

papeles Salmantinos de EDUCACIÓN

Facultad de Educación • Año 2026 • Número 30

Universidad Pontificia de Salamanca

UPSA EDICIONES

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Compromiso social cristiano en sus orígenes del departamento universitario obrero campesino -DUOC- en Chile
Jaime Caiceo Escudero

Pensamiento crítico y altas capacidades en Educación Primaria: Diseño de un Programa de Enriquecimiento
Paula Pérez Romero y Begoña Díaz Rincón

Relación entre la práctica deportiva, la motivación y la percepción de la educación física en escolares y sus familias
Natalia Hermida, David Revesado-Carballares y Rubén Maneiro

Intervención del lenguaje oral en niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje
Alicia Hernández Lajas y Sonia González Díez

Hacia una pedagogía de la interioridad. Espiritualidad y mistagogía en la obra de Josep Otón
Isabel Vilafranca Manguán

Sor Elena Arancibia, una educadora e hija de la caridad ejemplar
Jaime Caiceo Escudero

El lector como nuevo actor en la teoría o estética de la recepción
Silvia Regina Osorio España y Fernando González Alonso

Estándares internacionales para la protección de los derechos humanos de las mujeres. El caso de Guatemala
Astrid Roxana Maas Jácome, Fernando González Alonso y Rosa Mª de Castro Hernández

La oralidad y el pensamiento crítico en Educación Primaria: ¡A debate! Diseño de una propuesta de intervención
Alberto Calvo Herrero y Elisa Arias García

Niveles de ansiedad estado-rasgo y consistencia interna del cuestionario STAI en adolescentes españoles
María Heredero Hernández, Sonia Martín González, Manuel Rodríguez Becerra, Rubén Roldán Roldán, María Ángeles Ruiz Valeros y Pablo Ramírez Espejo

Síndrome de burnout académico en estudiantes de educación secundaria
María Camila Adarve Franco, Ana Ullán Egido, Virginia Jaspe Caseo; Pablo Ramírez Espejo, Esther Sánchez Moro y Rubén Roldán Roldán

Papeles Salmantinos de Educación

Núm. 30, 2026

REVISTA EDITADA POR LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA
Purificación Cifuentes Vicente (Universidad Pontificia de Salamanca)

SUBDIRECTORA Y SECRETARIA
Begoña Díaz Rincón (Universidad Pontificia de Salamanca)

EQUIPO DE REDACCIÓN
Amparo Jiménez Vivas (Universidad Pontificia de Salamanca)
José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
Eulalia Torrubia Balagué (Universidad Pontificia de Salamanca)
Javier Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
Miriam Méndez Coca (Universidad Complutense de Madrid)
Susana Torio López (Universidad de Oviedo)
Ana María Pinto Llorente (Universidad de Salamanca)
José Enrique Moral García (Universidad de Sevilla)

CONSEJO ASESOR
Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)
Jean-Marie De Ketele (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Mariane Frenay (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Jacques Grégoire (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Michel Bonami (Université catholique de Louvain, Bélgica)
Isabel Soto Cornejo (I.S.P. Haute Ecole Galilée, Bélgica)
Gloria Soto Moratinos (Universidad del Estado de San Francisco, EE.UU.)
Valter Kuchenbecker (Universidad Luterana de Brasil)
Arno Bayer (Universidad Luterana de Brasil)
Alfredo Jiménez Eguizabal (Universidad de Burgos)
Carmen Labrador Herráiz (Universidad Complutense de Madrid)
Manuel Delgado Ruiz (Universidad de Barcelona)
José Luís Marcos Malmierca (Universidad de La Coruña)
María Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca)
José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca)
Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca)
Marceliano Arranz Rodrigo (Universidad Pontificia de Salamanca)
María Francisca Martín Tabernero (Universidad Pontificia de Salamanca)
Teresa Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)
Mª Jesús García Arroyo (Universidad Pontificia de Salamanca)
Carmen Serdio Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Revista número 30
Anuario 2026
Edita: Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca
Subscripciones: «Papeles Salmantinos de Educación», Universidad Pontificia de Salamanca, UPSA EDICIONES, C/ Compañía 5, 37002 Salamanca
I.S.S.N.: 2340-1508
Depósito Legal: S. 173-2013
Realiza: Editorial Sindéresis, oscar@editorialsinderesis.com

El editor no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas.
No está permitida la reproducción total o parcial de esta revista, ni su tratamiento informático, ni la trasmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso por escrito y previo del editor.

ÍNDICE

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

Compromiso social cristiano en sus orígenes del departamento universitario obrero campesino -DUOC- en Chile
por Jaime Caiceo Escudero 9

Pensamiento crítico y altas capacidades en Educación Primaria: Diseño de un Programa de Enriquecimiento
por Paula Pérez Romero y Begoña Díaz Rincón 47

Relación entre la práctica deportiva, la motivación y la percepción de la educación física en escolares y sus familias
por Natalia Hermida, David Revesado-Carballares y Rubén Maneiro ... 85

Intervención del lenguaje oral en niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje
por Alicia Hernández Lajas y Sonia González Díez 105

Hacia una pedagogía de la interioridad. Espiritualidad y mistagogía en la obra de Josep Otón
por Isabel Vilafranca Manguán 141

Sor Elena Arancibia, una educadora e hija de la caridad ejemplar
por Jaime Caiceo Escudero 165

El lector como nuevo actor en la teoría o estética de la recepción
por Silvia Regina Osorio España y Fernando González Alonso..... 187

Estándares internacionales para la protección de los derechos humanos de las mujeres. El caso de Guatemala
por Astrid Roxana Maas Jácome, Fernando González Alonso y Rosa Mª de Castro Hernández 209

La oralidad y el pensamiento crítico en Educación Primaria: *¡A debate!* Diseño de una propuesta de intervención
por Alberto Calvo Herrero y Elisa Arias García..... 241

Niveles de ansiedad estado-rasgo y consistencia interna del cuestionario STAI en adolescentes españoles
por María Heredero Hernández, Sonia Martín González, Manuel Rodríguez Becerra, Rubén Roldán Roldán, María Ángeles Ruiz Valeros y Pablo Ramírez Espejo 287

Síndrome de burnout académico en estudiantes de educación secundaria
por María Camila Adarve Franco, Ana Ullán Egido, Virginia Jaspe Caseo; Pablo Ramírez Espejo, Esther Sánchez Moro y Rubén Roldán Roldán 309

LIBROS 327
COLABORAN EN ESTE NÚMERO 351
NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES .....

CONTENTS

ARTICLES AND EXPERIENCES

Christian social commitment in its origins of the workers' University Department Peasant-DUOC- in Chile
by Jaime Caiceo Escudero 9

Critical thinking and giftedness in Primary Education: Design on an Enrichment Program
by Paula Pérez Romero &Begoña Díaz Rincón 47

Relationship between sports practice, motivation and perception of physical education in schoolchildren and their families
by Natalia Hermida, David Revesado-Carballares &Rubén Maneiro .. 85

Speech-language intervention for children with SLI (Specific Language Impairment)
by Alicia Hernández Lajas & Sonia González Díez 105

Toward a pedagogy og interiority. Spirituality and mystagogy in the work of Josep Otón
by Isabel Vilafranca Manguán 141

Sister Elena Arancibia, an educator and exemplary daughter of charity
by Jaime Caiceo Escudero 165

The Reader as a New Actor in Reception Theory or Aesthetics
by Silvia Regina Osorio España & Fernando González Alonso 187

International Standards for the Protection of Women's Human Rights. The Case of Guatemala
by Astrid Roxana Maas Jácome, Fernando González Alonso & Rosa Mª de Castro Hernández 209

Oral communication and critical thinking in Primary Education: *¡Let's debate!* Designing an intervention proposal
by Alberto Calvo Herrero & Elisa Arias García 241

State-trait anxiety levels and internal consistency of the STAI questionnaire in Spanish adolescents
by María Heredero Hernández, Sonia Martín González, Manuel Rodríguez Becerra, Rubén Roldán Roldán, María Ángeles Ruiz Valeros & Pablo Ramírez Espejo 287

Academic Burnout Syndrome in Secondary Education Students
by María Camila Adarve Franco, Ana Ullán Egido, Virginia Jaspe Caseo; Pablo Ramírez Espejo, Esther Sánchez Moro & Rubén Roldán Roldán 309

BOOKS 327
THEY COLLABORATE IN THIS NUMBER 351
PROCEDURE OF PRESENTATION OF ORIGINAL .....

