istituzioni universitarie occupano una posizione strategica sia come oggetto di studio, sia come contesto privilegiato per lo sviluppo dei futures studies. Tuttavia, gli atenei sembrano in ritardo nell'integrare il *foresight* in modo strutturale, limitandosi a proiezioni di breve-medio periodo su iscrizioni, bilanci e ranking. Ciò appare paradossale in un'epoca di profonde trasformazioni tecnologiche, ecologiche e socio-politiche che richiederebbero capacità anticipatorie molto più articolate, sia a livello di governance, sia di didattica e ricerca. Si possono individuare almeno quattro direttrici applicative dei futures studies in ambito universitario.

In primo luogo, sul piano formativo, corsi introduttivi di *futures studies* e *futures literacy* possono essere proposti come parte della proposta formativa generale di tutti gli studenti, indipendentemente dal corso di laurea, in linea con la prospettiva di Bell che auspicava la "futurizzazione" del pensiero professionale in ogni disciplina.

In secondo luogo, è possibile sviluppare programmi specialistici – lauree, master e dottorati in *futures studies*, *strategic foresight* – per sostenere la formazione di professionisti capaci di progettare, condurre e facilitare processi anticipatori in organizzazioni pubbliche e private. Programmi di questo tipo sono già attivi, ad esempio, nelle diverse cattedre UNESCO (Laianki Dedouli et ali, 2025).

In terzo luogo, i futures studies possono essere integrati trasversalmente nei curricula esistenti: moduli su scenari e *foresight* possono essere inseriti in tantissimi corsi per contribuire a sviluppare una sensibilità di lungo periodo e l'abilità di pensare in termini di futuri multipli

Infine, sul piano della ricerca e della terza missione, laboratori universitari dedicati ai futures studies possono collaborare con governi locali, comunità, scuole, imprese e organizzazioni della società civile per co-produrre scenari, visioning e percorsi di transizione, rafforzando la responsabilità sociale dell'università e il suo ruolo di attore e guida delle trasformazioni territoriali. In questo quadro, le pratiche di *futures literacy* promosse da UNESCO offrono un quadro concettuale e metodologico utile per ripensare sia la didattica sia il coinvolgimento pubblico degli Atenei.

L'Ateneo di Urbino ha attivato, già nell'a.a. 2023/2024, all'interno dei corsi sulle Competenze Trasversali, un corso intitolato 'Scenari di sostenibilità' rivolto a studenti e studentesse iscritti a diversi Corsi di laurea. Il corso, di matrice interdisciplinare, frutto di un progetto coordinato dal Gruppo di lavoro della Rete Università Sostenibili, prevede: l'approfondimento dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU tramite videolezioni; la partecipazione ad incontri seminariali, condotti in presenza

contemporanea da diversi docenti esperti su temi multidisciplinari legati alla sostenibilità (cambiamenti climatici, ecosistema e biodiversità, povertà e contrasto alle disuguaglianze, benessere e salute, città e sostenibilità); laboratori legati alla biodiversità e all'esplorazione del territorio (tappa del Cammino del Duca, laboratori di riuso e riciclo, https://www.uniurb.it/corsi/1757239).

Il corso intende utilizzare la strategia degli **'**scenari'**.** Questa strategia identifica un insieme di approcci metodologici finalizzati alla costruzione di storie verosimili sul futuro, rendendo visibili le incertezze e le criticità, può risultare utile per sostenere i processi decisionali e favorire la pianificazione degli elementi di priorità e delle possibili azioni e interventi da attuare (Bradfield et al., 2005). Attraverso l'analisi di scenario è possibile prendere in considerazione diverse alternative possibili per il futuro, facendone emergere le principali incertezze e variabilità, tentando di acquisire conoscenze sui possibili valori e sui significati che potranno assumere per il futuro senza troppo appesantire la progettualità e focalizzando l'attenzione su ogni singolo aspetto o previsione dei risultati.

Lo scenario è un percorso multi-disciplinare che consente di considerare la questione attraverso molteplici prospettive e rappresentando, allo stesso tempo, previsioni coerenti, plausibili e logiche su come si potrebbe sviluppare il futuro (Quist e Vergragt, 2006).

In questo senso, una particolare e interessante strategia di pianificazione, frequentemente utilizzata nell'ambito della sostenibilità, è il *backcasting* (Ziegler, Porto, 2022). In altri termini, si tratta di immaginare un futuro desiderabile e poi, percorrendo a ritroso il percorso, determinare le misure da adottare e le azioni da intraprendere per guidare la trasformazione verso quel futuro. La progettazione di scenari futuri ispirati alla sostenibilità consente di individuare le strategie e i percorsi connessi, fornendo agli interessati (studenti, stakeholder politici, cittadini, …) immagini utili alla formazione di opinioni e decisioni (Matos et ali, 2024).

Il corso 'Scenari di sostenibilità' si è fondato sull'esplorazione delle temporalità: lo studio del presente consente di comprendere le componenti del territorio; successivamente, approfondendo il passato, gli studenti colgono i cambiamenti e individuano le problematiche territoriali che interessano l'area abitata, un processo che facilita la costruzione di una visione del futuro. Tali spostamenti temporali mirano a favorire il coinvolgimento degli studenti come cittadini responsabili, portandoli a considerare scenari possibili che rispondano alle esigenze della società. L'obiettivo è, dunque, contrastare le tendenze dominanti al "presentismo" e al catastrofismo ad esempio prefigurato dai cambiamenti climatici. In questo percorso di formazione il territorio è onnipresente: rappresenta, contemporaneamente, sia l'oggetto di studio sia la manifestazione fisica dell'ambiente quotidiano preso in esame e vissuto dagli studenti. Si è configurato come un palinsesto, una successione di tracce e impronte lasciate dall'uomo, frutto di interventi sociali che si sono stratificati nel tempo. Le attività proposte sono ispirate alla capacità di anticipazione strategica (*future thinking*) e di pianificazione del cambiamento. Agli studenti viene chiesto di immaginare futuri

sostenibili utilizzando la strategia dello Scenario (es. territorio privo di eventi climatici catastrofici; scenari di ambienti ricchi di biodiversità) e di riflettere in retrospettiva (*Backcasting*) per identificare i passi e le azioni necessarie a raggiungerli. Queste esperienze adottano una valutazione basta su di un approccio qualitativo e vengono raccolte le riflessioni degli studenti su che cosa hanno apprezzato, sulle difficoltà incontrate e in merito alla percezione dell'utilità dell'approccio adottato. Dai risultati delle percezioni degli studenti emerge che gli stessi hanno accolto con entusiasmo metodi attivi come il *backcasting*, trovandoli stimolanti per immaginare il futuro. Tuttavia, molti studenti hanno incontrato difficoltà nel collegare logicamente tutti i passaggi dal presente al futuro desiderato (probabilmente perché il processo era nuovo per loro). Nonostante ciò, gli studenti hanno riconosciuto che le abilità esercitate con il *backcasting* – in particolare il pensiero ipotetico (fornire risposta alla domanda "cosa succede se...?") e il pensiero critico orientato al lungo termine – sono altamente stimolanti e aprono prospettive di riflessione insolite e pertinenti all'educazione alla sostenibilità.

Nonostante tale approccio rappresenti un'autentica innovazione sia sul piano della ricerca, favorendo l'interazione tra i diversi attori coinvolti, sia su quello della pratica educativa, i risultati raccolti dai docenti responsabili del corso hanno evidenziato alcuni limiti. I docenti hanno riscontrato alcune difficoltà, da parte degli studenti, nel confronto con le pratiche futuristiche, in particolare nell'immaginare il futuro e nell'allontanarsi da una visione deterministica del presente. Il ruolo dell'essere umano come agente di cambiamento è stato riconosciuto ma tale concetto non è stato pienamente interiorizzato e valorizzato. Inoltre, la dimensione immaginativa legata al futuro non risulta essere stata attivata e la capacità immaginativa necessaria per proiettarsi in avanti è risultata soffocata. Sembra particolarmente assente il coinvolgimento dell'immaginazione; gli studenti si limitano, nella migliore delle ipotesi, a un'immaginazione "riproduttiva", proiettando semplicemente elementi già presenti nel territorio in uno scenario futuro amplificato.

In sintesi, la possibilità di proporre la strategia degli scenari e il *backcasting* come proposta didattica per la *Future Literacy* sembra efficace nell'educazione superiore, anche accademica. Risulta particolarmente utile per sviluppare competenze di anticipazione e pianificazione tra i giovani ma necessità sicuramente di ulteriori esperienze, ricerche e approfondimenti tesi a formalizzare anche dei protocolli di intervento pratico (corsi, workshop, laboratori, ...) e raccomandazioni per educatori interessati a integrare questo approccio nei loro corsi e nelle loro classi.

Evoluzione e prospettive critiche della Causal Layered Analysis

Sohail Inayatullah (1998) è un autore che ha contribuito significativamente allo sviluppo dei *critical futures studies* e di metodologie interpretative come la *Causal Layered Analysis* (CLA – analisi causale stratificata).

L'analisi causale stratificata cerca di integrare modalità di conoscenza empiriche, interpretative, critiche e di apprendimento attivo e la sua utilità non sta nel prevedere il futuro ma nel creare spazi trasformativi per la creazione, a livello immaginario, di futuri alternativi. I quattro livelli dell'analisi sono: la comprensione superficiale di un problema; le cause più profonde che possono creare e sostenere una situazione; le prospettive e le ideologie dominanti che plasmano una situazione; e le storie sottostanti – narrazioni culturali, miti e metafore – che la sostengono.

L'analisi causale stratificata viene proposta come un nuovo metodo di ricerca sul futuro. La sfida consiste nel condurre una ricerca che si muova tra questi livelli di analisi, includendo così diverse modalità di conoscenza. Si focalizza meno sulla spazialità orizzontale dei futuri – a differenza di strategie come gli scenari e il *backcasting* – e più sulla dimensione verticale degli studi sul futuro, ovvero sugli strati di analisi. L'analisi causale stratificata apre uno spazio per l'articolazione di discorsi costitutivi, che possono poi essere plasmati come scenari. Può rappresentare un metodo paradigmatico che rivela un impegno profondo di visione del mondo, per superare l'analisi superficiale e di senso comune dei fenomeni. Il suo utilizzo risulta ottimale prima della costruzione degli scenari proprio perché offre uno spazio di analisi approfondita per scenari di diverse categorie.

Alcuni dei vantaggi della CLA sono:

1. Ampliare la gamma e la ricchezza degli scenari;
2. Favorire l'inclusione di diverse modalità di conoscenza tra i partecipanti;
3. Incorporare espressioni non testuali e poetiche/artistiche nel processo di previsione del futuro.
4. Stratificare le posizioni dei partecipanti (sia quelle conflittuali che quelle armoniose);
5. Portare il dibattito/la discussione oltre l'aspetto superficiale e ovvio verso quello più profondo e marginale;
6. Consentire di individuare una serie di azioni trasformative;
7. Identificare azioni politiche che possono essere supportate da diversi livelli di analisi;
8. Reintrodurre la verticalità nell'analisi sociale e una riflessione etica globale.

La CLA stratifica l'analisi del futuro in quattro livelli – *litany* (dato superficiale), *systemic causes* (cause sistemiche), *discourse/worldview* (discorsi, ideologie, visioni del mondo) e *myth/metaphor* (miti e metafore profonde) – e mira a rendere visibili e trasformabili le narrazioni profonde che sostengono le immagini del futuro. Inayatullah ha inoltre proposto concetti come "used futures", "disowned futures" e "alternative futures", insistendo sulla necessità di pluralizzare e decolonizzare l'immaginario futuro.

Il primo livello è la "litania": tendenze quantitative, problemi, spesso esagerati, spesso usati per scopi politici (sovrappopolazione, ad esempio), solitamente presentati dai media. Eventi, problemi e tendenze non sono collegati e appaiono discontinui.

Il risultato è spesso un senso di impotenza (cosa posso fare?), di apatia (non si può fare niente!) o un'azione prevista (perché non fanno qualcosa, di solito intendendo lo Stato?). Questo è il livello convenzionale della ricerca sul futuro, che può facilmente creare una politica della paura.

Il secondo livello si occupa delle cause sistemiche, sociali, inclusi fattori economici, culturali, politici e storici (ad esempio, l'aumento dei tassi di natalità, la mancanza di pianificazione familiare). I dati quantitativi vengono interpretati. Questo tipo di analisi è solitamente elaborato da istituti di ricerca e pubblicato come articoli di opinionisti su giornali o riviste non strettamente accademiche. In alcuni casi, viene analizzato anche il fattore scatenante (ad esempio, la crescita demografica e i progressi in medicina/sanità). Questo livello eccelle nelle spiegazioni tecniche e nell'analisi. Il ruolo dello Stato e di altri attori e interessi viene spesso esplorato a questo livello.

Il terzo livello, più profondo, riguarda la struttura e il discorso/la visione del mondo che la sostiene e la legittima (ad es.: crescita demografica e prospettive di civilizzazione; mancanza di potere femminile; mancanza di sicurezza sociale; il dibattito popolazione/consumo). Il compito è quello di individuare strutture sociali, linguistiche e culturali più profonde che siano invarianti rispetto agli attori. In questa fase è fondamentale individuare i presupposti profondi alla base del problema, così come gli sforzi per rivedere il problema stesso. In questa fase, si possono esplorare i diversi discorsi (quello economico, quello religioso, quello culturale, ad esempio) e come questi non si limitino a causare o mediare il problema, ma lo costituiscano e come il discorso che utilizziamo per comprenderlo sia complice della nostra interpretazione del problema. Sulla base dei diversi discorsi, si possono derivare scenari alternativi distinti. Ad esempio, uno scenario sul futuro della popolazione basato su prospettive religiose ("andate e moltiplicatevi") rispetto a uno scenario culturale incentrato su come i gruppi femminili immaginano e concepiscono il parto e l'educazione dei figli, nonché sul loro ruolo nel patriarcato e nella divisione mondiale del lavoro.

Il quarto livello di analisi si colloca a livello metaforico o mitico. Si tratta di storie profonde, archetipi collettivi, dimensioni inconsce del problema o del paradosso (ad esempio, considerare la popolazione come non statistica, come una comunità, o vedere le persone come risorse originali e creative). Questo livello offre un'esperienza viscerale/emotiva della visione del mondo oggetto di indagine. Il linguaggio utilizzato è meno specifico, più orientato a evocare immagini visive, a 'toccare il cuore' e non solo all'interpretazione razionale.

L'analisi causale stratificata ci chiede di andare oltre le convenzionali definizioni dei problemi. Ad esempio, la normale analisi tende a rimanere al secondo livello, con occasionali incursioni nel terzo, raramente privilegiando il quarto livello (mito e metafora). L'analisi causale stratificata, tuttavia, non privilegia un livello particolare. Muovendoci tra i livelli, possiamo integrare analisi e sintesi, e orizzontalmente possiamo integrare discorsi, modi di conoscere e visioni del mondo, aumentando così la ricchezza dell'analisi. Ciò che spesso ne consegue sono differenze che possono essere

facilmente colte in scenari alternativi; ogni scenario, in una certa misura, può rappresentare un diverso modo di conoscere. Tuttavia, l'analisi causale stratificata ordina gli scenari nello spazio verticale. Ad esempio, prendendo in esame il problema dei parcheggi nei centri urbani si possono prefigurare una serie di scenari. Uno scenario a breve termine relativo all'aumento dei parcheggi (costruendo sotto o sopra il piano stradale) è di un ordine diverso rispetto a uno scenario che esamina lo smartworking o uno scenario che distribuisce i posti tramite sorteggio (a differenza di uno scenario che assegna i parcheggi in base al potere o alla ricchezza) o uno che mette in discussione il ruolo dell'auto nella modernità (in relazione ad una città senza auto?) o decostruisce l'idea di un parcheggio.

Gli scenari, quindi, differiscono a ogni livello. Gli scenari di tipo litania sono più strumentali, quelli a livello sociale sono più orientati alle politiche, mentre quelli relativi al discorso/alla visione del mondo mirano a cogliere le differenze fondamentali. Gli scenari di tipo mito/metafora si differenziano attraverso una poesia, una storia, un'immagine o qualche altro metodo che coinvolga la parte razionale del ragionamento. È interessante notare anche il mutamento, relativo ai livelli, attribuito a chi risolve il problema/la questione. Al livello della litania, tendenzialmente, la risoluzione del problema è relegata ad altri: il governo o le aziende. Al livello sociale, spesso, viene individuata una collaborazione tra diversi gruppi. Al livello della visione del mondo, i 'risolutori' sono le persone o le associazioni di volontariato e al livello del mito/metafora sono i leader o gli 'artisti'. Attraverso l'approccio CLA possiamo vedere come l'attuale litania (le principali tendenze e i problemi che il mondo deve affrontare) rappresenta la punta dell'iceberg, un'espressione di una particolare visione del mondo. Discutere su quali idee particolari dovrebbero inserirsi e dove vanifica lo scopo degli strati. Sono intesi ad aiutare a creare nuovi tipi di pensiero non a entrare in dibattiti su cosa va precisamente cambiato. L'analisi causale stratificata consente una ricerca che integra molteplici prospettive. Si basa su fatti concreti, inquadrati nella storia, che vengono contestualizzati all'interno di un discorso o di una visione del mondo e, infine, collocati in modalità di conoscenza razionali (nel mito e nella metafora). La sfida consiste nell'integrare queste molteplici prospettive in un problema specifico, muovendosi tra diversi livelli e scenari.