Artículos y experiencias

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

COMPROMISO SOCIAL CRISTIANO EN SUS ORÍGENES DEL DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO OBRERO CAMPESINO -DUOC- EN CHILE

Christian Social Commitment in its Origins of the Workers' University Department Peasant -DUOC- in Chile

Jaime Caiceo Escudero

RESUMEN: *Producto de la Reforma universitaria iniciada en 1967, tres estudiantes de pedagogía en filosofía propusieron la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino –DUOC- a fines de ese año; el Rector Fernando Castillo acogió la idea y lo transformó en un Programa de la Rectoría. Rápidamente se comenzó a entregar estudios de enseñanza básica y media a trabajadores y en 1969 inició sus actividades un Liceo Popular que canalizó aquellas demandas; luego se crearon otros cuatro Liceos Populares, los cuales eran atendidos por estudiantes de pedagogía de la propia universidad gratuitamente; posteriormente se incorporaron alumnos de otras carreras iniciándose los centros de formación técnica con carreras técnicas y subtécnicas en diversas áreas; finalmente se incorporaron miembros de los centros de madres y juntas de vecinos quienes recibían cursos de capacitación en modas, artesanía y peluquería. Fue tal el éxito de todas estas actividades que se crearon sedes desde Arica, al norte, hasta Punta Arenas, al sur llegando a existir a 1975 105 sedes o subsedes a lo largo del país con alrededor de 75.000 estudiantes, incluyendo a los campesinos de Santiago, Aconcagua y Linares. Este es un estudio de paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico y hermenéutico, de carácter histórico.*

***Palabras clave**: Educación de adultos, alfabetización de adultos, educación comunitaria, educación de los trabajadores.*

ABSTRACT: *As a result of the University Reform initiated in 1967, three pedagogy students in philosophy proposed the creation of the University Department of Workers and Peasants –DUOC- at the end of that year; the Rector Fernando Castillo accepted the idea and transformed it into a Program of the Rectory. Teaching studies quickly began to be delivered basic and secondary school to workers and in 1969 a Popular Lyceum began its activities that channeled those demands; then four other Popular Lyceums were created, which were attended by pedagogy students from the university itself free of charge; later, students from other careers joined and the Centers of technical training with technical and subtechnical careers in various areas; finally incorporated members of the mothers' centers and neighborhood councils who received training courses in fashion, crafts and hairdressing. Such was the success of all these activities that were created headquarters from Arica, in the north, to Punta Arenas, in the south, reaching in 1975 there were 105 campuses or sub-campuses throughout the country with about 75,000 students, including the peasants of Santiago, Aconcagua and Linares. This is a study of qualitative paradigm with a phenomenological and hermeneutical approach, of a historical nature.*

Keywords*: Adult education, adult literacy, community education, workers education.*

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo actual se está acostumbrado a percibir el cambio como una constante, pero ello no sucedía a mediados del siglo pasado. Al tomar a Chile como referente en el aspecto político con sus consecuencias sociales, económicas, culturales y educativas, el país terminó con la trilogía de gobiernos radicales[1] que duraron 14 años: Pedro Aguirre Cerda (1938-1941)[2], Juan Antonio Ríos (1942-1946)[3] y Gabriel González Videla (1946-1952)[4], poniendo fin a la primera

[1] El partido Radical era un grupo político poderoso que surgió en el siglo XIX en Copiapó, zona norte del país.

[2] Murió ejerciendo el cargo de presidente de la República que terminaba legalmente en 1944.

[3] También falleció ejerciendo el cargo, el cual finalizaba en 1948.

[4] Famoso porque llegó al poder apoyado por su partido más el apoyo de socialistas y comunistas, pero promulgó la Ley N° 8.987 (1948) que pone fuera de la legalidad al partido comunista, expresamente en el art. 1, punto 5): "Se prohíbe la existencia, organización, acción y propaganda de palabra, por escrito, o por cualquier otro medio, del Partido Comunista y, en general, de toda asociación, entidad, partido, facción o movimiento, que persiga la implantación

mitad del siglo XX; llegaron al poder al formar el frente popular compuesto por tres principales partidos: radical, socialista y comunista. Influidos intelectuales raigambre laica, liberal y masónica se constituyó como tal el 27 de diciembre de 1863, gracias a las gestiones de Manuel Antonio Matta y Pedro León Gallo (Memoria Chilena, s/a 1); sus ideas libertarias se habían iniciado años antes en la Sociedad de la Igualdad, en la cual habían influido intelectuales como Francisco Bilbao y Santiago Arcos (Caiceo & Sánchez, 1988). Su planteamiento contrastaba con las ideas del partido conservador, el cual se identificaba con la aristocracia criolla. En los gobiernos radicales se impulsó una política a favor de las clases medias y populares, poniendo énfasis, como lo indicó Aguirre, en que "gobernar es educar"; ello se concretó en la Reforma Gradual de la Enseñanza Secundaria iniciada en 1946, a partir del informe emanado de la Comisión nombrada el año anterior por Ríos, a cargo de la Dra. Irma Salas Silva, inspirada en el pensamiento de John Dewey en el sentido de que la educación fortalece la democracia (Caiceo, 2016). Importante fue, desde el punto de vista económico, la creación de la Corporación de Fomento -CORFO- por ley N° 6.334 (1939), la cual en su Art. 19, señala: "Créase una persona jurídica con el nombre de Corporación de Fomento de la Producción, en adelante 'la Corporación', encargada de un plan de fomento de la producción nacional"; ello produjo un proceso de industrialización en el país con un rol protagónico del estado. Esta ley se origina como una manera de enfrentar la reconstrucción del país debido al terremoto en Chillán (1939), pero su texto se refundió en la ley N°6.640 (1941).

A este período le sucedió un gobierno independiente, dirigido por un General de Ejército en retiro, Carlos Ibáñez del Campo (1952-

en la república de un régimen opuesto a la democracia o que atente contra la soberanía del país". A esta Ley se le denominó de Defensa Permanente de la Democracia, pero se le conoce más bien como la "Ley Maldita" por los afectados, cuyos militantes fueron deportados a Pisagua, ciudad costera ubicada a cerca de 2.000 kilómetros al norte de Santiago, la capital del país; todos los miembros del partido quedaron excluidos de los registros electorales, situación que terminó cuando en 1958 se derogaron las leyes N° 6.026 y N° 8.987 y el decreto supremo N° 5.839 por la N° 12.927.

1958), el cual fue apoyado por el partido agrario laborista; su campaña tuvo como eslogan "la escoba" para barrer con los radicales. Sin embargo, la política de realizar acciones importantes desde el estado, prosiguió: para ello, su gobierno impulsó la producción y desarrollo de infraestructura en la Empresa Nacional del Petróleo -ENAP-[5] y en la Compañía de Aceros del Pacífico -CAP-[6]; a su vez, la CORFO creó la Industria Azucarera Nacional -IANSA- en 1953 y por fusión de la Caja de Crédito Hipotecario, la Caja Nacional de Ahorros, la Caja de Crédito Agrario y el Instituto de Crédito Industrial, surge el Banco del Estado de Chile, el 24 de julio de 1953; el mismo año, se creó el Ministerio de Minería, considerando la gran riqueza minera del país.

Un nuevo presidente independiente, Jorge Alessandri Rodríguez, pero apoyado por los partidos conservador y nacional de derecha y por el partido radical, gobernó el país entre 1958 y 1964. Durante su período se puede destacar la aplicación de

> (…) un activo programa económico y social y enfrentó los efectos del terremoto de 1960. A pesar de esta dificultad, apoyó la realización del Mundial de Fútbol de 1962 que dio un fuerte impulso a la naciente televisión, medio de comunicación que propició fervientemente. En el plano internacional se alineó con Estados Unidos, tras el triunfo de la Revolución Cubana en 1959 y aplicó algunas de las reformas impulsadas por la Alianza para el Progreso como una limitada Reforma Agraria a través de la ley N° 15.020 promulgada en

[5] Fundada por ley N° 9.618 de 1950, a propósito de los descubrimientos de petróleo en Magallanes, en el extremo sur del país, en 1945; quedó dependiente de la CORFO.

[6] "La empresa siderúrgica denominada Compañía de Acero del Pacífico S.A. se funda por medio de escritura pública. el día 27 de abril de 1946, ante el notario de Santiago Pedro Cuevas. Sin embargo, se autorizó su existencia y se aprobaron sus estatutos el 3 de mayo de 1946. por decreto de Hacienda n° 2.004, fecha que debe considerarse como fundacional en la existencia de la compañía. Por el mismo decreto, modificado posteriormente por el n° 3.190, del 25 de julio de 1947, se dispuso que para declararla legalmente instalada debía acreditarse dentro del plazo de dos años, contados desde el 3 de mayo de 1946, la suscripción íntegra del capital y el pago de la tercera parte de su valor" (Echenique & Rodríguez, 1990, p. 95). "El capital de la sociedad quedó suscrito de la siguiente forma: CORFO: acciones serie A USS 5.000.000; Caja autónoma de amortización: acciones serie B USS 2.000.000 y Accionistas particulares: acciones serie B USS 8.000.000; Total: USS 15.000.000" (Echenique & Rodríguez, 1990, p. 96) En 1987, durante la dictadura militar, el estado vende sus acciones y queda 100% privada.

> 1962. Luego de una corta etapa de bonanza económica caracterizada por su política de control de la inflación que incluyó la sustitución del peso por el escudo y la fijación del tipo de cambio, se inició un período de crisis financiera que obligó a devaluar la moneda en 1961, lo que provocó una gran efervescencia social en contra de las medidas impuestas por su gobierno. (Memoria Chilena, s/a 2, s/p)

Existe una apreciación externa -ajena a la política interna- en relación con los gobiernos de Ibáñez y Alessandri, importante de considerar. En efecto, el Embajador Británico en Chile en 1958, "expresaba que el presidente Carlos Ibáñez del Campo había entregado el mando del país al presidente Alessandri en un 'estado de banca rota'. Sin embargo, estimaba que en la perspectiva de seis años de un gobierno sano y responsable permitía percibir un sentimiento de esperanza y confianza en el futuro (San Francisco *et al*, 2016, p. 17). Sin embargo, a pesar de un gobierno técnico e independiente, el terremoto de 1960[7], el aumento de las demandas sociales, especialmente desde la Central Única de Trabajadores -CUT-, el tener que afrontar tímidamente la Reforma Agraria, en el contexto de la Alianza para el Progreso -impulsada por Estados Unidos-, la inflación endémica, bajos salarios, entre otros, no se concretó lo pronosticado por el Embajador Británico.

Como puede apreciarse, la efervescencia social comienza con fuerza en el país en los años sesenta, los cuales van a traer soluciones profundas, pero de distinta forma para enfrentarla y encontrar una solución, la cual, como se verá más adelante, no dieron los resultados de paz social que se buscaba y se pone término a la crisis con el golpe militar de 1973, lo cual engendra una nueva crisis.