Anche l'analisi del contesto effettuata tramite l'approccio CLA presenta delle criticità. Ad esempio, non prevede il futuro di per sé e la sua efficacia aumenta se utilizzata in combinazione con altri approcci. Può portare a una paralisi dell'azione, ovvero si rischia di dedicare troppo tempo alla problematizzazione e non abbastanza alla progettazione di nuove azioni sociali e politiche. Gli individui potrebbero ritrovarsi a speculare su strati di significato (come accade con gli scenari, creando scenari infiniti, invece di concentrarsi su ciò che è plausibile, probabile o preferibile) anziché convogliare l'attenzione sugli attori che sostengono particolari convinzioni in cui sono inseriti (Inayatullah 2008, 2013).

Per chi si avvicina per la prima volta al campo delle teorie sul futuro, questo approccio potrebbe limitare la creatività, poiché categorizza la realtà e non consente una visione libera e senza vincoli. In generale risulta piuttosto complesso da attivare. Questi limiti possono essere superati al meglio muovendosi tra i diversi livelli di indagine, senza farsi condizionare dalle esigenze di una specifica prospettiva ideologica. L'approccio CLA sostiene forme di apprendimento collaborativo e privilegia un apprendimento attivo. Le risposte fornite dai partecipanti non sono mai corrette o errate. Viene ricercato e sostenuto il dialogo fra i partecipanti e la riflessione collaborativa tra i diversi livelli. L'interazione è fondamentale in questo contesto. Muovendosi tra i vari livelli e attraverso diversi scenari si possono ottenere risultati differenti ed è possibile comparare discorsi/visioni del mondo diversi, così come le metafore e i miti possono arricchirsi grazie a queste nuove realtà empiriche. L'analisi causale stratificata si utilizza al meglio in combinazione con altri metodi come la definizione di scenari futuri preferibili e l'analisi delle problematiche emergenti. Queste strategie possono contribuire a mettere in discussione le nostre visioni convenzionali – superficiali e profonde – della realtà, e favorire la 'retroproiezione' (*backasting*) per generare un piano d'azione nell'attualità.

L'analisi causale stratificata fornisce un metodo per esplorare i livelli di risposta, decostruire le visioni dominanti del futuro e creare futuri alternativi autentici, sensibili ai diversi modi in cui donne e uomini, civiltà, classi sociali, persone con disabilità e senza (tra le altre categorie) conoscono il mondo. L'analisi causale stratificata non vuole prevedere il futuro ma aiuta a prendere le distanze dal presente, a decostruire futuri specifici, a esplorare ordinamenti o conoscenze alternative e genealogie del presente e del futuro (Inayatullah 2008, 2013, 2024). I Futures Studies vedono anche, insieme alla CLA, una teoria a stadi dell'uso del futuro utilizzando come riferimento l'approccio dei Six Pillars - Sei Pilastri- (Inayatullah 2008). Il primo stadio è quello dell''ingiustizia sociale': il futuro viene utilizzato per aumentare e rafforzare l'agency. Il secondo stadio è quello della 'mitigazione del rischio': il futuro viene utilizzato per mappare e comprendere i rischi emergenti. Il terzo stadio è quello del potenziamento delle opportunità attraverso l'esplorazione e la creazione di "futuri alternativi". Il quarto stadio è quello della "direzionalità", per passare dal pensiero divergente al pensiero convergente. Il quinto stadio è quello della "realizzazione della visione", per consolidare la nuova realtà, rendendola tangibile. Lo stadio finale è quello della "metafora": per favorire il collegamento tra mondo esteriore e mondo interiore. Lo scopo degli studi sul futuro è quello di passare dall'anticipazione all'emancipazione. Infatti, la tesi centrale di Inayatullah è che le assunzioni epistemologiche siano alla base di ogni immagine del futuro. È proprio qui che entra in gioco la sua dimensione critica. Invece di elaborare nuovi futuri propone di esaminare, prima di tutto il resto, i concetti e le assunzioni implicite nelle previsioni future, individuandone le storie nascoste sull'origine e sulle strutture valoriali (Inayatullah 2013, 2024).

Un'ipotesi per un laboratorio universitario di 'Formazione al futuro'

Il rapporto UNESCO del 2023 *'Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione'* (UNESCO, 2023) insiste sulla necessità di ripensare l'educazione come bene comune, come impegno pubblico e come leva per ipotizzare futuri etici, sostenibili e democratici. Il documento rappresenta un riferimento essenziale per ripensare la formazione universitaria in chiave prospettica. L'umanità attraversa una fase storica segnata da crescente complessità, fragilità, incertezza e interdipendenza. L'educazione deve assumere, quindi, una funzione orientata alla giustizia sociale, alla cooperazione e alla sostenibilità. Questa idea comporta una ridefinizione degli scopi dell'apprendimento, che non possono assolutamente coincidere con l'acquisizione di competenze funzionali al mondo professionale ma devono includere la formazione multilaterale dell'uomo e del cittadino (Baldacci, 2012) e, quindi, anche la formazione della capacità di immaginare e costruire insieme futuri condivisi. Da questo punto di vista l'educazione di livello accademico promuove forme di partecipazione tra saperi, generazioni e contesti e un laboratorio intitolato al futuro unisce sapere, azione e responsabilità civile attraverso la formazione di competenze di anticipazione, riflessione critica, responsabilità collettiva e immaginazione trasformativa. In questo ambito si propone l'ipotesi di un laboratorio universitario di formazione al futuro, aperto a studenti e studentesse di tutti i corsi di laurea, fondato sull'integrazione dei due dispositivi centrali dei Futures Studies: la *Causal Layered Analysis* (CLA) e la strategia degli Scenari. Il laboratorio intende delineare un ambiente formativo in cui il futuro sia assunto come strumento per comprendere criticamente il presente, decostruirne le narrazioni prevalenti e progettare forme di azione orientate al cambiamento. Il laboratorio proposto è uno spazio accademico trasversale, interdisciplinare e partecipativo, volto a congiungere profondità analitica, elaborazione simbolica e progettazione operativa e potrebbe consentire di superare le criticità evidenziate nella proposta del Scenari.

I quattro livelli della CLA (litany, cause sistemiche, visione del mondo, mito/metafora) consentono di educare a una lettura approfondita dei fenomeni. Ad esempio, ipotizziamo di affrontare il rapporto tra università e intelligenza artificiale. Al primo livello (litany) il problema può apparire come una questione semplicemente relativa alla sostituzione di attività umane con sistemi automatici; al secondo livello (cause sistemiche) emergono invece le diverse piattaforme, i modelli economici, le politiche di governance dei dati e la standardizzazione dei processi; al terzo livello (visione del mondo) affiora l'idea dell'apprendimento come ottimizzazione del percorso di formazione e necessità di individuare modelli di misurazione e valutazione; al quarto livello (mito/metafora) potrebbe emergere la considerazione attorno alla figura dell'essere umano interpretato come una macchina da rendere più efficiente o, al contrario, come un soggetto creativo e relazionale. Un laboratorio di formazione così impostato potrebbe aiutare gli studenti a comprendere che i problemi contemporanei non sono

mai soltanto tecnici ma sono sempre intrecciati a narrazioni, valori e a forme diverse legate all'immaginario. Inayatullah sottolinea che la CLA (Inayatullah, 1998) risulta particolarmente utile prima della costruzione degli scenari perché crea uno spazio di approfondimento che consente di ampliare la gamma delle alternative immaginabili. Questo elemento è decisivo in ambito educativo e formativo. È necessario, preliminarmente, decostruire gli assunti e le visioni del mondo dominanti. In caso contrario si corre il rischio che gli studenti concepiscano futuri solo apparentemente diversi ma in realtà costruiti come mera prosecuzione del presente. Questa visione legata alla realtà presente è emersa nelle considerazioni critiche delle esperienze presentate nel corso 'Scenari di sostenibilità' attivate presso l'Ateneo urbinate.

La seconda componente del laboratorio riguarda la costruzione di scenari. Gli scenari non sono soltanto rappresentazioni descrittive di futuri possibili ma veri e propri strumenti di apprendimento e di orientamento strategico. Possono mettere in forma narrativa la complessità, confrontare alternative, rendere visibili le conseguenze di diverse scelte e preparare soggetti e istituzioni a muoversi in contesti di incertezza. In particolare, è possibile applicare il metodo della *change progression* per costruire quattro scenari relativi ai futuri dell'educazione: il non cambiamento, il cambiamento marginale, il cambiamento adattivo e il cambiamento radicale (Inayatullah, 2020). Le istituzioni educative e le università possono reagire alle trasformazioni limitandosi a difendere il passato, introducendo aggiustamenti superficiali, adattandosi ai mutamenti emergenti oppure ripensando più radicalmente il proprio senso e la propria organizzazione. Questa impostazione è interessante perché aiuta gli studenti a riconoscere che non esiste un solo modo di progettare il futuro. Esistono, o possono essere ipotizzate, a una pluralità di direzioni, ciascuna con costi, opportunità e implicazioni etiche differenti. È, quindi, possibile ipotizzare un laboratorio universitario di formazione al futuro aperto a studenti e studentesse provenienti da differenti corsi di laurea. Il laboratorio può essere attivato come insegnamento trasversale, attività laboratoriale di Ateneo, percorso per competenze trasversali e interdisciplinari o modulo integrativo in programmi orientati alla sostenibilità, alla cittadinanza o all'innovazione educativa. La struttura proposta si articola in quattro fasi, pensate in sequenza progressiva e reciprocamente intrecciate.

Prima fase: orientamento e costruzione del problema

La prima fase è dedicata all'introduzione teorica e alla definizione condivisa del campo di lavoro. I docenti coinvolti propongono agli studenti una cornice iniziale fondata sul rapporto UNESCO del 2023, presentando l'idea di educazione come bene comune, il nesso tra apprendimento e giustizia sociale e la necessità di formare soggetti capaci di affrontare l'incertezza, la complessità e la trasformazione. In questa fase non si chiede agli studenti di prevedere il futuro quanto, piuttosto, di compren-

dere perché il futuro debba diventare un oggetto esplicito di riflessione educativa. Successivamente, i docenti introducono i concetti di *Futures Studies*, CLA, scenari e *backcasting* chiarendo che si tratta di strumenti per leggere il presente e aprire possibilità di azione non di strumenti per indovinare ciò che si verificherà. Agli studenti viene quindi proposto di selezionare un problema contemporaneo rilevante, preferibilmente situato all'intersezione tra università, società e trasformazioni globali. Ad esempio, l'impatto dell'intelligenza artificiale sulla didattica, il benessere fisico e mentale degli studenti, la sostenibilità degli spazi universitari, l'equità nell'accesso all'istruzione superiore, le disuguaglianze digitali, il futuro del lavoro, i green jobs, …. I docenti propongono attività di apertura: brevi lezioni dialogate, letture guidate, visione di video, discussioni in piccoli gruppi e mappe iniziali del problema. Ad esempio, per il tema "università e sostenibilità", il docente può utilizzare domande come le seguenti: Che cosa intendete per università sostenibile? Quali elementi vi vengono in mente? Quali immagini ritroviamo nel discorso pubblico sul tema? Il compito non intende nel risolvere il problema quanto renderlo oggetto di problematizzazione comune.

Seconda fase: analisi causale stratificata (CLA)

Nella seconda fase, i docenti guidano gli studenti nell'applicazione della Causal Layered Analysis. Il lavoro inizia dal livello della litany, dove si raccolgono i sintomi più visibili del problema scelto. Se il tema è, ad esempio, la dispersione universitaria, gli studenti possono individuare dati su abbandono, ritardi negli studi, difficoltà economiche, malessere o scarsa partecipazione. Il docente aiuta poi a problematizzare questa prima ricognizione, invitando il gruppo a domandarsi quali fattori sistemici contribuiscano a produrre il fenomeno: organizzazione dei curricola, rigidità istituzionale, disuguaglianze sociali, modelli di valutazione, politiche di sostegno insufficienti, trasformazioni del lavoro o crisi del welfare studentesco, anche utilizzando strumenti comparativi fra i diversi stati. I momenti più complessi sono relativi alla terza e alla quarta fase. I docenti chiedono agli studenti di individuare i discorsi e le visioni del mondo che definiscono il problema. Ad esempio, ponendosi il problema della dispersione a livello universitario, potrebbe emergere una concezione meritocratica che legge l'abbandono come fallimento individuale, oppure legittimare l'idea di università selettiva che considera implicita e giustifica una certa quota di abbandoni. A livello di analisi del mito e della metafora potrebbero emergere immagini quali: l'università selettiva, l'università competitiva o, al contrario, l'università come comunità e l'università come spazio di crescita. Il ruolo dei docenti è proporre contesti di problematizzazione. Possono chiedere, ad esempio: "Quale immagine dell'essere umano sostiene questa idea di formazione?", oppure "Quale metafora descrive meglio il modo in cui l'università tratta i suoi studenti?" In questo modo, la CLA diventa un esercizio di decostruzione critica e di alfabetizzazione simbolica.

Terza fase: costruzione di scenari alternativi

La terza fase consiste nella trasformazione dell'analisi in scenari. I docenti, muovendo dalle riflessioni emerse nelle prime due fasi, propongono agli studenti di costruire alcuni futuri alternativi relativi al problema scelto. Ciò significa individuare, da un lato, le immagini attrattive del futuro, dall'altro i punti di forza (*driver*) già in atto nel presente e, infine, il portato storico che ostacolano o canalizzano il cambiamento. Ad esempio, il futuro della didattica universitaria nell'era dell'intelligenza artificiale può offrire un primo scenario piuttosto marginale: le tecnologie aumentano le loro potenzialità ma la struttura dell'università resta sostanzialmente identica proprio perché gli strumenti digitali vengono usati per rendere più efficiente un modello trasmissivo. Un secondo scenario può essere adattivo: l'università integra l'IA nei propri processi per individualizzare l'apprendimento, sviluppare competenze critiche e ripensare i ruoli degli studenti e docenti e dei docenti. Un terzo scenario può ipotizzare una vera e propria trasformazione: l'università diventa una rete flessibile di apprendimento continuo, basata su piattaforme distribuite, micro-certificazioni e nuove forme di comunità epistemica (Inayatullah, 2020).

Il compito del docente, in questa fase, consiste nel far sì che gli scenari non siano fantasie arbitrarie o proiezioni lineari. Gli studenti devono riuscire ad argomentare la coerenza interna di ogni scenario, esplicitare gli attori coinvolti, i beneficiari, gli esclusi, le implicazioni etiche e le tensioni culturali. Per esempio, di fronte a uno scenario molto entusiastico sull'adozione totale dell'IA, il docente può chiedere: Quali nuove dipendenze tecnologiche si produrrebbero? Chi controllerebbe le piattaforme? Che cosa accadrebbe alla relazione educativa? Quali soggetti resterebbero esclusi?

Quarta fase: backcasting e progettazione dell'azione

La quarta fase è dedicata al *backcasting*, cioè al lavoro a ritroso a partire dallo scenario preferibile. Dopo aver discusso i diversi futuri possibili, gli studenti selezionano quello ritenuto più desiderabile e vengono accompagnati dai docenti a costruire il percorso necessario per approssimarlo. Si tratta di individuare decisioni, passaggi intermedi, attori, risorse, conflitti, alleanze e le necessarie condizioni di fattibilità. In questa fase i docenti propongono un compito molto concreto: tradurre la visione in un piano d'azione graduale. Per esempio, se lo scenario preferibile riguarda un'università più inclusiva e capace di sostenere il benessere delle studentesse e degli studenti, il gruppo può essere guidato a chiedersi quali interventi siano necessari nel breve periodo, quali cambiamenti curricolari o organizzativi nel medio termine occorra attivare e quali trasformazioni culturali di lungo periodo si rendano indispensabili. Gli studenti sono così invitati a trasformare il desiderio di vivere un'università 'più inclusiva' ad ipotizzare e individuare proposte specifiche: servizi di tutorato tra pari, spazi di ascol-

to interdisciplinari, revisione dei criteri di valutazione, flessibilità didattica, attenzione ai tempi di vita, collaborazione tra docenti, studenti e servizi amministrativi.