Este trabajo es fruto de una investigación centrada en el paradigma cualitativo con la aplicación de una episteme fenomenológica y, a la vez, hermenéutica, ya que se describirán los hechos, se analizarán e interpretarán (Caiceo, 2018); es un estudio descriptivo, pues "busca especificar las propiedades de personas, grupos, comunida-

[7] Se trató de un verdadero cataclismo y que alcanzó una magnitud de 9,6 M_W con epicentro en Valdivia a 850 kms. aproximadamente de la capital.

des, objetos o cualquiera otra unidad sometida a investigación" (Hurtado, 2010, p. 413), utilizando técnicas como el análisis documental y la entrevista; en este caso, una institución. A su vez, es una investigación-acción, entendida como "el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma" (Elliot, 2000 en Hurtado, 2010, p. 604), provocando, en este caso, cambios sociales significativos. También se trata de un estudio histórico, para lo cual se recurrirá a fuentes primarias -en poder del autor de este estudio- y secundarias, especialmente textos y artículos publicados sobre la institución examinada (Hurtado, 2010), a partir del rastreo bibliográfico que se realizará. El presente capítulo estará dividido en las siguientes partes: (i) Los movimientos sociales y políticos en los años sesenta en Chile. (ii) Los planteamientos de la Iglesia Católica, a nivel universal y latinoamericano en los años sesenta. (iii) La Reforma Universitaria de la Universidad Católica de Chile. (iv) El surgimiento del DUOC como respuesta a la Reforma Universitaria.

2. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLÍTICOS EN LOS AÑOS SESENTA EN CHILE

La efervescencia social en América Latina aumenta considerablemente en los años sesenta, especialmente por el triunfo de la 'Revolución cubana', encabezada por Fidel Castro en enero de1959. El socialismo chileno, encabezado por Salvador Allende, pensaba que era posible establecer en el país un 'nuevo territorio libre', pero utilizando armas diferentes a las de Castro; sus medios no serían los fusiles sino una 'revolución democrática -llegar al poder a través de las urnas- con sabor a empanadas y vino tinto'[8]. En oposición al socialismo propugnado por Allende, emergió una tercera vía, el socialcristianismo; su origen se fundamenta en los planteamientos de las

[8] Para implementar su 'socialismo democrático', Allende postuló cuatro veces a la presidencia de la República (1952, 1958, 1964 y 1970), logrando, finalmente en la última oportunidad su objetivo, aunque con un escaso margen y el país quedó dividido en tres tercios (la izquierda con el conglomerado de la Unidad Popular que llevó al triunfo a Salvador Allende, el centro representado especialmente por la Democracia Cristina y la derecha encarnada en el Partido Nacional).

Encíclicas Sociales de 1891 y 1931, que llevó a que un grupo de jóvenes de la Acción Católica, inicialmente a formar al interior del Partido Conservador, la 'Falange Nacional' (1935)[9], pero en 1938 se escinde de su partido conformando uno nuevo, manteniendo el mismo nombre, debido a que los jóvenes no estuvieron de acuerdo con que el Partido Conservador apoyara la candidatura de Gustavo Ross del Partido Liberal a la presidencia de la República, en vez de un militante de sus propias filas; el triunfo fue para Pedro Aguirre Cerda del 'Frente Popular'[10]; finalmente en 1957 la Falange Nacional más otros grupos socialcristianos forman el Partido Demócrata Cristiano (Caiceo 1994). La inspiración filosófica de los líderes socialcristianos era la del filósofo francés Jacques Maritain; sobresalen

[9] Se utiliza ese nombre no en semejanza con la falange española, sino que con las falanges macedónicas que condujeron a Alejandro Magno a la victoria, según Bernardo Leighton, pero otros, como Gabriel Valdés y Alejandro Silva Bascuñán, no coinciden con él y se inclinaron por la primera versión. Algunos de los inscritos en la Falange Nacional fueron Bernardo Leighton, Eduardo Frei, Manuel Garretón, Horacio Walker, Radomiro Tomic, Ricardo Boizard, Miguel José Irarrázabal (Caiceo, 1994).

[10] El triunfo de Aguirre trajo desazón en la derecha y en un sector de la Iglesia Católica, dirigida por el arzobispo de Santiago, Mons. Horacio Campillo, quienes planteaban que se perseguiría a los católicos, al igual que en España; el arzobispo fue removido por el Vaticano y se nombró a Mons. José María Caro. También hubo problemas al interior de la Falange Nacional con la Iglesia Católica, pues el Obispo Auxiliar de Santiago, Mons. Augusto Salinas, criticó sus planteamientos, pues se asemejaban a los de los comunistas; el naciente partido estuvo a punto de disolverse si la Jerarquía Eclesiástica en Chile o la Santa Sede indicaran que sus principios se alejaban del catolicismo; sin embargo, una carta enviada por el Cardenal Pacelli desde Roma y la defensa que hizo Mons. Manuel Larraín, Obispo de Talca, en el sentido que su doctrina política no estaba alejada del catolicismo, impidieron su fin (Caiceo, 1994).

Eduardo Frei Montalva[11], Carlos Naudón de la Sotta[12], Máximo Pacheco Gómez[13], Julio Jiménez[14], Jaime Castillo Velasco[15] e Ismael Bustos[16] (Caiceo, 1994).

En las elecciones de 1964, Eduardo Frei Montalva (1694-1970) obtuvo mayoría absoluta, ante el retiro del apoyo de la derecha a su candidato que era militante del Partido Radical, ante el temor de que ganara el candidato de la izquierda socialista, Salvador Allende. Frei llegó a la presidencia con un programa de cambios, denominado 'Revolución en Libertad', como una alternativa al comunismo; en ello, contó con el apoyo de la Iglesia Católica en cuanto a sus planteamientos de la necesidad de transformaciones estructurales en la sociedad chilena, a fin de disminuir la pobreza, la desnutrición infantil, llevar a cabo una verdadera reforma agraria en favor del campesinado, organizar a la sociedad civil en juntas de vecinos, centros de madres, etc. Al respecto, es interesante el siguiente comentario, a partir del análisis de una revista:

> Durante el gobierno de Eduardo Frei, la transformación en la estructura agraria no solo afectó la vida económica y polarizó el escenario político. También influyó sobre la vida cotidiana, al ampliar las expectativas de las personas y modificar las relaciones sociales (de clase y de género). Por otra parte, el gobierno desarrolló una activa política de integración social de los sectores más excluidos, como las mujeres pobladoras y los campesinos. Este modelo de intervención (denominado Promoción Popular) activó los centros de madres

[11] Su principal obra, basada en los principios de la filosofía política de Maritain, es *La Política y el Espíritu* (1940), Santiago de Chile: Ed. Del Pacífico. Los planteamientos aquí vertidos serán la base de su gobierno entre 1964-1970, tales como "el desarrollo económico; la educación y la técnica; solidaridad nacional y justicia social; participación política y soberanía nacional" (San Francisco *et al.*, 2018a, p.125).

[12] Publica *Maritain. Ensayo sobre su Filosofía Jurídica y Social* (1947), Santiago de Chile: Imprenta Asiés.

[13] Escribe *Política, Economía y Comunitarismo* (1947), Santiago de Chile: Editorial del Pacífico S.A.

[14] Su obra *La ortodoxia de J. Martain ante un ataque reciente* (1948), Talca: Ediciones de la Librería Cervantes.

[15] Publica *En defensa de Maritain* (1949), Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

[16] Escribe *Maritain y su filosofía política y social* (1950), Santiago de Chile: Casa Hogar San Francisco.

> y las organizaciones vecinales, difundiendo ciertos contenidos que al final tuvieron un efecto ambiguo, precisamente, porque su acción y su impacto final no necesariamente fueron coincidentes con sus propósitos iniciales. (Rojas, s/f, p. 4)

Con el gobierno de Frei Montalva se inicia 'la época de las planificaciones globales' (1964-1980) a juicio de Mario Góngora (2003), en que con visiones diferentes se intentan dar soluciones a los problemas sociales, políticos y económicos del país; luego vendrá Allende con su 'revolución con sabor a vino y empanada' para finalizar con Pinochet y su estado subsidiario.

La 'Marcha de la Patria Joven' desde Arica a Santiago y desde Magallanes a Santiago realizada en junio de 1964, movilizó a miles de personas que confluyeron en el Parque Cousiño, en donde en un sentido discurso Frei los catalogó como que ellos eran 'la patria'; este acto anticipó el triunfo del candidato democratacristiano. La concreción del programa de gobierno es vasta, pero sus aspectos más relevantes son la profundización de la reforma agraria, a fin de mejorar la vida de la familia campesina, entregando tierras a quienes la producían, a cargo de la Corporación de la Reforma Agraria -CORA-; la minería fue otro aspecto relevante para lo cual se chilenizaron las empresas cupríferas, transformando al estado en socio de las empresas norteamericanas que explotaban las grandes minas de Chuquicamata y El Teniente, entre otras, con el fin de aumentar la producción y que el erario nacional se viera beneficiado. La ley de Organizaciones Comunitarias (N° 16.880 de julio de 1968), "distinguía entre las territoriales -Juntas de Vecinos- y funcionales -Centros de Madres, Centros de Padres y Apoderados, Centros Culturales y Artísticos, Organizaciones Juveniles, Deportivas y Cooperativas, entre otras- y establecía las condiciones para que estas gozaran de personalidad jurídica" (San Francisco *et al.*, 2018a, p. 271). En el plano económico sobresalen la política de vivienda, enfatizando la autoconstrucción, el desarrollo industrial y energético, el túnel Lo Prado y el inicio del Metro de Santiago. Lo más importante en educación es la reforma realizada en 1965, la cual persigue disminuir el analfabetismo a la mitad (del 16%

al 8%) para lo cual se creó un amplio programa de educación de adultos (San Francisco *et al*., 2018b) y el sistema escolar se transformó de la educación primaria de 6 años a la educación básica obligatoria de 8 años y la educación secundaria de 6 años a educación media de 4 años, dividiendo esta última en educación científico humanista y educación técnico profesional; se crearon cerca de 2.000 establecimientos educacionales (1 por día de gobierno), a fin de que ningún niño o joven quedara sin matrícula en una escuela o liceo; la inspiración curricular se inspiró en Tyler y la evaluación educativa en Bloom, ambos discípulos de Dewey (Caiceo, 2016).