La restituzione finale può assumere la forma di un poster argomentato, di una mappa, di una presentazione pubblica. In ogni caso, il laboratorio non si conclude con una previsione del futuro ma con un esercizio di responsabilità progettuale orientato al presente.

Considerazioni conclusive

Un laboratorio di formazione al futuro in ambito universitario non può essere considerato automaticamente emancipativo. La sua stessa natura innovativa, dialogica e riflessiva lo espone a tensioni sia sul piano dell'apprendimento sia su quello dell'organizzazione didattica. Per gli studenti una prima difficoltà riguarda la difficoltà immaginativa. Molti soggetti in formazione, abituati a modelli didattici centrati sulla riproduzione di conoscenze e sulla ricerca della risposta corretta, possono incontrare ostacoli nel concepire futuri autenticamente alternativi (Inayatullah, 2020). In questi casi i futuri prodotti tendono a essere semplici amplificazioni del presente. Se si chiede di immaginare l'università del 2040, può accadere che emergano solo immagini di maggiore digitalizzazione, maggiore velocità o maggiore efficienza, senza che vengano realmente messi in discussione la struttura dell'istituzione, il suo rapporto con il sapere o la sua funzione sociale. Una seconda difficoltà, per gli studenti, concerne la complessità del *backcasting*. Anche quando riescono a immaginare uno scenario desiderabile non riescono a collegarlo a una catena coerente di azioni intermedie. Possono formulare un futuro desiderabile, ad esempio una città universitaria sostenibile e inclusiva, e non riuscire a definire quali passaggi concreti siano necessari, quali attori vadano mobilitati, quali conflitti vadano affrontati e quali risorse siano realisticamente disponibili (Inayatullah, 2006). Una terza difficoltà riguarda la CLA. La distinzione tra i quattro livelli è complessa e gli studenti possono confondere i sintomi con le cause sistemiche o i discorsi con i dati osservabili. Se, ad esempio, si affronta il tema del benessere fisico e mentale degli studenti, alcuni possono fermarsi al livello della *litany* elencando ansia, isolamento e stress, senza riuscire a esplorare le logiche prestazionali, le narrazioni del successo o i miti della competizione permanente che alimentano il problema. Esiste, inoltre, una difficoltà più profonda connessa all'agency. In molti contesti accademici, gli studenti si percepiscono come destinatari passivi di decisioni prese da altri. Quando viene chiesto loro di immaginare e co-progettare futuri alternativi possono reagire con scetticismo, distacco o senso di impotenza (Inayatullah, 2006).

Anche i docenti incontrano difficoltà significative. La prima riguarda la ridefinizione del proprio ruolo. In un laboratorio di *Futures Studies* il docente diventa un facilitatore di processi riflessivi, garante della qualità epistemica del confronto e mediatore tra linguaggi disciplinari differenti e non solo un esperto di contenuti. Questo

profilo trasmissivo e dialogico non può essere improvvisato e non è sempre facile da assumere in contesti universitari ancora fortemente segnati dalla lezione frontale. Una seconda difficoltà è legata alla valutazione. Gli scenari e la CLA non producono risposte univoche quindi i criteri di giudizio non possono essere puramente contenutistici. I docenti devono valutare la coerenza interna dell'argomentazione, la profondità dell'analisi, la capacità di distinguere i livelli, la plausibilità delle azioni proposte e la qualità riflessiva del processo. Occorre una certa familiarità con metodologie qualitative e collaborative quali, ad esempio, la formulazione di rubriche valutative complesse. Un terzo elemento riguarda il carico organizzativo. Un laboratorio orientato allo sviluppo di competenze trasversali necessita di tempi più distesi, materiali adeguati, spazi di lavoro cooperativo e un coordinamento tra docenti possibilmente provenienti da ambiti diversi. Inoltre, l'eterogeneità degli studenti rappresenta una risorsa/sfida perché impone la costruzione di un lessico condiviso su termini come sostenibilità, giustizia, innovazione, benessere, inclusione o trasformazione (Unesco 2023).

In questo senso, i docenti propongono un lavoro rigoroso e, allo stesso tempo, aperto. Da un lato, chiedono precisione concettuale, coerenza argomentativa e capacità di distinguere i livelli dell'analisi; dall'altro, incoraggiano immaginazione, pluralità di prospettive e sperimentazione narrativa. Il laboratorio di formazione al futuro diventa così uno spazio in cui l'università esercita la sua funzione di istituzione formativa capace di interrogare il presente e di prefigurare alternative possibili e desiderabili.

L'ipotesi di un laboratorio universitario di formazione al futuro, fondato sull'integrazione tra scenari e *Causal Layered Analysis,* appare coerente con le più recenti riflessioni internazionali sull'educazione come bene comune e come pratica di trasformazione (Unesco, 2023). Il riferimento al rapporto UNESCO del 2023 consente di collocare la proposta dentro un quadro etico e politico orientato alla giustizia, alla solidarietà e alla sostenibilità, mentre i contributi di Inayatullah forniscono strumenti metodologici e strategici capaci di coniugare profondità interpretativa, immaginazione sociale e azione progettuale.

La struttura laboratoriale ipotizzata in quattro fasi (orientamento, analisi causale stratificata, costruzione di scenari e *backcasting*) permette di pensare il laboratorio come un percorso progressivo che accompagna gli studenti dal riconoscimento dei problemi alla formulazione di visioni trasformative e alla progettazione di azioni nel presente. Allo stesso tempo, la riflessione critica mostra che tale proposta non può essere attuata senza tenere conto delle resistenze cognitive, metodologiche, strategiche e istituzionali che attraversano i processi formativi universitari. Proprio in questa tensione tra possibilità e difficoltà risiede, tuttavia, il valore formativo del laboratorio. Lavorare sul futuro significa imparare a leggere il presente in modo meno superficiale, a riconoscere il lascito della storia, a discutere le idee e le immagini, anche stereotipate, che guidano l'azione e a costruire collettivamente alternative plausibili e desiderabili. In questo senso, un laboratorio di formazione al futuro può rappresentare

per l'università un esercizio concreto della propria responsabilità educativa nel tempo della complessità.

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M. (2012), Trattato di pedagogia generale, Roma, Carocci.

Bell, W. (2003), Foundations of Futures Studies: Volume 1: History, Purposes, and Knowledge (1st ed.), New York, Routledge.

Bradfield R., Wright G., Burt G., Cairns G., Van Der Heijden K., (2005), "The origins and evolution of scenario techniques in long range business planning", *Futures*, v. 37, n. 8, pp. 795-812.

Gidley J., (2017), "Futures Studies: An Evolving Radical Epistemology", in Gidley, *The Future: A Very Short Introduction*, Oxford University Press, pp. 44-81.

Horst R., Gladwin D. (2022),"Multiple futures literacies: An interdisciplinary review", *Journal of Curriculum and Pedagogy*, vol. 21, n. 1, pp. 42–64.

Inayatullah S. (1998), "Causal Layered Analysis: Poststructuralism as method", *Futures*, v. 30, n. 8, pp. 815-829.

Inayatullah, S. (2006), "Anticipatory action learning: Theory and Practice", Futures, v. 38, pp. 656-666.

Inayatullah, S. (2008), "Six pillars: futures thinking for transforming", *Foresight*, v. 10, n. 1, pp. 4–21.

Inayatullah, S. (2013), "Learnings from futures studies: Learnings from dator", *Journal of Futures Studies*, vol. 18, n. 2, pp.1-10.

Inayatullah, S. (2020), "Scenarios for teaching and training: From being kodaked to futures literacy and futures-proofing", *CSPS Strategy and Policy Journal,* v. 8, pp. 31–48.

Inayatullah, S. (2024), "Futures studies: From perceived injustice to the transformational present", in Poli (Ed.), *Handbook of futures studies*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

Lianaki Dedouli I., Kavazanjian C., Stark C., (2025), Future-proofing sovereign wealth funds: why foresight matters, UNESCO https://www.unesco.org/en/futures-literacy/resources?hub=404

Matos S., Arroz A. M., Martins B., Amorim I. R., Gabriel R. (2024), "Backcasting for youths: Hypothetical and critical thinking in the context of sustainable development education", *Sustainability,* v. 16 n. 24, 11088 https://doi.org/10.3390/su162411088

Paura R., (2024), "About the history of Futures Studies", in Poli (Ed.), *Handbook of Futures Studies*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing.

Quist J., Vergragt P., (2006), "Past and future of backcasting: The shift to stakeholder participation and a proposal for a methodological framework", *Futures*, v. 38, n. 9, pp.1027-1045.

UNESCO (2023), Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita

Ziegler R., Porto L. (2022), "Backcasting for sustainability -An approach to education for sustainable development in management", *The International Journal of Management Education*, v.1, pp. 1-19.

Ciudadanía corresponsable: estado, escuela y familia en el marco del derecho educativo

Co-responsible citizenship: state, school, and family within the framework of educational law

Juan Carlos Sánchez-Huete
Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación
CES Don Bosco. Madrid. España.
C/ María Auxiliadora, 9. Madrid-28040
jcshuete@cesdonbosco.com

Albert Marqués-Donoso
Dr. en Ciencias de la Educación
CES Don Bosco. Madrid. España.
amarques@cesdonbosco.com
C/ María Auxiliadora, 9. Madrid-28040

RESUMEN
Este trabajo analiza el impacto y alcance del Derecho Educativo y el Derecho a la Educación bajo el paradigma de la protección integral y el principio de corresponsabilidad entre el Estado, la escuela y la familia. A través de una revisión conceptual, metodológica y empírica, se examina la transición desde modelos escolares punitivos tradicionales hacia una cultura de convivencia democrática basada en los derechos humanos. Se abordan herramientas clave para la inclusión y la participación del alumnado, tales como el Modelo de Lundy, el Aprendizaje-Servicio (ApS), el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la metodología de internacionalización telemática *Collaborative Online International Learning* (COIL). Finalmente, se exponen modelos aplicados y se proponen indicadores institucionales para evaluar de forma sistemática las sinergias entre los centros educativos y las familias.

Palabras clave: Derecho Educativo; Derecho a la Educación; Corresponsabilidad; Convivencia Democrática; Inclusión; Autonomía Progresiva.

SUMARIO
1. Introducción. 2. Derecho Educativo y Derecho a la Educación. 3. Marco jurídico de la corresponsabilidad educativa. 4. El Estado como garante del derecho a la educación. 5. La escuela como espacio de ciudadanía. 6. Enseñanza de derechos y cultura escolar. 7. Relación escuela-familia. 8. La pedagogía de los derechos. 9. Estrategias de pensamiento para una realidad crí-

tica: el Aprendizaje-Servicio (ApS). 10. La institución educativa efectiva ante la diversidad. 11. Contextos del Derecho Educativo. 12. Conclusiones. 13. Referencias bibliográficas.

ABSTRACT
This paper analyzes the impact and scope of Educational Law and the Right to Education under the paradigm of comprehensive protection and the principle of co-responsibility between the State, the school, and the family. Through a conceptual, methodological, and empirical review, the transition from traditional punitive school models to a culture of democratic coexistence based on human rights is examined. Key tools for inclusion and student participation are addressed, such as the Lundy Model, Service-Learning (SL), Universal Design for Learning (UDL), and the telematics internationalization methodology Collaborative Online International Learning (COIL). Finally, applied models are presented alongside institutional indicators to systematically evaluate the synergies between schools and families.

Keywords: Educational Law; Right to Education; Co-responsibility; Democratic Coexistence; Inclusion; Evolving Capacities.

SUMMARY
1. Introduction. 2. Educational Law and the Right to Education. 3. Legal Framework of Educational Co-responsibility. 4. The State as Guarantor of the Right to Education. 5. The School as a Space for Citizenship. 6. Teaching of Rights and School Culture. 7. School-Family Relationship. 8. The Pedagogy of Rights. 9. Thinking Strategies for a Critical Reality: Service-Learning. 10. The Effective Educational Institution in the Face of Diversity. 11. Contexts of Educational Law. 12. Conclusions. 13. References.

1. INTRODUCCIÓN

El derecho educativo, analizado desde cualquier realidad social, política, cultural, económica o jurisprudencial, es entendido como una rama especializada del ordenamiento jurídico que actúa como la garantía de un derecho humano fundamental, regulado y articulado mediante el sistema educativo de un estado. El marco legislativo internacional, que recoge y fundamenta el Derecho a la Educación, se expresa con total claridad en la premisa universal de que "toda persona tiene derecho a la educación".

Los grandes marcos legales globales, tales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)*, la *Convención sobre los Derechos del Niño (1989)* o las propias cartas magnas y constituciones de los distintos países, incorporan como eje clave e insoslayable la doctrina de la protección integral. Esta doctrina sitúa a la infancia y a la adolescencia no como meros objetos pasivos de protección, compasión o destinatarios de las decisiones adultas, sino como sujetos plenos de derechos que deben ser escuchados, respetados y acompañados en el desarrollo progresivo de su autonomía.

Garantizar efectivamente este derecho en las aulas exige una profunda transformación de los agentes principales del proceso educativo: los docentes y el alumnado.

Para ello, es indispensable elevar la competencia profesional y ética del profesorado mediante una formación adecuada y permanente, que se corresponda de manera directa con las aspiraciones académicas del estudiantado. De este modo, se asegura una inclusión real que responda con efectividad a la diversidad. En lo que respecta al alumnado, los entornos educativos deben favorecer su desarrollo intelectual, proveyendo estrategias de pensamiento que les permitan estructurar, percibir y razonar críticamente su realidad, consiguiendo nuevos conocimientos y garantizando así una educación digna concebida desde el enfoque intrínseco de los derechos humanos.

2. DERECHO EDUCATIVO y DERECHO A LA EDUCACIÓN

Comprender en profundidad la dimensión de lo que involucra "educar en clave de derechos" pasa necesariamente por resolver la ambivalencia conceptual que suele rodear a este campo. Como señala Villafuerte Vega (2022), en los foros académicos, jurídicos y pedagógicos se tiende a utilizar de forma indistinta y errónea los términos "Derecho Educativo" y "Derecho a la Educación", a pesar de que representan categorías jurídicas con objetos de estudio, naturalezas y aplicaciones netamente diferenciadas.

El Derecho Educativo como sistema objetivo

El Derecho Educativo debe entenderse como la materialización jurídica de la organización social en torno a la enseñanza. Constituye el elemento objetivo, el "conjunto de normas, políticas públicas y principios jurídicos de los cuales emanan las regulaciones para orientar, ordenar y tutelar el quehacer y la gestión educativa" (Villafuerte Vega, 2022, p. 89). No se trata de una simple recopilación de reglamentos escolares o pautas disciplinarias de convivencia, sino de una especialidad jurídica autónoma. Su conocimiento normativo permite a los docentes percibir las fuentes de su autoridad legítima y las limitaciones de su responsabilidad. Según sostiene Cifuentes Ramírez (2017), este derecho organiza de forma metódica las prestaciones, servicios y deberes de todos los actores del sistema, desde el Estado hasta el personal administrativo y de apoyo.

El Derecho a la Educación como facultad subjetiva

El Derecho a la Educación es el elemento subjetivo, entendido como la libertad, prerrogativa o facultad que posee cada individuo por el simple hecho de ser persona y que puede exigir frente a los poderes públicos. En palabras de la Organización de

las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019, p. 28), "el derecho a la educación asegura que el individuo sea colocado firmemente en el centro del sistema educativo".

Este enfoque ha evolucionado significativamente en el último lustro con aportaciones de autoras como Lundy et al. (2024), quienes sostienen que el derecho a la educación ya no puede limitarse al acceso o matriculación física en el aula, sino que debe garantizar de forma irrenunciable las dimensiones de aceptabilidad y adaptabilidad. Esto significa que el sistema educativo (Derecho Educativo objetivo) tiene la obligación de ajustarse a las necesidades de la niña o del niño, y no al revés.

La dimensión de la adaptabilidad, la aceptabilidad y el concepto de "derecho llave"

Esta idea se aborda específicamente en la sección donde las autoras discuten la relación entre los artículos 12, 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). Aunque el texto no utiliza siempre las palabras exactas "aceptabilidad" y "adaptabilidad", que provienen del esquema clásico de las "4A" diseñado por Katarina Tomaševski, relatora especial de la ONU, las autoras desarrollan el concepto de la siguiente manera. Señalan que el artículo 28 se centra principalmente en el acceso a la educación (que sea gratuita y disponible), pero argumentan de manera categórica que esto es insuficiente por sí solo. Las autoras afirman: "Article 28 of the CRC defines access to education and Article 29 defines the 'aims of education': together they provide a human rights blueprint for the quality of education."