Avanzado el gobierno de Frei se empezó a resquebrajar el ideario de la 'Revolución en Libertad', pues algunos dirigentes de la Juventud Demócrata Cristina -JDC-[17] deseaban profundizar los cambios, lo cual produjo finalmente el surgimiento de Movimiento de Acción Popular Unitaria -MAPU- en mayo de 1969 (San Francisco *et al.*, 2018a). Transformado en partido político se integró a la Unidad Popular, junto a socialistas, comunistas y otros partidos de izquierda que llevarán a Allende al poder en 1970. En el plano universitario, a su vez, es necesario destacar el surgimiento del Movimiento de Izquierda Revolucionario -MIR-[18] al interior de la Universidad de Concepción en 1965, el cual postulaba la revolución rápida, inspirada en el marxismo-leninismo y en la revolución cubana (San Francisco *et al.*, 2018a).

3. LOS PLANTEAMIENTOS DE LA IGLESIA CATÓLICA, A NIVEL UNIVERSAL Y LATINOAMERICANO EN LOS AÑOS SESENTA

Los años sesenta del siglo pasado significaron que, como indicó el Papa Juan XXIII[19], "un aire fresco ingresara a la Iglesia"; en reali-

[17] Entre ellos, Rodrigo Ambrosio, Enrique Correa y Juan Enrique Vega (San Francisco *et al.*, 2018a).

[18] Entre sus fundadores se encuentran los hermanos Edgardo y Miguel Enríquez, Bautista van Schouwen y Luciano Cruz (San Francisco *et al.*, 2018a).

[19] Canonizado por el Papa Francisco el 27 de abril de 2014.

dad se trata de los mayores cambios acaecidos al interior de esta confesión religiosa en los últimos dos siglos. En efecto, el "Papa Bueno" convocó en 1959 al Concilio Vaticano II con la finalidad de colocar a la Iglesia Católica en relación con la nueva realidad que vivía la humanidad; por lo mismo, el principal objetivo era el "aggiornamento" o "puesta al día de la Iglesia respecto a su participación en la búsqueda de una mejor humanidad, a través de la adecuación de sus estructuras y mensajes, así como la preparación del mundo cristiano a la nueva realidad" (Memoria Chilena, s/a 3, s/p). El Concilio se realizó en cuatro sesiones con la participación de los obispos y cardenales de todo el mundo entre 1962 y 1965; el Papa convocante murió en 1963 y le sucedió Pablo VI[20], quien llevó a buen término tan importante asamblea eclesial, a pesar de las posiciones contrapuestas entre conservadores y reformistas. Los cambios más relevantes que percibió el mundo laical fueron los referidos a la liturgia con la celebración de esta en lengua vernácula, el mayor protagonismo que se le otorgó a la participación de los laicos y el énfasis en la opción por los pobres.

Los resultados del Concilio se expresaron en 16 documentos, entre decretos, declaraciones y las cuatro constituciones, que corresponde al resultado más importante: *Dei Verbum* sobre la revelación, *Lumen Gentium* sobre la Iglesia, *Sacrosanctum Concilium* sobre la liturgia y *Gaudium et Spes* -GS-que considera el rol de la Iglesia en el mundo contemporáneo. Es decidor el punto 1 de GS acerca del papel de la Iglesia renovada:

> Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón. La comunidad cristiana está integrada por hombres que, reunidos en Cristo, son guiados por el Espíritu Santo en su peregrinar hacia el reino del Padre y han recibido la buena nueva de la salvación para comunicarla a todos. La Iglesia por ello se siente íntima y realmente solidaria del género humano y de su historia.

[20] Canonizado por el Papa Francisco el 14 de octubre de 2018.

Ambos Pontífices, a su vez, publicaron importantes Encíclicas que iban en la línea de renovación de la Iglesia. En efecto, el Papa Juan XXIII promulga la encíclica *Mater et Magistra -MM-* (1961) con el subtítulo "Sobre el reciente desarrollo de la cuestión social a la luz de la doctrina cristiana". Con ello, da un giro a la Doctrina Social de la Iglesia: De la cuestión laboral a la cuestión social y económica, puesto que se está en una época que ha tenido una serie de cambios en el orden social, político y económico; por lo mismo, es necesario que "expongamos con claridad el pensamiento de la Iglesia sobre los nuevos y más importantes problemas del momento" (MM, 1961, N° 50). La Iglesia como Madre y Maestra tiene como misión fundamental lo relacionado con lo espiritual, "se preocupa, sin embargo, de las necesidades que la vida diaria plantea a los hombres, no solo de las que afectan a su decoroso sustento, sino de las relativas a su interés y prosperidad, sin exceptuar bien alguno y a lo largo de las diferentes épocas" (MM, 1961, N° 3). A partir de esta Encíclica, el contenido no solo es para las autoridades eclesiásticas y el clero sino que también "a todos los hombres de buena voluntad", es decir el mensaje va dirigido a cristianos y no cristianos porque la guerra fría pos Segunda Guerra Mundial ha tensionado mucho la convivencia humana entre el este y el oeste, especialmente con la construcción del Muro de Berlín en 1961 y la crisis de los misiles en Cuba al año siguiente; de ahí la importancia del llamado a la Paz en el Mundo. Luego, publica una nueva Carta Encíclica *Pacem in Terris -PT-* (1963), con el subtítulo "Sobre la paz entre todos los pueblos que ha de fundarse en la verdad, la justicia, el amor y la libertad". Parte indicando que "La paz en la tierra, suprema aspiración de toda la humanidad a través de la historia es indudable que no puede establecerse ni consolidarse si no se respeta fielmente el orden establecido por Dios" (PT, 1963, N° 1); precisa el concepto de persona humana como sujeto de derechos y deberes, de acuerdo al planteamiento de la filosofía cristiana, precisado, entre otros a lo largo de la historia, por San Agustín, Santo Tomás de Aquino, Maritain y Mounier (Caiceo, 1989):

> En toda convivencia humana bien ordenada y provechosa hay que establecer como fundamento el principio de que todo hombre es persona, esto es, naturaleza dotada de inteligencia y de libre albedrío, y que, por tanto, el hombre tiene por sí mismo derechos y deberes, que dimanan inmediatamente y al mismo tiempo de su propia naturaleza. Estos derechos y deberes son, por ello, universales e inviolables y no pueden renunciarse por ningún concepto. (PT, 1963, N° 9)

Con ello, se persigue precisar que a la persona le corresponden una serie de derechos y sus consiguientes deberes; en la medida que ellos se respeten, habrá paz en el mundo.

Profundizando en el tema de la persona humana, en la Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*[21] *(1967),* en la cual se fundamenta las implicancias de la persona para un 'desarrollo integral' -inspirado en el humanismo integral de Maritain- (Caiceo, 1994); ello se puede dar eficazmente en un contexto de responsabilidad social en el plano político y económico que esté orientado al mejoramiento de la calidad de vida de las personas:

> El desarrollo es posible solo si se apoya sobre una base moral que reconozca la importancia de la dignidad humana (nótese la recurrencia de esta idea en el texto) en un contexto comunitario. El art. 10 toca el nudo central del argumento. Un cambio jamás es una cosa puramente exterior, por lo que no basta hacer una descripción superficial. El cambio necesita de criterios para su evaluación, y el texto apunta claramente a criterios de naturaleza religiosa y ética. (Gallagher en Leal, 2013, s/p)

El Papa Paulo VI, por su parte, publica *Populorum Progressio* - *PP*- (1967), en donde enfatiza el desarrollo de los pueblos:

> El desarrollo de los pueblos y muy especialmente el de aquellos que se esfuerzan por escapar del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas, de la ignorancia; que buscan una más amplia participación en los frutos de la civilización, una valoración más activa de

[21] Según entendidos, el primer borrador de esta, la escribió Jacques Maritain, amigo personal y asesor en materias de filosofía cristiana del Papa Montini (Caiceo, 1994).

> sus cualidades humanas; que se orientan con decisión hacia el pleno desarrollo, es observado por la Iglesia con atención. (PP, N° 1)

En el desarrollo se constata el desequilibrio creciente entre los países del Norte y del Sur del mundo y el choque de civilizaciones entre la antigua, propiamente agrícola y la industrial (PP, N° 7-10). Por lo mismo, visualiza los problemas que surgirán:

> En este desarrollo, la tentación se hace tan violenta, que amenaza arrastrar hacia los mesianismos prometedores, pero forjadores de ilusiones. ¿Quién no ve los peligros que hay en ello, de reacciones populares violentas, de agitaciones insurreccionales y de deslizamientos hacia las ideologías totalitarias? Estos son los datos del problema, cuya gravedad no puede escapar a nadie. (PP, N° 11)

Por lo mismo, para evitar aquello, propone la concepción cristiana del desarrollo: "El desarrollo no se reduce al simple crecimiento económico. Para ser auténtico, debe ser integral, es decir, promover a todos los hombres y a todo el hombre[22]". (PP, N° 14)

Consecuente con el Concilio Vaticano II y el Pontificado de Paulo VI, se reunieron en Buga, Colombia, entre el 12 y el 18 de febrero de 1967, convocados por el Departamento de Educación de la Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM-, un grupo de "rectores y profesores universitarios, teólogos, asesores de movimientos apostólicos y militantes estudiantiles de diversos países de América Latina" (CELAM, 1967, p. 11), quienes elaboraron el Documento 'La Misión de la Universidad Católica en América Latina', conocido más bien, como el 'Documento de Buga'. En el mencionado documento se realiza un análisis de la cultura, expresando que "(…) mediante su inteligencia busca el hombre tomar conciencia de su sentido en el mundo y de la meta final de su historia tratando de interpretar, desde diversas perspectivas, el sentido de la realidad total" (CELAM, 1967, p. 13); por ello, inspirándose en la *Constitución Gaudium et Spes* del Concilio, se enumeran algunas características de la cultura actual: (i) La ciencia y la técnica forman parte de la