Vinculan el derecho a ser escuchado (Art. 12) con los objetivos de la educación (Art. 29) para explicar que la educación debe ser de calidad, lo cual implica necesariamente que la *Adaptabilidad* exige que la educación se ajuste a las necesidades y la madurez de la niña o el niño. La educación debe ser un medio para que desarrolle su personalidad y talentos, y los Estados deben incluir el acceso gratuito a la educación inicial como parte de este proceso evolutivo. Por otro lado, la *Aceptabilidad* se entiende que al integrar el Artículo 12, se defiende que la educación no es algo que simplemente se entrega a la niña o al niño, sino que debe considerar sus opiniones. Para que una educación sea aceptable desde un enfoque de derechos, debe respetar la dignidad de la persona y ser culturalmente pertinente, rechazando cualquier práctica discriminatoria.

El derecho a la educación es un "paquete" donde el acceso es solo el punto de partida, y la participación de la niña o el niño es lo que garantiza que esa educación sea adecuada y respetuosa con sus derechos. En el derecho internacional, los derechos no funcionan de forma aislada. Este paquete supone que el derecho es integral en cuanto a disponibilidad, porque hay escuelas y maestros cualificados; porque hay acceso al eliminar cualquier tipo de barreras, ya sean geográficas, económicas o legales; y porque se asegura la calidad, donde lo que se enseña es útil.

Se refuerza la idea de la educación como un derecho multiplicador. No se trata de un derecho aislado, sino de la puerta de acceso a la ciudadanía. "La educación es un multiplicador que aumenta el disfrute de todos los derechos y libertades individuales cuando está efectivamente garantizado" (Tomaševski, 2001, p. 10). En este sentido, educar en clave de derechos supone reconocer que, si el sistema falla en su misión pedagógica, no solo se pierde un tiempo escolar, sino que se transgrede la capacidad futura del sujeto para ejercer su libertad política, su autonomía económica y su protección jurídica en la sociedad.

3. MARCO JURÍDICO DE LA CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA

El paradigma contemporáneo de protección de la infancia se basa en la idea de que los niños y adolescentes son sujetos plenos de derecho. Esta concepción se consolida a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, instrumento que introduce una transformación profunda respecto a los modelos tutelares y de patronato anteriores, donde el menor era visto como un objeto de compasión o de control estatal.

Uno de los pilares fundamentales de este paradigma es el principio del interés superior del niño, reconocido explícitamente en el artículo 3 de la Convención, y que establece de forma taxativa que todas las decisiones que involucren a niñas y a niños deben priorizar su bienestar y desarrollo integral. Desde la perspectiva educativa se explica que, tanto las decisiones institucionales de la escuela como las decisiones familiares, deben orientarse y subordinarse por ese criterio rector.

La doctrina jurídica ha destacado el alcance y la fuerza vinculante de este principio. Kemelmajer de Carlucci (2015) sostiene que el interés superior del niño constituye un criterio de interpretación y decisión que obliga a ponderar las consecuencias concretas de cada medida sobre la vida y el desarrollo de los niños. Este principio se complementa de forma directa con otro concepto fundamental: la autonomía progresiva. El artículo 5 de la Convención reconoce que los niños desarrollan gradualmente capacidades para ejercer sus derechos y tomar decisiones por sí mismos. Por ello, las instituciones deben acompañar ese proceso permitiendo una participación creciente de los estudiantes en los asuntos que los afectan. En el ámbito educativo, la autonomía progresiva se expresa en dimensiones como la participación en decisiones escolares, la expresión de opiniones sobre su propio proceso de aprendizaje, o la construcción de responsabilidades en la vida institucional cotidiana.

Para comprender esta compleja relación de amparo, puede pensarse en una figura simple, pero muy significativa y profunda: el triángulo de la corresponsabilidad educativa, en cuyos vértices se encuentran tres actores fundamentales: Estado, escuela y familia. Cada uno cumple con unas funciones específicas y exclusivas, pero ninguno puede garantizar por sí solo el ejercicio pleno del derecho a la educación.

El Estado tiene la obligación jurídica de asegurar el derecho a la educación mediante políticas públicas, financiamiento sustentable y regulación institucional. Entre sus roles principales, en este aspecto, se destaca de manera prioritaria garantizar el acceso universal a la educación obligatoria y gratuita; establecer los marcos normativos nacionales y regionales que protejan derechos: desarrollar las políticas necesarias para la inclusión educativa real; o supervisar el funcionamiento del sistema escolar mediante la inspección.

En el paradigma de derechos humanos, el Estado no es únicamente un proveedor de servicios educativos; es el garante del ejercicio efectivo de derechos fundamentales.

La escuela constituye el espacio institucional de ciudadanía donde esos derechos se materializan en experiencias concretas y cotidianas. Allí se desarrollan procesos pedagógicos que permiten a los estudiantes acciones tales como adquirir conocimientos, construir vínculos sociales y afectivos, aprender normas de convivencia democrática y ejercer progresivamente su autonomía. Las decisiones que se toman dentro de una institución educativa, tales como los procesos de evaluación, las intervenciones pedagógicas, las medidas disciplinarias, etc., tienen un impacto directo en las trayectorias educativas, y partiendo del principio de que los Proyectos Institucionales deben ser adecuados a cada individuo, las decisiones no pueden ser estandarizadas sino respetuosas de estas particularidades. Por ello, la escuela ocupa un lugar central en la implementación del enfoque de derechos.

La familia, entendida en su concepción más amplia, integral y diversa, representa el primer ámbito del desarrollo de niños, niñas y adolescentes. En ese espacio se construyen las primeras experiencias de cuidado, protección, pertenencia y socialización. Su rol en el proceso educativo es insoslayable y su colaboración, coordinada y participativa en la vida escolar permite acompañar procesos de aprendizaje, trabajar los hábitos de estudio para reforzarlos y fortalecer la confianza entre la institución y la comunidad educativa. Cuando esta relación se construye desde el respeto mutuo y la cooperación, el estudiante encuentra un entorno más estable y amable para su pleno desarrollo.

El modelo de corresponsabilidad educativa funciona como un sistema interdependiente. Cuando uno de sus vértices se debilita, todo el sistema se resiente. Esto puede manifestarse de diversas formas. Por ejemplo, cuando las políticas públicas no brindan recursos suficientes para garantizar la inclusión educativa. O cuando las familias se sienten excluidas de las decisiones escolares o no acompañan el proceso educativo, ni cumplen los acuerdos escolares. También si la escuela asume funciones que corresponden al sistema de protección social, o si realiza una inclusión "física" y no real, sin adecuaciones a las necesidades de cada estudiante. En estos casos, y en tantos otros, la relación entre escuela y familia suele deteriorarse y las dificultades educativas se intensifican de forma alarmante.

La corresponsabilidad entre Estado, escuela y familia constituye uno de los pilares del paradigma de protección integral de la infancia. Como señala Beloff (2004), la ga-

rantía efectiva de los derechos de los niños requiere la acción coordinada de múltiples actores sociales e institucionales, ya que no puede asegurarse el pleno ejercicio de los derechos si algún actor se encuentra aislado o ausente del proceso.

4. EL ESTADO COMO GARANTE DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En el sistema de derechos humanos, el Estado ocupa una posición central como garante del derecho a la educación. La obligación estatal no se limita a proveer servicios educativos o construir aulas. También implica establecer políticas públicas, normativas y mecanismos institucionales que aseguren condiciones adecuadas para el aprendizaje. Estas políticas públicas deben, necesariamente, ir acompañadas de partidas económicas reales que hagan posible el cumplimiento de las medidas garantistas, trabajando para diagramar la reglamentación de las normas conformes a las diferentes realidades geosociales que particularizan cada tipo de escuela (urbana, rural, marginal, etc.).

La Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce, en su artículo 26, que toda persona tiene derecho a la educación, orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana. Esto supone que un Estado es responsable de garantizar igualdad, gratuidad y calidad educativa de forma equitativa. Esta responsabilidad se traduce en múltiples acciones, tales como el financiamiento del sistema educativo, la formación docente, la regulación institucional y el desarrollo de políticas de inclusión. Pero también se expresa en la creación de protocolos institucionales destinados a proteger derechos dentro de las escuelas. Entre estos protocolos destacan los siguientes:

- Procedimientos de intervención frente a situaciones de posible vulneración de derechos o maltrato.
- Mecanismos de derivación a organismos de protección locales.
- Pautas de confidencialidad y resguardo de información sensible.

Estos instrumentos permiten que las obligaciones jurídicas del Estado se traduzcan en prácticas concretas dentro de las instituciones educativas, ya sean éstas de gestión pública o privada. El desarrollo efectivo de políticas educativas basadas en derechos requiere no solo voluntad institucional, sino también condiciones materiales adecuadas.

En el sistema de derechos humanos, los Estados tienen la obligación de destinar el máximo de recursos disponibles para garantizar derechos sociales fundamentales, entre ellos la educación. Esta obligación se reconoce en diversos instrumentos internacionales y constituye un principio central en la implementación de políticas educativas inclusivas. Sin embargo, la realidad de muchos sistemas educativos revela tensiones entre los principios normativos y las condiciones materiales disponibles, lo que repercute en la calidad del servicio e, inevitablemente, vulnera este derecho humano fundamental de las infancias.

Las instituciones escolares enfrentan con frecuencia desafíos vinculados a infraestructuras insuficientes, sobrecargas laborales y/o conflictos salariales de los docentes, la legitimidad del reclamo y las consecuencias del ejercicio del derecho a huelga, la ausencia de equipos multidisciplinares, escasez de recursos pedagógicos y recursos tecnológicos obsoletos e insuficientes. Estas limitaciones influyen directamente en la capacidad de las escuelas para sostener estrategias de inclusión, para la utilización de recursos pedagógicos alternativos en las adecuaciones curriculares, en el acompañamiento familiar y en la prevención de conflictos.

En este contexto, la corresponsabilidad educativa también implica una gestión estratégica de los recursos disponibles. Entre las medidas que pueden fortalecer las capacidades institucionales se destacan:

- La *formación docente continua en enfoque de derechos*, puesto que la formación inicial no siempre incluye un abordaje profundo del paradigma de derechos de la infancia. Por eso es necesario promover instancias de capacitación permanente que permitan comprender el marco jurídico de la protección de la infancia, desarrollar estrategias pedagógicas inclusivas y fortalecer habilidades de mediación y resolución de conflictos.
- El *fortalecimiento de equipos de orientación escolar*. La presencia de profesionales especialistas, tales como psicopedagogos, trabajadores sociales, psicólogos y orientadores escolares, permite abordar situaciones complejas que exceden las competencias pedagógicas tradicionales. Estos equipos cumplen un papel clave en la articulación entre escuela, familia y organismos del sistema de protección de derechos y consiguen una diferencia en la calidad del servicio que se ofrece al estudiantado, debido al impacto que se evidencia en las trayectorias pedagógicas con este acompañamiento tan cercano y particular.
- Las *redes comunitarias de apoyo*. Las escuelas que establecen vínculos con organizaciones comunitarias, centros de salud y servicios sociales logran ampliar su capacidad de respuesta frente a situaciones de vulnerabilidad. Este enfoque interinstitucional resulta especialmente importante en contextos de desigualdad social.

Reconocer las limitaciones materiales no implica resignar el enfoque de derechos. Por el contrario, permite identificar con mayor claridad las transformaciones necesarias para garantizar condiciones educativas más equitativas. Cuando se realiza un análisis riguroso del estado de situación, carencias y recursos disponibles, se facilita el enfoque en la búsqueda de soluciones y se redirecciona el trazado de redes de colaboración hacia los centros especializados que pueden facilitar la satisfacción de estas necesidades concretas, sin que esta colaboración externa implique reemplazar la obligación del Estado como primer responsable y garante de la gestión funcional y digna del servicio educativo.

5. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CIUDADANÍA

El vínculo entre el Derecho y la Educación surge de la necesidad intrínseca de cohesión social. El Derecho utiliza a la Educación como una herramienta de "organización social" (Peces Barba, 2000, p. 17), mientras que la Educación encuentra en el Derecho el marco de protección necesario para que el acto educativo sea digno, libre y seguro.

El estudio del Derecho Educativo no debe limitarse a la fría e impositiva interpretación de la norma; debe entenderse, en esencia, como un acto de esperanza (Carballo, 2021). Esta esperanza radica en la confianza en la racionalidad humana y en su capacidad para buscar la verdad y el sentido vital. "El Derecho Educativo nos enseña a escuchar, a atender, nos introduce en una comunidad de diálogo y de búsqueda conjunta, de respuestas a nuestros grandes desafíos" (González Alonso, 2022, p. 144). Cuando el Derecho Educativo se aleja de esta visión y se reduce a una mera preparación para el mercado laboral o la sumisión burocrática, se convierte en un proceso desesperante que ignora la dimensión integral de la persona. En la educación está la semilla de la esperanza y el estudio lo que consigue es formular la seguridad en la capacidad de la inteligencia humana de acercarse a la verdad.

La escuela ocupa una posición singular en esta red de corresponsabilidades, pues se constituye en uno de los primeros espacios donde niñas y niños experimentan la vida democrática y el ejercicio de derechos; después de la familia, es considerado su segundo círculo social de pertenencia. Educar en ciudadanía implica promover experiencias donde los estudiantes aprendan a participar, deliberar e intercambiar ideas respetando las diferencias; asumir responsabilidades y cumplir normas comunes; formalizar acuerdos de convivencia; y reflexionar y crear medidas restaurativas o de solución de conflictos.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce en su artículo 12 el derecho a expresar su opinión en todos los asuntos que los afecten. Este derecho tiene una particular relevancia en el ámbito escolar, donde las decisiones pedagógicas y disciplinarias inciden directamente en la vida cotidiana del estudiantado. Incorporar la participación estudiantil en la vida institucional, además de fortalecer la democracia escolar, contribuye al desarrollo de la autonomía personal, generando mayor compromiso con el aprendizaje y fortaleciendo la convivencia institucional.

Cobra notoria relevancia la intervención de los estudiantes en la construcción de soluciones pacíficas de conflictos, el hecho de otorgar una instancia para que el estudiantado pueda reflexionar sobre un acontecimiento contrario, para luego proponer acciones restaurativas del buen clima escolar, o reparadoras del daño ocasionado, evidencia una evolución como reales sujetos de derechos, como promotores de cambios.

6. ENSEÑANZA DE DERECHOS Y CULTURA ESCOLAR

Esta temática es crítica por cuanto conecta la teoría jurídica con la realidad empírica de los centros escolares, porque, a menudo, los derechos humanos se enseñan como teoría abstracta, pero se niegan en la práctica institucional diaria. Es evidente que, aunque los marcos normativos han evolucionado hacia una doctrina de protección integral, la práctica habitual en las instituciones educativas suele presentar una resistencia invisible pero poderosa y, a pesar de los avances, el discurso democrático de los derechos humanos choca con una obstinación institucional de estructuras escolares tradicionalmente jerárquicas y autoritarias.

El currículo oculto frente a los derechos y la negación del sujeto

La enseñanza de los derechos no se agota en el currículo formal, que se basa en el currículo oficial establecido por las autoridades educativas, y que es interpretado y adaptado por las editoriales para crear materiales didácticos, como libros de texto y recursos complementarios. El currículo editorial juega un papel crucial en la enseñanza y el aprendizaje, ya que estos materiales son ampliamente utilizados por docentes y estudiantes en el aula.

Sin embargo, no hay que olvidar que, por otro lado, es posible hablar también de un *currículo oculto* que incluye enseñanzas no explícitas ni formalmente planificadas, que el estudiantado adquiere a través de la cultura escolar, las actitudes y comportamientos de los docentes, y las interacciones con sus iguales. Este tipo de currículo incluye normas, valores, y creencias que no están escritos en los documentos oficiales, pero que son transmitidos de forma constante en el entorno escolar.

La cultura escolar tradicional tiende a ver al alumnado como proyecto de ciudadano o ciudadana (sujeto a futuro, incompleto) y no como un sujeto de derechos en el presente. Esta visión reduce la enseñanza de los derechos a una simple transmisión de datos memorísticos, despojándola de su capacidad transformadora. Las estructuras jerárquicas tradicionales chocan con la horizontalidad que exigen los derechos humanos. Y así se pasa de la retórica a la práctica donde enseñar derechos no es lo mismo que vivirlos en el aula.

La cultura del control frente a la cultura de la participación

El conflicto reside en la concepción del orden. Para muchas instituciones, el orden es ausencia de conflicto y obediencia absoluta. Sin embargo, en la pedagogía de los derechos, el orden es el resultado de un consenso dialógico. La cultura escolar debe transitar del "control disciplinario", que busca la sumisión para evitar la sanción (cum-

pliendo apenas con el Derecho Educativo objetivo), hacia la "convivencia democrática", que persigue que el estudiantado entienda el valor de la norma para la protección de la dignidad ajena (ejerciendo el Derecho a la Educación subjetivo).

Como mencionaba Villafuerte Vega (2020), la eficacia de la norma depende de la mediación pedagógica, lo que provoca que el docente se afronte una problemática de identidad profesional en el sentido de limitarse a aplicar el reglamento (Derecho Educativo), sin consideración alguna a las particularidades del sujeto, y entonces se interpretaría como un docente como burócrata; o bien concibe que su función principal es la de cerciorarse que cada acto en el aula es un ejercicio de derechos y, así, se explica la figura del docente como garante. La problemática se basa, como testimonian estudios de Gentili y McCowan (2023), en que con bastante frecuencia el profesorado se siente desamparado o falto de herramientas para gestionar la autonomía progresiva del alumnado, apreciando el empoderamiento infantil como una amenaza a su autoridad, en lugar de como un éxito de su labor educativa. El desafío es que el docente asume su rol como garante, mediando pedagógicamente la norma para que el alumnado la interiorice por convicción, no por recelo o desconfianza.

7. RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA

Aquí es donde el Derecho Educativo objetivo choca a veces con la realidad subjetiva de las familias. La problemática surge cuando el reclamo entra al aula. A menudo, la escuela percibe a la familia como una interferencia o una amenaza corporativa, mientras la familia percibe a la escuela como una estructura opaca y burocrática. No obstante, el eje de la corresponsabilidad dicta que ambos son garantes cooperativos. Cuando una familia reclama, no siempre está atacando la autoridad docente; lo que hace es ejercer su derecho a la participación, la coeducación y la privacidad.

La comunicación institucional debe ser un ejercicio de transparencia jurídica y pedagógica bidireccional. Educar en derechos implica que la familia entienda el porqué de las normas de convivencia, no por imposición coercitiva, sino por convicción compartida. Las normas de convivencia son, en esencia, normas jurídicas positivas. Sin embargo, su eficacia no reside en la sanción, sino en el proceso pedagógico que permite al educando interiorizarlas de por vida. En este punto es donde nos vinculamos con la problemática de la cultura escolar: si la norma se impone de forma autoritaria, se cumple el Derecho Educativo (el reglamento), pero se vulnera el Derecho a la Educación (la formación de un ciudadano crítico y autónomo). Por ello, la formación docente debe manifestarse más allá del conocimiento frío de la ley y encaminarse hacia la ética del cuidado. El orden no es la ausencia de conflicto, sino el resultado de un consenso dialógico, que pasa del "control disciplinario", que se traduce en evitar la sanción, a la "convivencia democrática", que consiste en proteger la dignidad.

La participación, la ciudadanía y la autonomía progresiva son los tres ejes vertebradores que sustentan la escuela "en clave de derechos". Bajo este paradigma, la participación infantil trasciende de la mera presencia testimonial en órganos institucionales. La verdadera participación consiste en convertir al alumnado en coparticipes en el diseño de su propio aprendizaje y de la vida institucional. Según el Modelo de Lundy et al. (2024), una participación efectiva requiere la vertebración analítica de cuatro elementos esenciales:

- *Espacio*: La garantía de un entorno seguro, libre de represalias y favorable para la libertad de expresión de ideas.
- *Voz*: Facilitar los medios, formatos y apoyos adecuados para que el estudiantado manifieste sus opiniones sin censura.
- *Audiencia*: Una institución y un cuerpo docente que escuche activamente, registrando las demandas de forma respetuosa. Este enfoque sitúa a la persona en el centro, conectando de esta forma la antropología integral con el derecho subjetivo a la educación. Educar no es solo instruir, es reconocer la dimensión comunitaria del ser.
- *Influencia*: El compromiso político de que las opiniones expresadas tengan efectos reales, vinculantes y tangibles en la vida escolar. Esto refuerza la idea de la educación como una búsqueda compartida, una dinámica donde surge un "logos que crea diálogo y por tanto comunicación" (Benedicto XVI, 2009).

En cuanto a los otros dos anclajes, la autonomía progresiva y la ciudadanía, es necesario concebir a la escuela como sitio para el ejercicio gradual de la libertad y la toma de decisiones responsables. El sistema debe reconocer que la capacidad de la infancia para tomar decisiones crece de la mano con su madurez y desarrollo cognitivo (Villafuerte Vega, 2020). El salón de clases se convierte así en una microsociedad donde se experimenta y se aprende la democracia. Una escuela digna es aquella que permite al estudiantado participar gradualmente en la gestión de su propio aprendizaje, transformando el aula en un laboratorio de ciudadanía viva. Por eso es necesario conectar la visión de situar al individuo en el centro del sistema educativo. Esto justifica pedagógicamente por qué el alumnado debe pasar de ser un objeto de protección a un sujeto activo de derechos.

8. LA PEDAGOGÍA DE LOS DERECHOS

Es un paradigma estrictamente relacional fundamentado en una forma de convivir y que implica que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser, en sí mismo, un acto de respeto y promoción de la dignidad humana. No se trata solo de "enseñar derechos" (como contenido curricular), sino de "educar en derechos" (clima escolar y cultura institucional) y "para los derechos" (acción social y compromiso cívico).

Las normas de convivencia son normas jurídicas cuya eficacia real depende de la "mediación pedagógica". Esto argumenta que el profesorado no solo enseña contenidos académicos, sino que es un mediador jurídico-social que ayuda al niño a interiorizar la vida en democracia mediante metodologías activas y el aprendizaje dialógico. Es necesario proporcionar una formación docente en competencias de derechos; no solo saber de leyes o reglamentos, sino desarrollar una ética del cuidado y de la inclusión. Y, sobre todo, alcanzar un pensamiento crítico y de justicia social mediante estrategias donde el alumnado perciba, analice y cuestione las desigualdades estructurales presentes en su propia realidad.

El plan de convivencia: componentes y estatus del personal docente

No es un documento aislado o un mero trámite administrativo, sino una pieza estratégica que se integra de forma transversal en la arquitectura documental de las instituciones educativas de cualquier nivel. Su naturaleza es orgánica, ya que, aunque se inserta dentro del Proyecto Educativo de Centro, mantiene una conexión directa y constante con las Normas de Organización y Funcionamiento y la Programación General Anual.

El objetivo principal de este plan es diseñar un mapa de acción preventivo que fomente el respeto, la tolerancia y la formación en libertades fundamentales. Según Sánchez-Huete (2021) se define la convivencia escolar como " la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes" (p. 80). Para garantizar su efectividad práctica y jurídica, el Plan de Convivencia debe concretar unos componentes y un marco legal específicos:

- *Derechos y deberes*: El marco simétrico de responsabilidades de todo el alumnado.
- *Normas de conducta*: Pautas claras y de obligado cumplimiento para asegurar el orden colectivo.
- *Medidas correctoras*: Acciones con un enfoque educativo, restaurativo y recuperador, huyendo del carácter meramente segregador o punitivo.

Un aspecto jurídico crucial que destaca con fuerza es el estatus del personal docente. En el marco de la mejora de la convivencia y la protección legal en el aula, el ordenamiento jurídico de países como España otorga la condición de autoridad pública a profesores y directivos. Esto implica que "...en los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por el profesorado y/o los miembros del equipo directivo tienen valor probatorio y disfrutan de presunción de veracidad, salvo que se pruebe lo contrario" (Sánchez-Huete, 2021, p. 79).

El éxito del Plan de Convivencia descansa sobre tres pilares fundamentales, que son el *carácter formativo***,** porque se parte de la premisa de que convivir es un aprendizaje continuo que se enseña y se adquiere en el día a día; la *corresponsabilidad*, que exige la implicación activa de familias, alumnos, docentes y personal de administración. Por último, la *dignidad y equidad*, donde todos los integrantes de la comunidad son sujetos de derechos y deberes, bajo un enfoque de equidad social y de género.

Para que el docente sea un verdadero garante, su formación debe evolucionar hacia una competencia ética y jurídica. Según Gentili y McCowan (2023), desde una línea de pensamiento que redefine el rol del docente como un agente de justicia educativa, opinan que este docente debe ser capaz de interpretar la norma desde la equidad y no aplicar el reglamento de forma mecánica, sino bajo el principio del interés superior de la niña o del niño. También debe saber gestionar el conflicto de forma dialógica para entender que el conflicto en el aula es una oportunidad para ejercer el derecho a la participación y la escucha activa. El conflicto no debe ser reprimido, sino "habitado". Es el momento donde se enseña la escucha activa y se evita la exclusión punitiva, transformando la crisis en un acto democrático.

Por último, estos docentes saben diseñar entornos de aprendizaje inclusivos, donde la diversidad (de origen, de capacidades, de motivaciones, de estilos cognitivos, de género, etc.) se presenta no como un problema a resolver, sino como el insumo necesario para que el derecho a la educación subjetivo (el derecho de cada uno a ser educado según quién es) sea una realidad y una riqueza y no un obstáculo para el Derecho Educativo objetivo. El derecho a la educación no termina con el acceso al aula (derecho objetivo), sino que se realiza plenamente cuando el profesorado adapta su práctica a la singularidad de cada estudiante (derecho subjetivo).

Existen estrategias de pensamiento para una realidad crítica, como es el Aprendizaje-Servicio (ApS). Para que el alumnado alcance un desarrollo intelectual que le permita percibir mejor la realidad, la pedagogía debe alejarse de la memorización pasiva de leyes y acercarse al pensamiento crítico aplicado. Autoras como Alieva (2021) proponen que la autonomía progresiva se fortalece mediante metodologías de impacto comunitario como el ApS, donde el estudiante identifica una vulneración de derechos en su comunidad inmediata y actúa de forma directa para mitigarla, vinculando el conocimiento académico con el compromiso civil.

El ApS articula la teoría con la práctica social transformadora (Sartor-Harada et al., 2020). Permite que el alumnado identifique necesidades en su comunidad y actúe, vinculando el conocimiento con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (González, Ochoa y Guzón, 2022) y convirtiéndose así en protagonista al planificar proyectos de desarrollo social. Así lo expresan González Alonso, Ochoa-Cervantes y Guzón Nestar (2022, p. 78) cuando indican que "el ApS es una metodología que permite al alumnado identificar necesidades reales de su entorno para tratar de mejorarlo, vinculando los contenidos curriculares con la acción solidaria, lo que facilita que el estudiante sea el verdadero protagonista de su aprendizaje."

9. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EFECTIVA ANTE LA DIVERSIDAD

Una institución es efectiva cuando garantiza que la inclusión no sea una concesión benévola o un favor, sino el cumplimiento estricto de un derecho fundamental. Esta visión transforma la educación de un modelo de talla única a un ecosistema dinámico y sensible. Para que una institución sea verdaderamente efectiva ante la diversidad, debe cuestionarse qué barreras estructurales e institucionales impiden la participación efectiva del alumnado.

Aquí, el marco que mencionaba Villafuerte Vega (2020) se vuelve operativo en cuanto a la "Adaptabilidad", en el sentido de que la escuela cambia sus métodos para llegar a todos (Inclusión), "de ahí, surge la obligación de asegurar la inclusividad de aquellas personas que no encajan o no se adaptan en el sistema educativo general; a través de programas especiales o individualizados" (p. 98). La adaptabilidad no es estrictamente hacer una excepción, sino la capacidad del sistema para desarrollarse hacia fines más consistentes en pro de la inclusión. Esto es, cuando el sistema general no alcanza sus metas, surge la necesidad de crear programas individualizados.

Por ejemplo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde se proyecta una escuela efectiva que no debe esperar a que llegue un alumno con discapacidad para cambiar; que diseña sus currículos, espacios y materiales desde el inicio pensando en la diversidad de formas de percibir, expresar y comprometerse con el conocimiento. En ocasiones se requiere de una flexibilidad administrativa donde los tiempos, los espacios y las formas de evaluación son variables.

Cuando afirmamos que la realidad es la heterogeneidad, lo hacemos para destacar que lo natural en el ser humano es ser diferente. No hay dos cerebros iguales, ni dos contextos familiares idénticos. Si la realidad es que todos somos diferentes, entonces el inconveniente no es el alumnado que no encaja, sino el sistema que es desmedidamente rígido.

En la práctica pedagógica, para que una institución sea efectiva ha de dedicarse a tres cambios decisivos. En primer lugar, transformarse desde la mera tolerancia paternalista al reconocimiento pleno; esto es, ya no se tolera al que es diferente porque sea un lastre, sino que se reconoce que su presencia enriquece al grupo. En segundo término, se pasa de un currículo cerrado a otro flexible, donde los objetivos de aprendizaje pueden ser los mismos para todos, pero los itinerarios y soportes para llegar a alcanzarlos deben ser variados. Por último, la eliminación de etiquetas diagnósticas segregadoras para no clasificar a los alumnos por lo que les falta para ser "normales" y comenzar a fomentar las fortalezas que cada uno ya trae consigo.

Al aceptar la heterogeneidad como el punto de arranque natural, la institución escolar deja de pretender que todos sean iguales y emprende su proyección a garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de éxito desde su propia individualidad. Esto está muy relacionado con los programas de transición, donde la adaptabilidad se plasma en cómo la escuela prepara al estudiante para la vida adulta, ajustando

las competencias académicas a habilidades funcionales, laborales y sociales según el contexto específico del individuo.

Otra característica esencial, la "Aceptabilidad", debe ser estimada desde la idea de una educación de calidad y culturalmente pertinente para el alumnado y sus familias. La aceptabilidad garantiza que el servicio educativo sea digno. No basta con que el alumnado esté presente en el aula (acceso); lo que sucede dentro de ella debe ser valioso y respetuoso con su identidad. Para conseguirlo es preciso reflexionar sobre la pertinencia cultural, donde la institución escolar protege aspectos como la lengua materna, las tradiciones y la cosmovisión del alumnado. Si un estudiante siente que su cultura es ignorada o ridiculizada, la educación ya no es aceptable. Lo mismo sucede con el clima escolar cuando se dan las circunstancias idóneas para crear entornos emocionalmente seguros porque no hay acoso, racismo ni discriminación. Por fin, considerar el vínculo con las familias porque son coeducadoras y se sienten protagonistas de la propuesta educativa, que es coherente con sus valores y con sus preferencias pedagógicas.

Indicadores institucionales para evaluar la relación escuela-familia

Las políticas educativas basadas en derechos requieren que la corresponsabilidad entre Estado, escuela y familia no quede limitada a declaraciones formales de buenas intenciones. Debe ser objeto de procesos sistemáticos de evaluación y mejora permanente. En este sentido, resulta útil desarrollar indicadores institucionales que permitan analizar de manera metódica y periódica el funcionamiento de la relación escuela-familia desde una perspectiva de derechos. Algunos indicadores fundamentales desarrollados en la práctica son:

Indicador 1. Participación familiar en la vida escolar. Este indicador puede analizarse a partir de variables tales como la asistencia a reuniones institucionales, la participación en proyectos escolares y la colaboración en actividades comunitarias. No se trata únicamente de medir presencia física o firmas de asistencia, sino de evaluar la calidad de la participación y el grado de diálogo real entre la institución y las familias.

Indicador 2. Mecanismos de comunicación institucional. Con el objetivo de sostener una comunicación fluida para prevenir conflictos y fortalecer la confianza institucional, las escuelas pueden analizar los siguientes aspectos: frecuencia y diversidad de canales de comunicación (digitales, presenciales, cuadernos) con las familias; los tiempos de respuesta esperada ante dudas; la claridad y accesibilidad de la información pedagógica compartida; y la accesibilidad real de los equipos directivos y docentes para entrevistas.

Indicador 3. Resolución colaborativa de conflictos. Se cuenta con procedimientos claros para abordar conflictos entre la escuela y las familias, lo que permite evaluar el grado de institucionalización del enfoque de corresponsabilidad. Entre los aspectos a

considerar se encuentran la existencia de protocolos de intervención, la participación activa del estudiantado en la resolución del conflicto y los mecanismos de seguimiento y revisión de los acuerdos alcanzados. La evaluación institucional no debe interpretarse como un mecanismo de control punitivo, sino como una herramienta para identificar áreas de mejora y fortalecer prácticas educativas.

10. CONTEXTOS DEL DERECHO EDUCATIVO

La internacionalización como contexto natural

En el escenario de la globalización actual, la internacionalización no es un proceso opcional o de lujo para unos pocos, sino el contexto natural donde el Derecho Educativo (DE) expande su impacto global. Habitar un mundo profundamente interconectado exige que el DE se apoye en planes estratégicos y redes de colaboración académica que trasciendan las fronteras nacionales, permitiendo una respuesta conjunta a desafíos que son, por definición, universales.