[22] Según Flecha (2017) el promover el desarrollo integral de todos los hombres y de todo el hombre es lo más significativo de esta encíclica. Se indicó anteriormente que en esta visión el Papa se inspira en la obra *Humanismo Integral* de su amigo Jacques Maritain.

cultura. (ii) La cultura es fundamentalmente comunitaria. (iii) La cultura es herencia del pasado. (iv) Existe una tensión dialéctica entre cultura y cristianismo. Por lo mismo, "(…) los fundamentos de estos aspectos se encuentran en el hombre 'autor de la cultura', en la 'justa autonomía de las realidades terrestres' y, por consiguiente, de la cultura; como también paradojalmente en las 'dificultades y tareas actuales' de la cultura en nuestro tiempo" (CELAM, 1967, p. 14). Es imprescindible, por lo tanto, que al interior de las universidades se lleve a cabo un diálogo permanente entre las ciencias entre sí y estas con la teología, concretándose lo que se conoce como diálogo entre ciencia y fe. Ello es la labor de una Universidad Católica postconciliar: debe dejar de ser defensiva y pasar a jugar un rol activo con la participación de los laicos, reivindicados y con un rol importante en la Iglesia según el propio Concilio. En el mismo documento de Buga se dan algunos roles para las Universidades Católicas: (i) No deben formar solo profesionales, sino que deben elaborar nueva cultura, con autonomía de las ciencias, pero en diálogo permanente con la fe. (ii) El diálogo debe institucionalizarse. (iii) El diálogo debe ser horizontal (entre las diferentes disciplinas) y vertical (profesor-estudiante). (iv) El diálogo también debe ser con la sociedad. (v) La universidad debe esforzarse por incorporar a los más desposeídos que deseen ingresar a ella. En el contexto anterior,

> (…) incumbe a la Universidad Católica como foco de concientización de la realidad histórica, enfrentarse al reto cada vez más urgente de la promoción social que entraña el desarrollo. Esta misión en América Latina comporta tres tareas: a) La desalienación de posturas generadoras de la cultura colonialista. b) La defensa y consolidación de los fundamentos más auténticos de la nueva comunidad. c) La creación de condiciones para el desarrollo integral del saber. (CELAM, 1967, p. 25)

También se indican algunas recomendaciones adicionales a las Universidades Católicas: (i) Para que sea efectivo el diálogo ciencia-fe debe existir una Facultad de Teología de alto nivel académico. (ii) Mejoramiento académico a todo nivel. (iii) Prioridades respecto a las diferentes áreas culturales. (iv) Nueva estructura de poder con participación en el gobierno institucional y elección de autoridades. (v)

Autonomía universitaria. (vi) Incentivar la investigación, especialmente en aquellas áreas relacionadas con el desarrollo social de América Latina, promoviendo la creación de Institutos para ello.

Cabe hacer notar que el Documento de Buga fue refrendado por el Cardenal Pizzardo de la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades del Vaticano el 15 de marzo de 1967.

Al año siguiente, se realiza la II Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín, en donde se abarcan los diferentes problemas que aquejan a los pueblos del continente -especialmente en el interés de este trabajo-, los ligados a la promoción humana, tales como, la justicia, la paz, la familia, la democracia, la educación y la juventud. En cuanto a la educación, propone

> (…) una visión más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos la 'educación liberadora'; esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender 'de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas' [PP 20], teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el 'artífice principal de su éxito o su fracaso' [PP 15]. (II Conferencia CELAM, 1968, punto II, 8)

Se postula para todos los niveles del sistema escolar formal y para la educación no-formal e informal que ella debe ser creadora, personalizadora, abierta al diálogo con énfasis en la dignidad humana, a fin de lograr la libre autodeterminación y el sentido comunitario de la misma. Señala que es deber no solo de la Iglesia sino que también de los estados disponer de escuelas y colegios suficientes para lograr satisfacer la educación para todos los que la deseen, exhorta a la familia como la primera responsable de la educación de sus hijos, que los educadores escuchen a los educandos, pues ellos desean ser oídos. En el punto II, 19 señala expresamente que,

> La escuela católica deberá: a) Ser una verdadera comunidad formada por todos los elementos que la integran; b) Integrarse en la comunidad local y estar abierta a la comunidad nacional y latinoamericana;

> c) Ser dinámica y viviente. dentro de una oportuna y sincera experimentación renovadora; d) Estar abierta al diálogo ecuménico; e) Partir de la escuela para llegar a la comunidad, transformando la misma escuela en centro cultural, social y espiritual de la comunidad; partir de los hijos para llegar a los padres y a las familias; partir de la educación escolar, para llegar a los demás medios de educación.

En el punto siguiente indica que, para alcanzar la concreción de una escuela católica, abierta y democrática, los padres y los estudiantes tienen el derecho a escoger su propia escuela, tomando las medidas suficientes para la obtención de los medios económicos en función del bien común. En Chile, esto se alcanzó décadas anteriores, puesto que el estado financia, tanto la educación pública como la particular que se adhiera a la subvención estatal, asumiendo las exigencias que el Ministerio de Educación establezca en cuanto a cumplimiento de planes y programas y reglamentación pertinente.

La Iglesia Católica en Chile tuvo aires renovadores desde los años cuarenta en adelante con la influencia social y educativa que tuvo San Alberto Hurtado, especialmente en los jóvenes en la Acción Católica y sus retiros espirituales que movilizaban a jóvenes y adultos para recibir una formación para que efectivamente el país fuera 'católico'[23]; se conmovió con los pobres en las calles y fundó el Hogar de Cristo en 1944; promovió la responsabilidad social de los empresarios, creando la Unión de Empresarios Cristianos -USEC- en 1948 (Caiceo, 2021); finalmente funda la Revista *Mensaje* en 1951, a fin de impulsar las ideas renovadoras desde la perspectiva católica. A su vez, Mons. Manuel Larraín, Obispo de Talca, se le considera un precursor de los cambios; ayudó a fundar la Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM- en 1955 y junto al Cardenal Raúl Silva Henríquez, impulsó la Reforma Agraria en tierras de propiedad de la propia Iglesia a comienzo de los sesenta (Memoria Chilena, s/a 4); la Conferencia Episcopal Chilena publica antes de viajar sus integrantes al Concilio Vaticano II la carta pastoral "El deber social y político en la hora presente", mostrando un claro apoyo a los cambios

[23] En 1941 publica una obra titulada *¿Es Chile un país católico?* Su constatación a través de instrumentos de investigación fue que no.

estructurales que el país necesitaba y que en el plano político la Democracia Cristiana sustentaba. Los jesuitas tuvieron una clara influencia en los cambios, especialmente por la fundación del Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales -ILADES- en 1965, siendo Roger Vekemans s.j., el sociólogo de origen belga más destacado; aquí se inició el diálogo católico-marxismo que llevará a la creación del movimiento de 'cristianos por el socialismo' a comienzo de los setenta (San Francisco *et al.*, 2018b).

4. LA REFORMA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Corrían los años sesenta del siglo pasado y los cambios políticos y sociales impulsados por el gobierno de Frei Montalva (1964-1970) con su eslogan de "Revolución en libertad" habían calado hondo en la juventud chilena, la cual, a su vez, motivada por los cambios provenientes de la Iglesia, gracias al Concilio Vaticano II, a las encíclicas de Juan XXIII y de Paulo VI y al documento de Buga de 1967, los jóvenes católicos son los primeros en impulsar en 1967 una Reforma Universitaria que dejara atrás la universidad clasista, conservadora y desligada de los problemas de la sociedad actual, convirtiéndose en una verdadera "torre de marfil"; fue así como el 15 de junio de 1967, los estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso iniciaron la toma de su institución, lo cual desembocó en el inicio de los cambios que los jóvenes solicitaban a partir de lo que la propia Iglesia estaba propugnando; algo similar ocurre el 11 de agosto del mismo año en la Pontifica Universidad católica de Chile; luego "como un reguero de pólvora que provoca sucesivas explosiones a su paso, se propaga un movimiento de reformas a través de las 8 universidades chilenas" (Scherz, 1988, p. 37), existentes en esa época[24].

[24] Además de las 2 universidades católicas mencionadas, existía una tercera, la Universidad Católica del Norte en Antofagasta, 2 universidades estatales (La Universidad de Chile y la Uni-

En la Universidad Católica, la Federación de Estudiantes -FEUC- ya en 1962 "había denunciado la falta de vibración con los problemas del pueblo que se experimentaba en sus aulas" (Scherz, 1988, p. 38); en 1964, con el triunfo del presidente democratacristiano, la FEUC con la misma afiliación política "publica una antología con artículos de académicos preocupados por los problemas de la educación superior chilena y que se edita con el nombre de *La Universidad nuestra Tarea*. Un artículo allí incluido, del jesuita Hernán Larraín Acuña, cobra especial relieve y sus críticas a las universidades católicas encuentran un eco inusitado en la juventud" (Scherz, 1988, p. 38). La FEUC de 1967 inicia conversaciones con el Rector, Mons. Alfredo Silva Santiago, Arzobispo de Concepción, a fin de iniciar una reforma universitaria; como las tratativas no dieron resultados hasta la noche del 10 de agosto, el 11 se produjo la toma de la Casa Central, Interviene el Presidente Frei y el Arzobispo de Santiago, Cardenal Raúl Silva Henríquez y se logra iniciar el proceso reformista con la renuncia del Rector Silva Santiago y asume como Rector, apoyado por estudiantes y académicos, el Arquitecto laico, Fernando Castillo Velasco. Varias de las sugerencias del documento de Buga se ponen en práctica, partiendo por la elección de la autoridad máxima; se reestructura la universidad en Institutos, Escuelas y Departamentos; los primeros centrados en la investigación, los segundos en la formación profesional y los terceros, como la célula básica de los anteriores, en los cuales se da la interacción entre académicos, formando equipos de trabajo; se forman Institutos interdisciplinarios en problemas específicos, tales como el Centro de Estudios de la Realidad Nacional -CEREN-, el Centro de Estudios de Planificación Nacional -CEPLAN- y el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación -PIIE-; se crea una unidad de planificación a nivel de la Rectoría que va guiando el desarrollo de la reforma[25]; la estructura

versidad Técnica del Estado, transformada en Universidad de Santiago en 1981) y 3 universidades particulares (La Universidad Federico Santa María en Valparaíso, la Universidad de Concepción y la Universidad Austral en Valdivia) (Caiceo, 2010).

[25] En ella jugó un papel relevante el primer jefe de la unidad, el joven José Joaquín Brunner Ried; posteriormente, destacado político (ministro de Estado) y académico preocupado de la educación superior.

de la universidad queda de la siguiente forma: Gran Canciller, Consejo Superior, Rector, 3 Vicerrectorías (Académica, Económica y Comunicaciones) y Secretario General; se profesionaliza el quehacer académico al contratarlos con dedicación completa, pudiendo dedicarse solo a su quehacer universitario. Tanto la formación de institutos especializados como la reestructuración de la universidad eran aspectos indicados en el Documento de Buga de inicios del año 1967.

Desgraciadamente, la FEUC, iniciadora y gran impulsora de la reforma con un pensamiento socialcristiano, en octubre de 1968, cambia de línea ideológica y asume el grupo que se denomina gremialista, fundado por Jaime Guzmán Errázuriz[26]. Con ello, a juicio de Scherz (1988) se inicia la contrarreforma en la universidad, la cual será mucho más visible después del golpe militar de 1973 y la intervención de las universidades por rectores militares en octubre del mismo año; en el caso de la Universidad Católica es destituido el Rector Castillo Velasco, elegido por la comunidad universitaria e impulsor de la reforma universitaria y reemplazado por el Almirante Jorge Swett Madge.

5. EL SURGIMIENTO DEL DUOC COMO RESPUESTA A LA REFORMA UNIVERSITARIA

Los aspectos expuestos en los apartados anteriores, referidos a los movimientos sociales y políticos en los años sesenta en Chile y a los planteamientos de la Iglesia Católica, a nivel universal y latinoamericano en los mismos años, fundamentan y explican la Reforma Universitaria llevada a cabo en la Pontificia Universidad Católica de

[26] Joven estudiante de Derecho y luego académico de la universidad. Posteriormente, impulsará la creación de un partido político de derecha, la Unión Demócrata Independiente -UDI-; será una persona clave durante la dictadura militar, siendo uno de los impulsores de la Constitución de 1980; con el retorno a la democracia fue elegido senador en 1990, siendo asesinado por un grupo extremista a la salida del Campus Oriente de la Universidad Católica -en donde dictaba clases en la Escuela de Derecho- el 1° de abril de 1991. Cabe consignar que Jaime Guzmán fue contrario a la DINA, organismo de represión de la dictadura y logró salvar de esa terrible institución a varias personas; Manuel Contreras, su director, lo consideraba su peor enemigo ante Augusto Pinochet.

Chile en 1967 y, a su vez, el surgimiento del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC-, como un aspecto importante de la reforma. El éxito del DUOC en sus orígenes, se debe en gran parte a que respondió a las inquietudes y necesidades sociales, educativas y culturales que el pueblo de Chile requería en un momento histórico de grandes cambios a nivel del país y de la Iglesia Católica, entidad a la cual pertenecía la Universidad Católica y el DUOC, como parte de ella. Los aspectos sociales y educativos -que son los principales elementos motivadores de la nueva institución- están presente en los cambios políticos, sociales y culturales que se estaban dando en los años sesenta -que se han descrito anteriormente- y que la Iglesia universal, latinoamericana y local supo acogerlos y dar respuesta a las nuevas necesidades de la sociedad.

Mientras los estudiantes de la Universidad Católica de Chile se dividían durante 1968 entre quienes se oponían a la misma (gremialistas) y quienes deseaban radicalizar el proceso (frente de izquierda), la Federación de Estudiantes de la Escuela de Pedagogía tenía una visión distinta. En efecto, tres dirigentes de la misma, deseaban concretar "el compromiso de la universidad con su pueblo" (Caiceo, 2008, p. 17), abriendo las puertas de la misma para que todas aquellas personas que desearan superarse al interior de ella, pudieran hacerlo, logrando completar sus estudios[27], capacitarse en aspectos que le ayudaran a sentirse mejor como ser humano y lograr un mejoraramiento de su calidad de vida con mayores ingresos[28] u obtener algún título técnico o subtécnico con la misma finalidad anterior[29]. De esta forma, los tres dirigentes, compañeros de pedagogía

[27] Con ello se respondía, a su vez, con el impulso a la educación de adultos que estaba promoviendo el gobierno de Frei Montalva.

[28] Capacitar a muchos trabajadores (obreros) -miembros de sindicatos o formando parte de las juntas de vecinos- y dueñas de casa en el logro de un oficio productivo -quienes se agrupaban en los centros de madres-. A su vez, también había que llegar a los campesinos, pues al recibir sus tierras -producto de la profundización de la Reforma Agraria impulsada por el gobierno de Frei Montalva-, necesitaban capacitación agrícola y de gestión; las mujeres campesinas también deseaban alcanzar un oficio productivo.

[29] Los economistas actualmente indican que los países mientras más progresan requieren de mayor cantidad de personal calificado, denominados normalmente como mandos medios; eso aportaban las carreras técnicas y subtécnicas. Los estudiantes de filosofía, fundadores del DUOC, visualizaron aquello hace más de 50 años.

en filosofía, fueron los que idearon e impulsaron la creación del DUOC: Francisco Tokos Mentlik -vicepresidente de la Federación de Estudiantes del Pedagógico-[30], Iván Navarro Abarzúa -presidente de la Federación de Estudiantes del Pedagógico-[31] y Jaime Caiceo Escudero -secretario general de la Federación de Estudiantes del Pedagógico-[32]; los tres,

> (…) como católicos, habían asumido como propias las ideas del Concilio Vaticano II (1963-1965) y de las propuestas de las conferencias de Buga (1967) y Medellín (1968). Tras asumir el mando del Centro de Alumnos de Pedagogía en 1968, se abocaron a la tarea de implementar de manera efectiva los postulados de la Reforma Universitaria, poniendo la Universidad al servicio de los más necesitados. (Casanova *et al*., p. 43)

Existen fragmentos del Documento de la II Conferencia de Medellín (1968) reveladores para los jóvenes universitarios que más motivaron a su acción:

> La tarea de educación de estos hermanos nuestros no consiste propiamente en incorporarlos a las estructuras culturales que existen en torno de ellos y que pueden ser también opresoras, sino en algo mucho más profundo. Consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original, un mundo cultural acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos (...). Nuestra reflexión nos conduce a proponer una visión de la educación. Más conforme con el

[30] Fue quien ideó la creación del DUOC. Falleció en Santiago el 31 de diciembre de 2003; sus restos fueron velados en la Capilla del Colegio Santa Familia, en donde el autor de este capítulo era director, y la misa de funeral la ofició un exdirector del Liceo Popular N° 2 del DUOC, quien ingresó posteriormente al sacerdocio en la Congregación del Verbo Divino, P. Francisco de la Jara.

[31] También era miembro del Consejo Superior de la Universidad en representación de los estudiantes y en esa calidad tenía acceso directo a las autoridades superiores de la misma y le posibilitaron que el Rector Castillo acogiera la idea, la hiciera suya y le diera al DUOC la calidad de un Programa de la Rectoría.

[32] Miembro del Consejo Académico de Escuelas de la Pontificia Universidad Católica de Chile en Representación de los Estudiantes y fue quien llevó a la práctica el DUOC, transformándose en su gestor al iniciar el funcionamiento de los liceos populares como director del primero de ellos en dependencias del propio pedagógico (1969) y de los centros de capacitación y de carreras técnicas y subtécnicas como Director del primer centro en las aulas del Liceo Alemán de Santiago en horario vespertino (1970).

> desarrollo integral, que propugnamos para nuestro continente; la llamaríamos Educación Liberadora, esto es, lo que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. (II Conferencia CELAM, 1968, Nos. 92-93)

También los tres fundadores del DUOC -estudiantes universitarios católicos- y quienes se integraron como docentes a la universidad comprendieron que el servicio a la sociedad podían hacerlo paralelamente al desarrollo de su carrera profesional; para ello, tuvieron a la vista la frase de Jesucristo "Id y Enseñada todas las Gentes" (Mt. 28,19).

Por otra parte, durante la primera mitad del siglo XX, la educación en Chile estuvo inspirada en los principios pedagógicos de Dewey, los cuales postulaban el *'learning by doing'* y con sus planteamientos en *Democracia y Educación* (Dewey, 1963[33]) perseguía reforzar el sistema democrático dando mayor educación (Caiceo, 2016). Existe otro hecho relevante de subrayar:

> Alberto Hurtado Cruchaga s.j., hoy San Alberto Hurtado, es quizás la personalidad católica más destacada (…) y compartió su especial preocupación por los más pobres (…). Su preocupación por la formación y educación de los obreros lo movió a investigar (en su tesis doctoral[34]) las propuestas pedagógicas de John Dewey, gran difusor de la llamada *Escuela Nueva*, y uno de los padres de la pedagogía activa, que llegará a estar muy presente -muchas veces sin saberlo- en los primeros programas académicos de DUOC. (Casanova et al., 2019, pp. 38-39)

Además, durante los años sesenta, estaba exiliado en Chile el gran educador brasileño, Paulo Freire, quien había elaborado el método psico-social para disminuir el analfabetismo. Este pensador también motivó a que más jóvenes universitarios desearan incorporarse en la campaña de educación de adultos que promovía el gobierno de Frei Montalva y que los fundadores del DUOC la hicieron propia:

[33] Su primera edición en inglés fue en 1916.