La internacionalización ofrece la oportunidad de compartir metodologías y "buenas prácticas" desarrolladas cooperativamente. En este marco, el Derecho Educativo encuentra en la Educación en Valores su principal baluarte, situando la interculturalidad como una prioridad frente a los movimientos migratorios globales y los desplazamientos forzosos. Como se observa en la dinámica de las redes académicas -siendo la RIIDE (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo) un ejemplo señero-, la integración de procesos internacionales favorece la creación de equipos de investigación que analizan realidades legislativas diversas. Como afirma Schriewer (2011), este ejercicio de educación comparada permite alcanzar los fines originarios de la *universitas*, un conocimiento que es, a la vez, total y universal porque trasciende las fronteras locales.

Una herramienta tecnológica fundamental en este contexto es el *Collaborative Online International Learning (COIL)*. Esta metodología promueve el aprendizaje virtual compartido entre grupos de diferentes países sin necesidad de desplazarse físicamente. Tradicionalmente, la internacionalización dependía de becas o recursos propios elevados para viajar. El COIL rompe este *modus operandi* al acomodar colaboración internacional y currículo ordinario. Se gestiona una interacción sincrónica y asincrónica, donde estudiantes de diferentes países colaboran en un proyecto común, mediante un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), con un diseño pedagógico donde los estudiantes deben negociar significados, resolver conflictos culturales y crear conjuntamente un producto académico válido.

El impacto del programa COIL en el Derecho Educativo es doble porque permite el desarrollo de competencias tales como el fomento de habilidades lingüísticas e interculturales, consintiendo así aproximar la diversidad del mundo al espacio del aula

ordinaria. También se alcanza un alto grado de democratización de la internacionalización, porque permite que aquel estudiantado que no puede acceder a programas de movilidad física debido a limitaciones socioeconómicas experimente la cercanía con otras culturas, cumpliendo así con el principio de equidad social que promueve el Derecho Educativo. Para que la internacionalización sea efectiva, el Derecho Educativo debe articular tres grupos de saberes:

- *Conocimientos:* Planes estratégicos, programas de movilidad, protocolos de acogida y marcos normativos internacionales (como las recomendaciones del Consejo de Europa o de la UNESCO).
- *Procedimientos:* Innovación educativa telemática, creación de redes transnacionales, investigación-acción y comunicación interactiva.
- *Valores y actitudes:* Diálogo, tolerancia, solidaridad humana y compromiso con la paz. El ejemplo reciente de la acogida de refugiados ucranianos en países vecinos evidencia cómo el DE se traduce en un ejercicio de "auténtica solidaridad humana".

Hay que destacar el impacto en el desarrollo de las competencias, que trasciende lo meramente académico para elevarse hacia lo actitudinal. Las habilidades blandas (*soft skills*), donde la empatía intercultural y la comunicación asertiva se vuelven obligatorias. Al discutir el Derecho Educativo con alguien de otro sistema legal, el estudiante desarrolla un pensamiento crítico que el libro de texto no puede ofrecer de forma pasiva. O la alfabetización digital crítica, con el uso de redes para la investigación académica que prepara al futuro abogado o educador para un mundo profesional interconectado.

El Derecho Educativo no opera en el vacío; se nutre de diversos contextos dinámicos esenciales que permiten su planificación coherente, configurando una estructura que se piensa, se siente y se ejecuta.

El contexto investigador y analítico

Este contexto es fundamental para detectar necesidades reales tras crisis globales como la Covid-19, donde el DE fue a menudo denigrado o relegado por medidas de emergencia sanitarias. La investigación permite plantear soluciones a problemas de exclusión detectados en el análisis de la realidad, permitiendo identificar con rigor científico a quienes quedaron fuera del sistema durante las crisis (brecha digital, abandono escolar). Sin datos fiables, la inclusión es solo una intención romántica; con investigación, se convierte en una estrategia científica para la acción. Ante la tendencia a ver la educación como un servicio prescindible en emergencias, la investigación aporta evidencia científica sobre el impacto devastador de la desatención educativa en el desarrollo humano, devolviéndole su estatus de derecho esencial no negociable.

El contexto axiológico y del Derecho

Es el espacio donde los ideales éticos se encuentran de frente con las normas positivas. Aquí, los Derechos Humanos y los Derechos del Niño forman el corpus que garantiza la convivencia y la justicia social en las aulas. Las normas educativas deben pasar siempre por el filtro de estas dos Declaraciones Universales porque no basta con que una norma sea formalmente legal, ha de ser justa. La axiología jurídica enseña que la escuela es el primer lugar público donde el individuo experimenta la democracia. El DE debe garantizar que los ideales de equidad y respeto no sean solo teoría de libro, sino la base de la convivencia diaria.

El contexto planificador

Requiere un enfoque estrictamente glocal (se concibe de forma global, pero se adapta a la realidad inmediata de su comunidad como puede ser el barrio, la zona rural o la cultura específica). Las acciones planificadas deben responder a las características de los destinatarios, fomentando el encuentro intergeneracional para romper con el "edadismo" y diseñar espacios donde adolescentes y adultos aprendan juntos, reconociendo que el derecho a la educación es permanente y a lo largo de toda la vida. Además, deben alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU.

CONCLUSIONES

La formación de ciudadanos democráticos no se produce únicamente a través de contenidos curriculares teóricos. Se construye en las prácticas cotidianas que articulan la acción del Estado, la escuela y la familia. Cuando estos actores trabajan de manera coordinada, se fortalece la capacidad de las instituciones para garantizar derechos y acompañar el desarrollo integral de los estudiantes. La corresponsabilidad educativa supone reconocer que cada actor tiene un rol específico en la protección y promoción de los derechos de la infancia. El desafío consiste en construir instituciones educativas capaces de sostener ese trabajo colaborativo, promoviendo la participación, la autonomía progresiva y el ejercicio pleno de la ciudadanía desde los primeros años de vida escolar.

Durante mucho tiempo, la escuela fue pensada principalmente como una institución encargada de transmitir conocimientos y ordenar la vida social de las nuevas generaciones. Ese modelo permitió construir sistemas educativos amplios y relativamente estables, pero también dejó al descubierto limitaciones profundas cuando las realidades sociales comenzaron a volverse más diversas, complejas y desiguales. Hoy sabemos que educar no consiste únicamente en enseñar contenidos. Educar implica garantizar derechos, construir ciudadanía y acompañar el desarrollo de personas que, desde su infancia, ya forman parte plena de la vida social.

El paradigma de los derechos humanos transformó de manera profunda la manera de comprender la infancia. Instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño establecieron que los niños, niñas y adolescentes no son meros objetos de protección ni destinatarios pasivos de decisiones adultas. Son sujetos de derechos que deben ser escuchados, respetados y acompañados en el desarrollo progresivo de su autonomía. Este cambio conceptual tiene consecuencias concretas para la práctica educativa. Cada decisión pedagógica (una evaluación, una intervención disciplinaria, una adaptación curricular, la conversación con una familia) deja de ser únicamente una acción técnica para convertirse también en una decisión ética y jurídica.

A lo largo de estas páginas hemos visto cómo, en ocasiones, las instituciones educativas enfrentan situaciones donde no existe una respuesta simple, única ni universal a conflictos disciplinarios, a tensiones con las familias, a dificultades de aprendizaje, a situaciones de vulnerabilidad social o a problemas de inclusión educativa. Es en todos estos momentos, donde el enfoque de derechos no ofrece soluciones automáticas, pero sí brinda un criterio orientador poderoso: colocar siempre en el centro el interés superior del niño, de cada niño en su singularidad.

La educación es una responsabilidad compartida entre el Estado, la institución educativa y las familias. Cuando estos actores trabajan de manera articulada, las posibilidades de garantizar trayectorias educativas inclusivas se amplían considerablemente. Cuando, en cambio, esa articulación se rompe, las dificultades educativas tienden a profundizarse, y es por ello que uno de los desafíos más importantes de la educación contemporánea consiste en reconstruir la idea de comunidad educativa. Una comunidad donde circule el conocimiento, pero también la confianza, el respeto, la comunicación asertiva y la responsabilidad compartida.

Para quienes se están formando como docentes, esta perspectiva implica reconocer que enseñar no es únicamente aplicar técnicas pedagógicas o dinámicas de grupo. Implica también asumir una posición ética firme frente a la vida y trayectoria de los estudiantes. Educar es un acto de responsabilidad colectiva hacia el futuro que se construye a través de sensibles gestos cotidianos: en la paciencia de explicar nuevamente un contenido, en la decisión de adaptar una evaluación compleja, en la escucha atenta de un estudiante que necesita ser comprendido por encima del reglamento. Son esas decisiones (pequeñas, silenciosas, persistentes) las que sostienen el derecho educativo real en la vida escolar. Y es allí, en esa trama invisible de decisiones, donde la escuela puede convertirse en algo más que una institución fría del Estado, ya que puede convertirse en un espacio vivo de esperanza donde cada estudiante encuentre la posibilidad real de construir su propia trayectoria y su propio proyecto de vida.

La ciudadanía corresponsable exige convertir normas jurídicas internacionales en prácticas escolares cotidianas que articulan Estado, escuela y familia sin diluir las responsabilidades individuales de cada actor. Una pedagogía del derecho, sustentada en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en los tratados internacionales proteccionistas de las infancias y en las leyes nacionales vigentes, proporciona el

marco adecuado para formar sujetos autónomos capaces de participar y exigir sus derechos civiles. La clave del éxito radica en el diseño de protocolos institucionales claros, una comunicación efectiva, la formación docente permanente y la apertura de espacios reales de participación estudiantil que hagan operativa la corresponsabilidad y salvaguarden el interés superior de las infancias en cada decisión educativa tomada en el centro escolar.

Tonucci (1997), en su obra clásica *La ciudad de los niños*, desarrolla la teoría de la participación infantil en la vida pública y comunitaria, ampliamente utilizada hoy en educación y políticas urbanas. Refiere con brillantez que "una ciudad que es buena para los niños es una ciudad mejor para todos" (p. 34). Trasladado al ámbito pedagógico, una institución escolar capaz de respetar el interés superior de las infancias, de habilitar espacios reales para el ejercicio de su autonomía progresiva y de escuchar activamente su voz, es una institución cualitativamente superior para toda la sociedad. Enseñar no consiste en aplicar técnicas mecánicas de control; educar es un acto de profunda responsabilidad ética colectiva hacia el futuro.

Las comunidades de aprendizaje, los consejos escolares participativos y los programas de mediación escolar analizados comparten un rasgo común fundamental: reconocen que la educación no es una tarea exclusiva o corporativa de la escuela, sino una construcción colectiva donde participan activamente familias, estudiantes, docentes y comunidades locales. El análisis de estas ricas experiencias prácticas muestra que la corresponsabilidad educativa no es únicamente un principio normativo abstracto escrito en leyes. Puede traducirse con éxito en dispositivos institucionales concretos que fortalecen la participación democrática y mejoran las trayectorias educativas reales de los estudiantes.

Y esta es la intencionalidad última de esta investigación: invitar a mirar la práctica educativa y el ordenamiento jurídico escolar con otros ojos; con la convicción profunda de que enseñar no es solamente transmitir conocimientos técnicos para el mercado laboral, sino la posibilidad de abrir caminos, derribar barreras de exclusión y crear oportunidades que permitan a cada niño, niña y a cada adolescente ejercer plenamente su derecho a aprender, a ser oído, a participar activamente en sociedad y a construir de forma digna su propio lugar en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alieva, D. (2021). Teaching Quality of Life in Different Domains: Tonon, G. (Ed.) (2020). Social Indicators Research Series 79, Cham, Switzerland, Springer. *Journal of Psychology in Africa*, 31(5), 546–547. https://doi.org/10.1080/14330237.2021.1978185

Beloff, M. (2004). *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Editores del Puerto.

Benedicto XVI (2009). *Carta Encíclica Caritas in Veritate sobre el desarrollo humano integral en la caridad y en la verdad*. Vaticano.

Carballo, R. (2021). El Derecho Educativo como horizonte de esperanza. *Revista de Pedagogía e Instituciones Jurídicas*, 12(2), 45-67.

Cifuentes Ramírez, A. J. (2017). *El Derecho Educativo como disciplina jurídica. Derecho Educativo colombiano. Propuestas para la mejora de la calidad de la educación y la libertad de enseñanza en Colombia* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra, España.

Gentili, P., & McCowan, T. (2023). *The Right to Education: Global Perspectives and Local Challenges*. UNESCO Publishing / IIEP-UNESCO.

González Alonso, F. (2022). Los contextos esenciales del Derecho Educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 129-159.

González Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A. y Guzón Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. En *Alteridad: revista de educación*, 17, (1), 76-88. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06

Kemelmajer de Carlucci, A. (2015). *El interés superior del niño en el derecho argentino*. Rubinzal-Culzoni.

Lundy, L., Murray, C., Smith, K., & Ward, C. (2024). Young children's right to be heard on the quality of their education: Addressing potential misunderstandings in the context of early childhood education. *British Educational Research Journal*. https://doi.org/10.1002/berj.3968

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Right to education handbook*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366556

Peces Barba, G. et al. (2000). *Curso de Teoría del Derecho*. Editorial Marcial Pons.

Sánchez-Huete, J. C. (2021). Documentos del centro educativo. En Juan Carlos Sánchez-Huete (coord.), *Organización, Funcionamiento y Gestión de los procesos Educativos*, pp. 59-84. CCS.

Sartor-Harada, A., Azevedo-Gomes, J., Pueyo-Villa, S. y Tejedor, S. (2020). Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje-servicio en la educación superior: La percepción del profesorado. En *Formación Universitaria*, 13(3). http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300031

Schriewer, J. (2011). *Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. Edicions de la Universitat de Barcelona.

Tomaševski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Swedish International Development Cooperation Agency.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Villafuerte Vega, A. (2022). Ambivalencia conceptual del derecho educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 81-105.

Referencias normativas e institucionales

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas.

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Naciones Unidas.

Recensiones/*Book Reviews*

García-Cuevas Roque, Elena, *Independencia e integridad de los jueces en los órganos jurisdiccionales. La ética judicial y su alcance a los magistrados del Tribunal Constitucional*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2025, 145 pp.

En los tiempos que corren, en los que parecen ponerse a prueba los valores y principios fundamentales que inspiran nuestro orden jurídico-político, resulta particularmente oportuno un trabajo como el que aquí se recensiona, dedicado a la independencia e integridad de los órganos jurisdiccionales en general, y de los magistrados del Tribunal Constitucional en particular.

El tema, por otro lado, es el resultado coherente y lógico de la confluencia de dos de las principales líneas de investigación de su autora: de un lado, la justicia constitucional, tema al que dedicó su tesis doctoral, sobre el que ha mantenido el interés y en relación con el cual ha publicado posteriormente diversos estudios y trabajos; y, de otro, la ética pública, una valiosa y destacable línea de investigación que ha trazado desde el Departamento de servicios sociales y fundamentos histórico-jurídicos de la Facultad de Derecho de la UNED y sobre la que algo más debemos decir.

La profesora García-Cuevas Roque se formó inicialmente como investigadora en el ámbito del derecho constitucional y desarrolló a partir de entonces una trayectoria rica en temas y perspectivas, flexible y heterodoxa, en el buen sentido de la palabra. Posiblemente por ello estaba en la mejor posición para entender la oportunidad y el valor de abrir un campo de estudio dedicado a la ética y a su relación con el derecho en general y el derecho constitucional de forma más específica. Pero, convencida de la importancia de fortalecer la ética en este momento histórico, ante una cierta crisis de valores, Elena García-Cuevas no solo ha desarrollado sus propios trabajos individuales en esta materia, sobre la independencia e integridad judicial, la deontología jurídica o la ética en la educación[1]. Ha demostrado, además, una notable capacidad de liderazgo, movilizando a equipos y profesores de la UNED y de otras universidades, de diversas áreas de conocimiento, jurídicas y no jurídicas, tejiendo con ellos una red interdisciplinar dedicada al impulso y avance de los estudios en este campo, e insertando estos en proyectos de investigación más amplios[2]. Muestra de ello son la organización de una serie de Jornadas en la Facultad de Derecho de la UNED sobre "La ética y el jurista" (2021), "La Ética Pública" (2022) y "Ética política e Instituciones

---

[1] E. García-Cuevas Roque, "La elección de los jueces constitucionales por los poderes del Estado y la preservación de la necesaria independencia", en *Estudios de Deusto: revista de Derecho Público*, Vol. 71, nº 1, 2023, pp. 229-263; "La mejora de la transparencia en el nuevo Código Deontológico de la Abogacía", en *Anales de la Real Academia de Doctores de España*, 2414, vol. 4, nº 3, 2019, pp. 344-364; "La ética en la enseñanza y en el desarrollo del artículo 27 de la Constitución", en *Estudios de ética pública*, 2022, pp. 371-419; "La adaptación del ejercicio de la abogacía y sus normas deontológicas a la realidad cambiante", en *Ética del jurista y Ética social*, 2022, pp. 177-208.

[2] En concreto, en el Proyecto de investigación "El Estado de partidos: raíces intelectuales, rupturas y repuestas jurídicas en el marco europeo" (PID2021-124531NB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación. Agencia Estatal de Investigación, cofinanciado por la Unión Europea).

públicas" (2024)[3], y la coordinación de Grupos de Trabajo sobre Ética en las últimas ediciones del Congreso Internacional de Transparencia: "Ética e integridad pública" (2024) y "Formación de los servidores públicos en ética de la transparencia pública" (2025), así como las publicaciones colectivas asociadas a todas estas reuniones científicas[4].

En la obra que ahora nos ocupa la profesora García-Cuevas se centra monográficamente de la ética judicial y su alcance a los magistrados del Tribunal Constitucional.

La oportunidad del tema no exige demasiadas explicaciones. En las últimas décadas hemos constatado un debilitamiento de los Estados democráticos de derecho, que se ha manifestado, entre otros síntomas, en una erosión de la independencia judicial y un cuestionamiento de la actuación de jueces y tribunales. La independencia del poder judicial es una clave de bóveda de nuestros estados de derecho, a cuya garantía debemos estar siempre atentos. Tal garantía se apoya en un entramado de normas de organización y procedimiento, que diseñan un poder judicial único, sometido a un específico régimen jurídico y que ejerce la función jurisdiccional con independencia, imparcialidad, sujeción a la ley y exclusividad. Pero la independencia del poder judicial exige, además de esas normas de organización y procedimiento, del conjunto de valores y principios que dan contenido material al Estado democrático de derecho, y, también, como nos recuerda la profesora García-Cuevas, de los principios éticos que conectan con aquellos. Así, la ética contribuye, como ha hecho siempre, a fortalecer la vinculación de quienes ejercen un poder público, el judicial en este caso, a los valores y principios compartidos por todos; actúa como contrafuerte para que el edificio del Estado democrático de derecho permanezca en su lugar y no se deslice hacia espacios que no le definen.

Respecto al tratamiento del tema que se realiza en la obra, el título y subtítulo de esta nos lo indican con claridad. El objetivo se especifica en el subtítulo, ya que, en realidad, la obra se centra en argumentar la necesidad y oportunidad de elaborar un código ético para los magistrados del Tribunal Constitucional, apoyándose para ello, de un lado, en los trabajos existentes y los avances realizados sobre ética judicial, y, de otro, en los códigos éticos que ya se han aprobado en otros países para tribunales constitucionales.

Así, a este último punto de apoyo se dedica el capítulo 2 del libro, tras una breve introducción que ocupa el capítulo 1. En él se analiza el fenómeno relativamente reciente de la aprobación de códigos éticos para tribunales constitucionales, y tribunales similares a estos, tanto en diversos ordenamientos de referencia en distintos continentes, como en ámbitos supranacionales. En la obra se analizan los más relevantes: el Código de Ética de los jueces del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (2008 y

[3] Accesibles en Canal Uned: https://canal.uned.es/

[4] E. García-Cuevas Roque (coord.), *Ética del jurista y Ética social*, Dykinson, 2022; E. García-Cuevas Roque (coord.), *Estudios de ética pública*, Thomson Reuters Aranzadi, 2022; E. García-Cuevas Roque y M. Salvador Martínez, (dirs.), *Ética política e instituciones públicas*, Dykinson, 2025.

2021), el Código de Conducta del Tribunal de Justicia de la Unión Europea (2021), el Código Ético del Tribunal Supremo de los Estados Unidos (2023), el Código de Ética del Tribunal Constitucional de Bolivia (2013), el Reglamento de Ética y Disciplina del Tribunal Constitucional de la Republica Dominicana (2023), el Código de Conducta de los Magistrados del Tribunal Constitucional Federal Alemán (2014) y el Código de Conducta del Tribunal Constitucional Portugués (2019). El análisis particular de cada uno de ellos se cierra, como no podía ser de otro modo, con una recapitulación que contiene el estudio comparado en sentido estricto de su contenido y contexto. Entre ellos existen "grandes similitudes y apenas diferencias", como se indica en la obra (p. 105). Todos contemplan los principios estándar de cualquier código deontológico (independencia, imparcialidad, integridad, confidencialidad, diligencia...) y solo divergen en el abordaje de cuestiones relativas a las incompatibilidades, inhabilitación y abstención/recusación, y al control de regalos, favores y ventajas, debido fundamentalmente al contexto en que se inserta cada uno de ellos.

El segundo punto de apoyo de la propuesta que plantea la profesora García-Cuevas son, como se ha dicho, los trabajos y avances ya realizados en materia de códigos éticos judiciales elaborados específicamente para los órganos que integran el Poder Judicial. A ello se dedican los capítulos 3 y 4 del libro, en los que la autora condensa las principales ideas en torno a la ética judicial y recoge las principales referencias sobre los códigos éticos judiciales: desarrolla la idea de que la relación entre el deber ético y el deber jurídico del juez son dos partes de un todo; sintetiza los conceptos técnico-jurídicos de independencia e integridad del poder judicial, haciendo referencia también a los mecanismos constitucionales y legales que les sirven; y analiza el origen y desarrollo de los principios de ética judicial en España, así como los principales antecedentes a nivel internacional que han influido en la consagración de dichos principios.

Con todo ello, la profesora García-Cuevas ya puede ocuparse de desarrollar la tesis que defiende en este trabajo y lo hace a lo largo de los capítulos 5 a 10, a través de los cuales argumenta la necesidad de elaborar un código ético para los magistrados del Tribunal Constitucional. El primer paso lo da en el capítulo 5, en el que recuerda la naturaleza jurídica de este órgano y sus integrantes, y analiza el estatuto jurídico del que disfrutan estos últimos (rígidos requisitos de elección, sistema de elección y renovaciones, incompatibilidades, obligaciones, causas de abstención y recusación, y los votos particulares como garantía de independencia e imparcialidad). A continuación, en el capítulo 6, defiende la aplicación de los códigos y principios de ética judicial a los magistrados del Tribunal Constitucional, haciendo mención expresa de los principios de integridad, imparcialidad, independencia, transparencia, responsabilidad, y secreto y confidencialidad. En la defensa de su propuesta juega un papel importante la Sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 7 de agosto de 2021, emitida en el conocido asunto *Xero Flor W Polsce vs. Polonia*, a cuyo análisis se dedica el capítulo 7. Como se sabe, esta sentencia abordó las reformas introducidas en el

régimen jurídico del Tribunal Constitucional polaco y la cuestionable imparcialidad de algunos jueces de dicho tribunal que derivaron de ellas. Pues bien, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, en esta decisión clave, asimiló los tribunales constitucionales a los tribunales ordinarios en lo que a las garantías de independencia e imparcialidad se refiere e hizo indicación de un conjunto de elementos de *soft law* europeo relativos a los nombramientos y estatuto de los jueces que deben tomarse como referencia para todos ellos.

Aportados todos los argumentos, la obra se detiene, en el capítulo 8, en una cuestión compleja que la autora no quiere dejar de abordar: la relación potencialmente conflictiva entre la imparcialidad del juez y su libertad ideológica. A perfilar el equilibro necesario entre ambos bienes han contribuido la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, cuyos elementos principales se recogen en este capítulo. Por fin, los capítulos 9 y 10 reúnen los argumentos y apoyos aportados para proponer la elaboración de un código ético para los magistrados del Tribunal Constitucional, que preferiblemente debería aprobar el propio tribunal, tomando como modelos los estudiados en esta obra; mientras este no se apruebe, sería muy conveniente la adhesión de los magistrados constitucionales a los principios de ética judicial.

Cabe mencionar, por último, que la obra contiene como anexos los textos de los principales códigos éticos de referencia, a saber, los relativos al Tribunal Europeo de Derechos Humanos, Tribunal de Justicia de la Unión Europea, Tribunal Supremo de los Estados Unidos, Tribunal Constitucional Federal Alemán y Tribunal Constitucional portugués. Aunque actualmente esta documentación se puede localizar fácilmente a través de las correspondientes páginas webs, resulta de indudable utilidad poder consultarlos al tiempo que se avanza en la lectura de esta obra.

No resta más que aconsejar precisamente eso, la lectura de la obra, desde luego a todos los estudiosos e interesados en la justicia constitucional, pero también a quienes se ocupan y preocupan por los temas de ética pública. Todos, unos y otros, debemos felicitarnos por la publicación de este trabajo, que consolida una imprescindible línea de investigación en la que los juristas debemos insistir. El orden al que aspira el modelo europeo del Estado democrático de derecho requiere de un conjunto de normas jurídicas que así lo definan y lo desarrollen, pero también, indudablemente, de la correspondiente cultura político-constitucional. A ella, tan difícil de construir, se llega desde distintos lugares, y desde la ética pública sin ningún género de dudas.

María Salvador Martínez
Catedrática de Derecho Constitucional
Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED

Calidad y Evaluación en la Educación Universitaria: Métodos y Prácticas Innovadoras de Enseñanza y Aprendizaje

Estéfano Vizconde Veraszto
Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, Campus Araras, São Paulo, Brasil, E-mail: estefanovv@ufscar.br, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4029-4803
O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

La discusión contemporánea sobre la calidad de la educación superior ha dejado de circunscribirse a un terreno estrictamente técnico o procedimental para convertirse en un debate de naturaleza ética, política y social. En escenarios atravesados por transformaciones aceleradas, reconfiguraciones del trabajo académico, expansión de tecnologías digitales y persistencia de profundas desigualdades estructurales, pensar la calidad universitaria implica interrogar los fines mismos de la educación, los sujetos a los que sirve, las prácticas que la sostienen y las responsabilidades públicas que asume. La universidad, en este contexto, no puede limitarse a responder a métricas externas, *rankings* o demandas productivistas; debe reafirmarse como espacio de formación integral, producción de conocimiento crítico y promoción efectiva de derechos.

Es en este horizonte donde se inscribe la obra *Calidad de la enseñanza en la educación superior: métodos para la mejora de las prácticas formativas*, organizada por Emilio Álvarez-Arregui, Antonio Medina Rivilla y Estéfano Vizconde Veraszto, publicada por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo en 2025. El volumen se presenta como una contribución sólida y necesaria para repensar la calidad universitaria desde una perspectiva amplia, situada y comprometida con el derecho humano a una educación superior significativa y socialmente relevante. Lejos de concebir la calidad como un atributo fijo o como una suma de estándares normativos, la obra la entiende como un proceso dinámico, históricamente construido, profundamente contextual y sostenido por prácticas colectivas que involucran a instituciones, docentes, estudiantes y territorios.

Desde el capítulo inicial, la obra asume un posicionamiento claro frente a concepciones reduccionistas. Los profesores Antonio Medina Rivilla, Emilio Álvarez-Arregui, Conchita Medina Domínguez y María Medina Domínguez proponen una visión integral que sitúa en el centro de la excelencia a las personas y los aprendizajes significativos. La evaluación no es presentada como un dispositivo meramente técnico de control ni como un mecanismo burocrático orientado exclusivamente a la rendición de cuentas. Por el contrario, se la concibe como una mediación pedagógica, organizacional y ética, orientada al aprendizaje institucional, a la mejora continua de las prácticas docentes y al fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria. Esta comprensión atraviesa el conjunto de los capítulos y otorga coherencia interna a una obra caracterizada por la pluralidad de enfoques teóricos, metodológicos y contextuales.

Uno de los aportes más relevantes del libro reside en su capacidad para articular investigación educativa, formación docente y orientación académica como dimensiones inseparables de la calidad universitaria. Los trabajos de Vanessa Maria de Souza y su equipo sobre el uso de juegos digitales en pedagogía, así como el análisis de André de Oliveira García sobre el programa PED+ en la Universidad Estadual de Campinas, evidencian que la excelencia en la educación superior depende, en gran medida, de la solidez de los procesos formativos del profesorado, tanto en su etapa inicial como a lo largo de su trayectoria profesional. La docencia universitaria emerge así no como una función secundaria frente a la investigación, sino como una práctica intelectual compleja que exige reflexión crítica, actualización permanente y compromiso ético con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La planificación curricular es abordada como un eje estratégico en este entramado. Los capítulos muestran que diseñar currículos orientados al desarrollo de competencias profesionales, científicas, tecnológicas y éticas resulta fundamental para responder a las demandas contemporáneas de sociedades cada vez más complejas. Esta orientación supone superar modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia propuestas pedagógicas que promuevan aprendizajes significativos, contextualizados y transferibles, capaces de articular saber académico, experiencia social y proyecto de vida.

En coherencia con esta perspectiva, la obra defiende una concepción ampliada del aprendizaje universitario. Los autores analizan enfoques pedagógicos que priorizan la participación activa del estudiantado, el trabajo colaborativo y la construcción compartida del conocimiento. Se destacan experiencias formativas que reconocen la diversidad de trayectorias, ritmos y estilos de aprendizaje, subrayando la necesidad de prácticas docentes flexibles y sensibles a las diferencias. De este modo, la calidad de la enseñanza se vincula directamente con la capacidad institucional de generar condiciones efectivas para que todos los estudiantes puedan aprender y desarrollarse plenamente.

Las metodologías activas ocupan un lugar relevante en este debate, pero son tratadas con cautela analítica. A lo largo del libro se presentan experiencias que integran proyectos, estudios de caso, producción de recursos digitales e iniciativas interdisciplinares como estrategias para fortalecer competencias transversales. Estas prácticas son analizadas desde una perspectiva crítica, evitando su idealización. Los textos reconocen tanto su potencial transformador como sus límites, enfatizando que su efectividad depende de condiciones institucionales concretas, de políticas de apoyo y de culturas académicas abiertas a la innovación. Esta mirada situada resulta especialmente valiosa en un contexto en el que las metodologías activas suelen ser presentadas como soluciones universales, desprovistas de análisis crítico.

Un núcleo teórico particularmente significativo del volumen es la noción de *edusistema*, desarrollada por Emilio Álvarez-Arregui en un trabajo que articula investigación, formación y orientación. Esta categoría invita a comprender la universidad

no como una entidad aislada, sino como una ecología dinámica de relaciones entre actores, saberes, prácticas y contextos. En este ecosistema vivo, la calidad educativa se desplaza del cumplimiento de indicadores hacia la centralidad de las personas y de los aprendizajes con sentido. La evaluación, bajo esta óptica, se redefine como un proceso orientado a la transformación institucional y al crecimiento profesional docente, más que como un fin en sí mismo.

La transformación digital de la educación superior constituye otro eje estructurante de la obra. En los capítulos dedicados a esta temática, se analiza la integración de tecnologías digitales no como un proceso meramente técnico, sino como una dimensión pedagógica e institucional compleja, estrechamente vinculada a la formación docente, a la equidad educativa y a la superación de barreras que históricamente han limitado la participación de determinados colectivos. El trabajo de Estéfano Vizconde Veraszto junto a Brena Santana Zanzarini, pone de relieve que la incorporación de tecnologías digitales exige planificación estratégica, inversión sostenida y, especialmente, el desarrollo de competencias docentes que permitan su uso crítico, reflexivo e inclusivo. Desde esta perspectiva, las tecnologías no se conciben como soluciones automáticas, sino como mediaciones pedagógicas capaces de ampliar el acceso al conocimiento, flexibilizar las prácticas educativas y favorecer la participación de estudiantes con distintas necesidades formativas, siempre que estén respaldadas por políticas institucionales, formación continuada y acompañamiento pedagógico consistente.

Asimismo, la obra advierte que los procesos de digitalización, cuando no están acompañados de cambios culturales e institucionales, pueden reproducir desigualdades y reforzar prácticas excluyentes. En este sentido, se enfatiza que la innovación tecnológica en la educación superior no depende únicamente de la disponibilidad de recursos, sino de la capacidad de las instituciones para promover culturas pedagógicas inclusivas, revisar concepciones arraigadas sobre enseñanza y aprendizaje, y ofrecer condiciones formativas que permitan a los docentes apropiarse críticamente de las tecnologías. La calidad de la enseñanza mediada por recursos digitales aparece, así, indisolublemente ligada al desarrollo profesional docente y a la construcción de entornos educativos que reconozcan la diversidad como un principio estructurante y no como un desafío marginal.

Otros capítulos que abordan las tecnologías digitales, analizan experiencias de educación a distancia y modelos universitarios virtuales que han alcanzado niveles elevados de calidad, destacando la importancia del acompañamiento pedagógico, de la producción rigurosa de contenidos y de la evaluación formativa. La tecnología es concebida como un medio para ampliar el acceso y enriquecer los procesos educativos, pero nunca como un fin autónomo ni neutral.