[34] La defendió en la Universidad Católica de Lovaina en 1935 y el autor de este capítulo la tradujo en 1990, pues los jesuitas no lo habían hecho; existe una segunda edición de 1994.

> El método consistía en entregarle las técnicas de la lectura y escritura y, junto con ello, promover en los adultos una conciencia crítica de sí mismo y de la realidad de su entorno (Ministerio de Educación, 1968, pp. 16-17), a fin de transformarlos en seres humanos que tengan plena conciencia de su valor y de su condición humana con deberes y derechos. (Caiceo, 2009, p. 317)

Los fundadores del DUOC no solo consideraron el fin de su quehacer -completar estudios básicos y medios, entregar capacitación y carreras cortas-, sino que también el modo de lograrlo. Ello significaba respetar su condición de persona y conducirlas a un conocimiento de su ser y de su valer en la sociedad. En el fondo era hacerlo tomar conciencia de su dignidad humana y a desarrollar sus capacidades para que fuera capaz de mejorar su calidad de vida y colaborar en la transformación del mundo. Por lo mismo,

> La actividad del hombre, frente al mundo y a los demás hombres, está animada por el Amor como principio rector y por el trabajo como esfuerzo común de dignificación. Lo uno y lo otro constituye el 'ámbito' de la actividad humana, en donde se juega el destino del hombre. Del hombre transformador del mundo y actor de su destino. Del hombre considerado como persona. Del hombre como habitante de la comunidad que se hace y se rehace por el esfuerzo común y por la lucha constante por su dignidad. (Caiceo, 2006, p. 126)

En el primer año de la puesta en marcha la reforma universitaria en la Universidad Católica de Chile -tal como se indicó precedentemente- ejercía la calidad de rector de la universidad, el académico Fernando Castillo Velasco -quien en palabras de Sebastián Sánchez fue (2016, p. 9) fue "un Rector que supo interpretar su tiempo"-, quien hizo suyo el proyecto DUOC con su lema "DUOC, el Compromiso de la Universidad con el Pueblo" (Sánchez, 2016, p. 10). Su funcionamiento comenzó con la puesta en marcha del Primer Liceo Popular con 300 alumnos iniciales el 1° de abril de 1969 en las dependencias del pedagógico de la Universidad Católica de Chile, situado en la calle Dieciocho 102 de la Comuna de Santiago (Caiceo, 2006).

> Jaime Caiceo se abocó a la organización operativa de DUOC y fue director del primer *Liceo Popular*. Estructuró los programas de enseñanza básica y media para adultos y realizó las gestiones para montarlo adecuadamente. Así, se acercó al decano Cifuentes para solicitarle salas de clases e insumos tan básicos como tizas y papel. Iniciadas las clases, tras apenas unas semanas de funcionamiento, la alta demanda por acceder a los cursos del DUOC obligó a la inauguración de un segundo Liceo Popular, esta vez ubicado en Casa Central de la Pontificia Universidad Católica. (Casanova *et al.*, 2019, p. 47)

Fue tan significativa la nueva institución para el Rector Fernando Castillo Velasco que, años más tarde, señalará:

> Quiero aprovechar esta oportunidad para repetir una vez más el hondo significado que reviste para la Universidad Católica la capacitación, formación, perfeccionamiento y educación de los trabajadores (…). La frase que declara, 'DUOC es el compromiso de la Universidad con el pueblo' es profundamente verdadera en cuanto que realiza su objeto. DUOC es la concreta realización de uno de nuestros más importantes compromisos, en cuanto a recursos humanos, materiales y especialmente las voluntades de servir a una misma tarea; la Universidad como institución simultáneamente servidora y simultáneamente crítica del desarrollo de nuestro país". *(Debate Universitario*, 1972: Nº 43 en Caiceo, 2009, p. 320)

Posteriormente, cuando el Rector Fernando Castillo moraba en Inglaterra, en la Fundación Cafod, le confidenciará al P. Juan Bagá[35], que la mejor obra de su rectorado fue la acción desarrollada por el DUOC (Caiceo, 2008, p.17).

El Pbro. Juan Bagá ejerció como director ejecutivo hasta diciembre de 1977, fecha en que el Rector delegado le solicitó la renuncia. De la gestión que realizó en la institución, el sacerdote señala: "En

[35] Nombrado por el propio Rector como el Primer director ejecutivo del DUOC; se había incorporado a la institución invitado por tres jóvenes fundadores; el sacerdote tenía 38 años cuando inició sus actividades, quien, por su calidad de persona más madura y sacerdote, facilitó el quehacer institucional, especialmente ante organismos externos, tanto chilenos como internacionales.

esta tarea fui bien acompañado por Jaime Caiceo, quien estaba directamente en la praxis y el día a día de DUOC. El trabajo de Jaime es de destacar por la eficacia que tuvo en los primeros años de DUOC" (Bagá, 2016, p. 16)[36].

Para poder concretar el inicio de los Liceos Populares se firmaron dos convenios: Con el Sindicatos de Trabajadores de la propia universidad, representados por Eduardo Morales - pues había funcionarios que aún no completaban sus estudios- y con los Sindicatos del Ministerio de Obras Públicas, representados por Luis Narváez; los convenios anteriormente mencionados se firmaron 16 de noviembre de 1968 y, con este acto se inicia oficialmente del DUOC. Posteriormente, para que los estudios que entregaba la novel institución tuvieran validez legal se firmó un convenio entre la universidad, representada por el propio Rector Fernando Castillo Velasco, y el Ministerio de Educación Pública, representado el Subsecretario de Educación, don Ernesto Livacic Gazzano, en el Salón de Honor de la Casa de Estudios el 4 de septiembre de 1969 (*Debate Universitario*, 1971, N° 2). Al año 1970 había cuatro Liceos Populares en Santiago y al año siguiente seis, cuyos directores fueron: Liceo Popular N° 1: Ignacio Court Lobo; Liceo Popular Nº 2: Humberto Letelier; Liceo Popular Nº 3: Fernando Rodríguez; Liceo Popular Nº 4: Alberto Sotomayor; Liceo Popular Nº 5: Pedro Gutiérrez y Liceo Laboral: Carlos Larenas; el funcionamiento de los mismos fue posible instalarlos para su funcionamiento, gracias a que congregaciones religiosas ofrecían gratuitamente sus establecimientos educacionales entre 18 y 22 horas[37], situación que se repitió cuando la institución comenzó a extenderse a provincias, a partir de 1972 hacia el sur del país y desde 1974 hacia el norte.

Mientras tanto, durante el año 1974 se dio otro avance institucional, cuando el Ministerio de Justicia le otorgó Personalidad Jurídica a la Fundación Departamento Universitario Obrero y Campesino -

[36] Falleció en Santiago el 24 de febrero de 2018; sus restos fueron llevados a Torá, España, su tierra natal.

[37] Eran muchas las congregaciones religiosas que facilitaron sus establecimientos educacionales a lo largo de Chile para que funcionara el DUOC.

DUOC-, de la Universidad Católica de Chile por Decreto Supremo N° 1.382, de fecha 30 de Octubre de 1974[38]; en él se establece que es una institución de derecho privado, destinada a programar labores educacionales orientadas a la formación técnica no universitaria y sub-técnica, a desarrollar actividades de capacitación, perfeccionamiento y extensión tendientes al desarrollo social y a la integración activa y creadora de los adultos, al servicio de los intereses del país. La investigación científica también estuvo presente ese año, pues se deseaba conocer algunos aspectos importantes de la gestión del DUOC; para ello se firmó un Convenio con el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación -CIDE-, uno de los dos más importantes existentes en ese momento en Chile, el cual estaba dirigido por el sacerdote jesuita Patricio Cariola, quien por su labor, el estado de Chile le otorgó el Premio Nacional de Educación en 1999; hubo varias investigaciones dirigidas por Sebastián Donoso (2 en 1975 y 2 en 1976) y Enrique Marshall (1978). También se firmó Convenio con el otro organismo importante existente en Chile: El Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación -PIIE-, producto del cual hubo dos investigaciones dirigidas por Ricardo Hevia (1974)[39]. El académico de la Universidad Católica de Chile y Premio Nacional de Educación 1993, Ernesto Livacic, también realizó una investigación (1975).

En la medida que se fueron incorporando estudiantes universitarios de otras escuelas y facultades -motivados por el espíritu reformista de los mismos y por el incentivo de otorgárseles créditos facultativos por su labor, válidos para su carrera profesional-, diferentes a los de pedagogía, se inician los centros técnicos con disímiles

[38] Cabe consignar que el 7 de septiembre de 1973 -4 días antes del golpe militar- el Consejo Superior de la Universidad Católica de Chile aprobó el Proyecto de creación de la Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica de Chile -DUOC- por la unanimidad de los miembros del mencionado consejo. Este Proyecto fue retomado por el Rector-delegado de la Junta Militar y le introdujo algunos cambios antes de pedir su personalidad jurídica de parte del estado de Chile (Caiceo & Navarro, 2008).