En este marco, la inteligencia artificial emerge como una de las temáticas más actuales y desafiantes del libro. Los textos analizan su potencial para apoyar la planificación docente, personalizar aprendizajes y optimizar procesos evaluativos, pero lo hacen desde un enfoque claramente crítico. Se problematizan los riesgos asociados a

la automatización acrítica, a los sesgos algorítmicos, a la protección de datos y a las posibles formas de deshumanización del vínculo pedagógico. La obra subraya que la incorporación de la inteligencia artificial en la educación superior debe sustentarse en marcos éticos sólidos, en políticas institucionales explícitas y en una formación docente que permita un uso consciente, responsable y pedagógicamente fundamentado, evitando enfoques utilitaristas que reduzcan la educación a procesos instrumentales.

La inclusión y la equidad atraviesan transversalmente todo el volumen y se presentan como dimensiones indisociables de la calidad educativa. Los autores analizan políticas y prácticas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente marginados. La diversidad es entendida como un valor pedagógico que enriquece los procesos formativos y fortalece la misión social de la universidad. Se abordan, desde distintos ángulos, cuestiones relacionadas con accesibilidad, discapacidad, neurodiversidad y justicia educativa, articulando estas reflexiones con un enfoque de derechos humanos que interpela directamente a las instituciones de educación superior.

En este sentido, los estudios que abordan la alfabetización matemática de estudiantes ciegos, la inclusión de estudiantes autistas en áreas científicas y los análisis internacionales sobre accesibilidad digital en universidades europeas amplían el horizonte del debate, mostrando que la justicia educativa es un desafío global. Estas contribuciones evidencian que las barreras a la inclusión no son exclusivamente técnicas, sino también culturales, actitudinales e institucionales, lo que exige transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas y en las estructuras organizativas.

La gobernanza universitaria constituye otra dimensión central del análisis desarrollado en la obra, especialmente en el capítulo elaborado por Adriana Samaniego Benavides y su equipo. A partir de experiencias y estudios provenientes de distintos países iberoamericanos, se examina cómo los modelos de gestión, liderazgo y toma de decisiones influyen directamente en la calidad de la enseñanza y en la vida académica. Los textos defienden la necesidad de estructuras organizativas flexibles, participativas y contextualizadas, capaces de responder a las demandas sociales y a los cambios constantes del entorno educativo. El liderazgo académico es concebido como un proceso colectivo que articula eficiencia administrativa, compromiso pedagógico y responsabilidad social.

Un aporte particularmente innovador del libro es la atención otorgada al bienestar del profesorado como componente esencial de la calidad educativa. La evaluación del clima laboral docente es presentada como una herramienta clave para comprender las condiciones en las que se desarrollan las prácticas formativas y para promover entornos institucionales saludables. El bienestar docente impacta directamente en la motivación, la innovación pedagógica y el compromiso con los estudiantes, por lo que su consideración resulta indispensable para pensar procesos educativos sostenibles y humanizantes.

El libro también articula de manera consistente la educación superior con la empleabilidad, el emprendimiento y la orientación profesional. Se analizan experiencias que conciben los centros de orientación como espacios estratégicos de desarrollo humano e institucional, capaces de vincular el mundo universitario con las realidades sociales y laborales. Desde esta perspectiva, la universidad se presenta como un actor clave en la formación de competencias transferibles y en el acompañamiento de los egresados a lo largo de sus trayectorias de vida, sin reducir la educación superior a una lógica meramente instrumental.

Desde el punto de vista editorial, la obra logra un equilibrio notable entre diversidad temática y coherencia conceptual. A pesar de la pluralidad de enfoques, contextos y metodologías, el libro mantiene una línea argumentativa clara, centrada en la mejora de las prácticas formativas y evaluativas. La calidad teórica y metodológica de los textos refuerza su valor como referencia para docentes, investigadores, gestores universitarios y responsables de políticas públicas.

Si bien el volumen surge de un espacio de diálogo académico iberoamericano, su alcance trasciende ampliamente ese marco. *Calidad de la enseñanza en la educación superior* se consolida como un referente autónomo, capaz de dialogar con debates internacionales sobre inclusión, digitalización, gobernanza y responsabilidad social. Su enfoque crítico, contextualizado y propositivo la convierte en una lectura pertinente para distintos sistemas de educación superior que enfrentan desafíos similares.

En síntesis, *Calidad de la enseñanza en la educación superior: métodos para la mejora de las prácticas formativas*, organizado por Álvarez-Arregui, Medina Rivilla y Vizconde Veraszto, constituye una contribución significativa al campo de la educación universitaria. Al articular calidad, evaluación, innovación tecnológica, inclusión y bienestar docente desde una perspectiva ética y situada, la obra reafirma que la excelencia educativa es un proceso colectivo, histórico y dinámico. Más que ofrecer respuestas cerradas, el libro plantea preguntas fundamentales sobre el sentido de enseñar, evaluar y aprender en la universidad contemporánea. En este sentido, se presenta no solo como una obra académica de referencia, sino como un verdadero manifiesto colectivo por una universidad más humana, inclusiva y socialmente comprometida.

Normas para la publicación de trabajos

OBJETO

Se admiten artículos inéditos de investigación relacionados con temas de Educación y Derechos Humanos. Tendrán especial prioridad aquellos que propongan planteamientos originales e innovadores.

INSTRUCCIONES PARA AUTORES

I. EXTENSIÓN DE LOS ARTÍCULOS: Los originales de los artículos de las secciones «Monográfico» y "Debates" tendrán una extensión entre 20 y 25 páginas. En ningún caso debe exceder de los 60.000 caracteres, incluyendo espacios.

II. SOPORTE MATERIAL: Los trabajos deberán ser presentados en DIN A4, a espacio y medio. El tipo de letra será «*Times New Roman12*» para el texto principal y, en su caso, «*Times New Roman10*» para las notas al pie de página. Las notas al pie tendrán interlineado simple.
El comienzo de cada párrafo llevará sangría
No habrá espacios en blanco entre párrafos.

III. FORMATO:

1. TITULO: Todos los artículos deberán incluir al comienzo el título tanto en el idioma original como en español (de no ser el idioma original) y en inglés.

2. RESUMEN: Deberán ir acompañados de un resumen o *abstract* de diez líneas máximo, en castellano y en inglés (no más de 200 palabras) tanto en el idioma original como en castellano (de no ser el idioma original) como en inglés. El resumen deberá respetar la estructura del artículo.

3. PALABRAS CLAVE O *KEY WORDS*: Deberán incluirse además cinco o seis palabras clave o *key words,* en español y en inglés. Éstas irán en orden alfabético, entrecomilladas y separadas por coma ("…", "…", …). Asimismo se incluirá un sumario con los epígrafes en los que se estructura el texto, tanto en castellano como en inglés.

IV. SISTEMA DE CITAS, NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las notas y citas pueden realizarse de cualquiera de las dos formas siguientes, sin que puedan mezclarse ambas dentro de un mismo artículo.

1. SISTEMA DE CITAS Y NOTAS A PIE DE PÁGINA

LAS CITAS A PIE DE PÁGINA se confeccionarán según el criterio tradicional y se entenderá que constituyen las referencias bibliográficas del artículo, sin que sea necesario añadir una bibliografía final, evitando así reiteraciones. Una obra ya citada se mencionará con el nombre del autor o autora seguida de *op. cit*. y la página. Si el autor tiene varias obras citadas en el artículo, se abreviará el título, seguido de *cit*. y la página. En caso de repetir de forma inmediata la misma

referencia a autor o documento, se indicará con *ibidem* y el número de página. Las palabras extranjeras deben ir en cursiva. En las notas al pie la palabra página se abreviará p. o pp., según proceda; siguientes se expresará como ss.; para referirse a consulta de textos consultados y no citados literalmente se utilizará la abreviatura cfr.

Se recomienda que las citas y/o notas de pie de página sean breves, no superando, salvo excepciones, las 70 palabras.

La veracidad de las citas y referencias bibliográficas serán responsabilidad exclusiva del autor o autores de los trabajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En las referencias bibliográficas citadas a pie de página deberán incluirse: Apellido/s inicial del nombre (en mayúscula) del autor/autores, *título* de la obra (en cursiva), lugar de edición, nombre del editor, año de aparición, número de páginas (eventualmente colección). Se distinguirá entre libro, artículo de revista, capítulo del libro, etc.

NOTAS: Las notas se incluirán a pie de página, siguiendo numeración correlativa (sucesiva) con las citas y referencias bibliográficas.

2. SISTEMA DE CITAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS SEGÚN LAS NORMAS APA (*American Psycological Association*). **CITAS EN TEXTO.**

CITAS: En las citas dentro del texto siempre y cuando no superen las 40 palabras, se incluirán entre paréntesis el apellido del autor, el año de la publicación y la página en la cual está el texto extraído. Dicha obra deberá estar reseñada en la bibliografía final.

En caso de superar las 40 palabras, se citará en un párrafo aparte del texto, con una sangría a la izquierda.

Todas las citas que se hagan dentro del texto deberán reflejarse en el apartado de Referencias Bibliográficas al final del trabajo. Sólo se admite bibliografía referenciada en el trabajo, no bibliografía consultada o complementaria.

NOTAS: Las notas se incorporan a pie de página. Se recomienda que no superen las 70 palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: En *Referencias bibliográficas*, solo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las fuentes para profundizar en el tema.

Las referencias se ordenan alfabéticamente.

Las obras de un mismo autor se ordenan cronológicamente. Si el año de publicación es el mismo, se diferenciarán escribiendo una letra en cursiva (*a, b,* etc.) después del año: Apellido, A. (año). *Título.* Ciudad: Editorial.

— (año *a*). *Título.* Ciudad: Editorial.

— (año *b*). *Título.* Ciudad: Editorial.

Libros.

Obra completa: Apellido, Inicial del nombre, (año), *Título,* Ciudad, Editorial.

Capítulo de libro: Apellido, Inicial del nombre (año), Título del capítulo entrecomillado *"……"*, en Apellido (Ed.), *Título del libro (en cursiva),* Ciudad, Editorial.

Artículos de Revistas y publicaciones periódicas: Apellido, Inicial del nombre, (año). Título del artículo entrecomillado "…", *Título de la publicación (en cursiva),* vol., nº, xx-xx.

Ponencias, congresos, conferencias y seminarios: Apellido, A. (año). *Título de la ponencia*. Nombre del Congreso, Ciudad, Fecha XX-XX mes.

3. TABLAS, GRAFICOS Y SIMILARES.

Irán separados del texto, numerados correlativamente, precedidos del título. En todos los casos debe constar a pie de página la fuente de datos a partir de los cuales se elabora la figura. El formato debe ser.

Todas las figuras deberán numerarse en función del tipo (p.e., Tabla 1; Figura 1).

Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones deberán presentarse en un formato editable, preferentemente Word, Excel TIFF o JPEG.

En las tablas se indica en su parte superior la numeración y título, con el siguiente formato: Tabla 1. *Título de la tabla en cursiva*.

En las figuras, se indica en su parte inferior la numeración y el título, con el siguiente formato: *Figura 1***.** Título de la figura.

V. RECENSIONES Y «CRÍTICA BIBLIOGRÁFICA»

Los originales de la sección no deberán superar las seis páginas (máximo 16.000 caracteres) ni tener una extensión inferior a dos páginas DIN A4, a espacio y medio, «*Times New Roman12*».

Las recensiones y comentarios bibliográficos deben incluir los datos del autor así como el título de la obra comentada.

En el documento es imprescindible incluir los datos del autor o autora que realiza la recensión y/o comentario, su relación con la institución pública o privada en la que desarrolla su cargo académico o actividad profesional (por ejemplo, en el caso de ser docente universitario, la universidad en la que ejerce su labor habitualmente), así como una dirección electrónica y/o dirección postal de contacto al efecto de posibles envíos o comunicaciones.

VI. ENVÍO DE TRABAJOS

De los artículos monográficos se enviarán dos copias:

En la primera deben aparecer el Título del trabajo, nombre y apellidos de todos los autores, grado académico, así como su situación académica. Se deben incluir también, a efectos de comunicación, los *emails* y dirección postal de los autores.

En la segunda versión, se debe eliminar cualquier referencia a los autores o datos que puedan propiciar su identificación.

Tanto los artículos, como debates, recensiones y noticias han de enviarse por correo electrónico, exclusivamente a la dirección de la revista *"Derechos Humanos y Educación"* revistaDHYE@universitas.es.

VII. PROCESO DE EVALUACIÓN, ADMISIÓN Y REVISIÓN DE MANUSCRITOS

Los trabajos enviados a la Redacción de la *Revista Derechos Humanos y Educación* deberán ser inéditos y serán evaluados mediante el sistema de «doble *referee*» manteniendo el anonimato en la revisión de los mismos. Por ello, los autores deben excluir del texto cualquier dato que pudiera identificarlos, para evitar que los evaluadores puedan conocer su autoría.

Los evaluadores externos serán decididos por el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción de la revista *Derechos Humanos y educación*, en su caso.

La comunicación de la decisión editorial será motivada e incluirá las razones para la aceptación, revisión o rechazo del artículo, así como, los correspondientes informes emitidos por los evaluadores externos e independientes. En todo caso la aceptación, rechazo y/o posibles sugerencias de modificación de los originales se llevará a cabo y se comunicará a los autores en el plazo máximo de dos meses desde su recepción en la dirección de la revista.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Los evaluadores justificarán el dictamen emitido atendiendo a los siguientes criterios, orientativos de evaluación de la Revista.

1. Idoneidad de la temática tratada.
2. Novedad, originalidad y oportunidad del tema, así como las aportaciones personales al problema planteado.
3. Redacción, estructura y aspectos metodológicos.
4. Idoneidad, calidad y actualidad de la Bibliografía.
5. Correcciones, recomendaciones y sugerencias de modificación.

Para su publicación los trabajos deberán obtener dos evaluaciones positivas de evaluadores externos. Éstos podrán proponer sugerencias de modificación, así como los aspectos a corregir o emitir comentarios adicionales que consideren oportunos para mejorar la calidad del trabajo.

En el caso de que uno de los informes sea negativo o positivo con modificaciones, se estará a lo que decida el Consejo Asesor o el Consejo de Redacción. Si la evaluación es positiva pero se recomiendan modificaciones sustantivas, el Consejo de Redacción y en su caso al Consejo Asesor, concederá un plazo suficiente para que los autores remitan a la redacción de la revista la versión definitiva del texto con las revisiones, sugeridas por los evaluadores debidamente realizadas. En tal supuesto, la decisión sobre la publicación definitiva del trabajo será sometida, de nuevo, al Consejo de Redacción, y en su caso, al Consejo Asesor de la revista.

CRITERIOS EXCLUYENTES PARA LA ADMISIÓN DE LOS TRABAJOS:

1. Remitir el trabajo fuera de los plazos señalados para cada número de la revista.
2. El incumplimiento de las normas de presentación de los trabajos, como no enviar el trabajo en el soporte requerido o sin las formalidades oportunas señaladas.
3. Carencia injustificada de citas o referencias bibliográficas.
4. No utilizar correctamente los sistemas de citas y notas propuestos.
5. Haber publicado un artículo en la misma sección del número inmediatamente anterior.
6. La falta de adecuación, superficialidad o falta de rigurosidad en el tratamiento del contenido del trabajo.
7. Cualquier otra circunstancia que el Consejo de Redacción considere no adecuada a las instrucciones de la Revista.

Los autores de los trabajos aceptados definitivamente para su publicación recibirán a través de correo electrónico, una certificación escrita de la admisión de su trabajo para la publicación en el número correspondiente.

Los autores de los trabajos rechazados recibirán por correo electrónico una comunicación escrita de la no publicación de su trabajo en el número correspondiente, junto a una copia del contenido de la evaluación negativa.

VIII. COMPROMISO ÉTICO

La Revista *Derechos Humanos y Educación* se adhiere a las directrices del Committee on Publication Ethic (COPE) de buenas prácticas para la ,edición, revisión y publicación de trabajos científicos en revistas de diferentes áreas de conocimiento. A tal efecto:

1. Los autores se comprometen a remitir trabajos originales e inéditos, que no hayan sido publicados anteriormente y que no se encuentren sometidos a evaluación por otras revistas.

2. El envío de trabajos para su evaluación requiere omitir cualquier dato que permita a los evaluadores identificar a los autores.

3. Ello implica aceptar las normas de publicación, revisión y evaluación de la revista.

4. Los evaluadores de los trabajos asumen el compromiso de realizar una revisión crítica, honesta y constructiva sobre la calidad científica del texto, renunciando a efectuar la evaluación si existiera algún conflicto de intereses.

5. El Consejo de Redacción y los editores se comprometen a respetar la imparcialidad y mantener la confidencialidad de los trabajos enviados, sus autores y revisores, de forma que el anonimato preserve la integridad de todo el proceso de evaluación. A tal fin garantizarán la selección de las personas más cualificadas y especialistas en la materia para emitir una apreciación crítica y experta del trabajo.