[39] Es necesario señalar que, con la vuelta a la democracia en 1990 en el país, ambos centros aportaron sus investigaciones y profesionales para el nuevo gobierno que debía restituir la importancia de la educación en los diferentes niveles y sectores después de 17 años de dictadura y en que el presupuesto a educación se redujo casi al 50% del existente en 1973.

cursos; así, por ejemplo, en el primero se ofrecieron: nivelación topográfica, dibujo técnico, secretariado, idiomas, artesanía, modas y peluquería; se desempeñó como Director del Centro Técnico Nº 1 Jaime Caiceo Escudero en el Liceo Alemán de Santiago, ubicado en la calle Moneda; como fue aumentando la demanda, al año siguiente, se abrieron dos nuevos Centros Técnicos: uno ubicado en el colegio Compañía de María, cuyo Director fue Horacio Marín García y otro, se instaló en la Casa Central de la universidad, ejerciendo como Director Carlos Larenas (Caiceo & Navarro, 2008). Posteriormente, algunos de estos cursos se transformaron en carreras subtécnicas y técnicas, incluso reconocidas por el estado. Ello se concretó,

> (…) el 25 de mayo de 1976, a través del Decreto Nº 205 del Ministerio de Educación, se reconocieron los Planes y Programas de los cursos técnicos y subtécnicos[40]. De esta manera la Fundación pasó a ser el Primer Organismo Particular de Educación que otorgó títulos reconocidos por el Ministerio de Educación; un anticipo de lo que será el Decreto 24 de 1981 que creó a los Centros de Formación Técnica como parte integrantes de la Educación Superior en Chile. Las carreras, a su vez, eran de diferente orden para atender demanda de hombres y mujeres. (Caiceo, 2006, p. 133)

El reconocimiento por el estado, a través del Ministerio de Justicia, del DUOC como una Fundación de derecho civil y la aprobación de sus carreras técnicas y subtécnicas por parte del Ministerio de Educación, significaron un gran respaldo institucional y ello condujo a un gran crecimiento a través de todo Chile, existiendo al año 1975 105 sedes y subsedes a lo largo de todo el país, desde Arica, la ciudad más al norte y Punta Arenas, la ciudad más austral. A su vez, hay que agregar que los movimientos sociales a los cuales respondieron con medidas proactivas a través de políticas públicas los gobiernos de Eduardo Frei Montalva y Salvador Allende Gossens, como la educación de adultos para bajar el analfabetismo, las juntas de vecinos y los centros de madres para la agrupación de los pobladores y la reforma agraria para distribuir las tierras a los campesinos, deseaban

[40] En total fueron 35 carreras subtécnicas y técnicas aprobadas para el DUOC por el Ministerio de Educación.

incorporarse a organizaciones que le ayudaran a cumplir sus sueños y el DUOC fue una de ellas y quizás la más importante en esa época; por su parte, la acción postconciliar de la Iglesia Católica como se indicó precedentemente, pero especialmente la defensa de los perseguidos en tiempos de la dictadura militar también ayudó a que buscaran refugio en una institución ligada a una Universidad Católica. En total a 1975 existían 105 sedes y subsedes del DUOC desde Arica (la primera ciudad al norte del país) a Punta Arenas (la ciudad más austral del país).

La participación, que es una de las características de los movimientos sociales, también se dio al interior del DUOC, formándose un Centro de Alumnos a nivel de Santiago en su primera etapa; su primer Presidente "(…) fue el alumno de Dibujo Técnico, trabajador del Ministerio de Obras Públicas, Benjamín Videla Cifuentes, quien una vez titulado se trasladará a La Serena y promoverá la fundación del DUOC en esa ciudad, transformándose en el primer director de esa Sede" (Caiceo & Navarro, 2008, p. 63).

La oferta de cursos que fue haciendo el DUOC respondía a los requerimientos de los grupos organizados de la población; para algunas de estas actividades no fueron suficientes los estudiantes universitarios y hubo que recurrir a personas especialistas. La variedad de cursos la explica el P. Juan Bagá: "Al inicio la creatividad se originaba en los mismos estudiantes que presentaban propuestas de cursos y oficios a dictar. Se sumaban personas no universitarias que se ofrecían a dictar cursos de todo tipo, como peluquería, entrenador de fútbol, artesanía variada, etc. Luego el equipo directivo central decidía qué se dictaba (Bagá, 2016, p. 17). A fin de poder responder adecuadamente a requerimientos tan disímiles, la institución creó la Unidad de Programas Especiales en 1971, la cual organizaba la capacitación adecuada ante demandas específicas; de esta forma, se fueron estableciendo, en la medida de las solicitudes, programas, tales como: el Programa Deportivo, el Programa para Hogares de Menores, la Unidad de Instrucción Comunitaria, el Programa Campesino, el Programa de Teleducación y el Programa Carcelario.

Un mayor detalle es necesario respecto a la Unidad de Instrucción Comunitaria -UNIC-, la cual emerge por la alta demanda que los cursos de capacitación, mayoritariamente orientados a la mujer, tales como modas, peluquería y artesanía, entregados en el Primer Centro Técnico iniciado en 1970; en él había que programar 20 cursos semestrales con 40 alumnas cada uno. Este alto requerimiento llevó a que se programara la Primera Escuela de Verano en Capacitación para los Centros de Madres, a cargo de la Profesora Guillermina Ortiz en enero de 1971. Con la creación de UNIC, dirigida por Esther Morales, quien había iniciado sus actividades en el DUOC como profesora de castellano en el Liceo Popular N° 1 en 1969, siendo alumna del pedagógico "(…) se llegaba directamente a las poblaciones de Santiago, en una primera etapa, y de Provincias, en una segunda, en la medida que el DUOC fue extendiendo sus actividades a lo largo del país a partir de 1972" (Caiceo & Navarro, 2008, p. 107). Con estas actividades de capacitación se perseguía darle herramientas "(…) especialmente a la mujer pobladora a fin de que ella ayudara, con los ingresos que gestara con las nuevas actividades que realizara en artesanía, modas o peluquería, al sustento familiar" (Caiceo & Navarro, 2008, pp. 107-108). Este Programa se pudo extender con facilidad y a diferentes lugares, gracias a que las mismas alumnas, una vez egresadas, fueron formadas por el DUOC como 'Monitoras', recibiendo elementos pedagógicos, además de la especialidad que ya poseían en Técnicas del Vestuario, Técnicas de la Belleza, Técnicas Artesanales, Primeros Auxilios o Puericultura. "El lema de la formación comunitaria era el siguiente: 'Ser Instructor Comunitario o Monitor es llevar a la base social lo que la Universidad enseña en sus salas de clases'" (Caiceo & Navarro, 2008, p. 108). "Este Programa atendió entre 1970 y 1977 a cerca de 100.000 personas en todo el país, más de la mitad en Santiago, la capital" (Caiceo & Navarro, 2008, p. 86). En Anexo N° 4, se presenta un listado de los cursos entregados por UNIC. El propio director ejecutivo del DUOC de aquella época recuerda cómo era el sentir de los protagonistas:

> Dinamismo, efervescencia, ambientes de aprendizajes variados y múltiples. Todos sentíamos que estábamos dando oportunidades la-

> borales y crecimiento a mucha gente. Hoy día hablaríamos de creciente empleabilidad para los más pobres y clase media. Generamos muchísima Pyme en cada día que hacíamos clases. Muchos trabajadores más capacitados y, por ello, mejor retribuidos en el ejercicio de su oficio. (Bagá, 2016, p. 16)

También es preciso dar más antecedentes sobre el Plan Campesino: Se inició en 1972 en ciudades y pueblos pequeños de raigambre rural en el sur del país, a saber: Rengo, Santa Cruz, Molina, San Javier, Villa Alegre, Parral, Loncoche, Pitrufquén, Rio Bueno, La Unión y Paillaco. Al año siguiente se extendió por localidades rurales de la zona central, tales como San Antonio, El Quisco, Los Andes, San Felipe, Llay Llay, La Calera y Nogales (Caiceo, 2009).

> El Programa pretendía elevar cultural, económica y socialmente a la familia campesina: hombre, mujer e hijos, dándoles dignidad y preparación técnica a los hombres y capacitación a las mujeres para que pudieran apoyar económicamente a sus esposos y, a su vez, sintiéndose importantes porque podían hacer ropa, cortar el pelo y peinados para los suyos y su entorno. Estos Programas Campesinos posibilitaron la educación del adulto en los sectores más apartados y de difícil acceso a los centros tradicionales de educación, ya que los cursos se realizaban en los lugares mismos de vida y de trabajo del campesino y su familia (…). Los diferentes cursos surgían de las necesidades de los propios usuarios, lo que permitía un mejor diagnóstico, pudiéndose preparar los cursos adecuados a cada comunidad, satisfaciendo efectivamente las expectativas de los trabajadores que deseaban capacitarse. (Caiceo, 2009, p. 419)

Esta actividad se vigorizó por el apoyo económico de la 'Interamerican Foundation' -IAF-, el cual financió el Proyecto Campesino entre 1975 y 1977 en tres Regiones (Metropolitana -Melipilla-, Quinta -Limache y Casablanca- y Séptima -Linares-) por un total de 197.653 dólares; a su vez, en abril de 1978 se aprobó un proyecto de autoevaluación del programa campesino por la suma de 36.100 dólares[41]. "Este Proyecto permitió extender y profundizar la labor que

[41] Las evaluaciones, tanto al Programa Campesino como al de UNIC fue realizado por dos académicos ligados al quehacer del DUOC: Juan Manuel Pérez (1979) -posteriormente obtuvo

el DUOC había hecho entre 1972 y 1974" (Caiceo & Navarro, 2008, p. 97). Este Proyecto IAF, en sus tres años de duración, pudo instalar un Centro con internado para 100 personas en la ciudad de Linares, gracias a un terreno dado en comodato al DUOC por el Obispado de esa Diócesis. Los aportes de la IAF y otros recursos internacionales necesarios para tanta acción educativa en diferentes niveles y lugares que el DUOC realizaba, los conseguía el P. Juan Bagá, en su calidad de director ejecutivo; sobre ello, indica: "(…) personalmente dedicaba mucho tiempo para obtener donaciones nacionales e internacionales para nuestra institución. Enero y febrero eran los meses de mis correrías por EE. UU. y Europa para presentar proyectos y pedir ayudas" (Bagá, 2016, p. 17). En Anexo N° 5 se presenta un listado de los diferentes cursos dictados por el Plan Campesino, divididos por áreas.

Desgraciadamente, el 'sueño estudiantil' de los estudiantes reformistas se truncó cuando el Rector-Delegado, recibió instrucciones del gobierno que debía cerrar la institución, pues había surgido una escisión del Movimiento de Acción Popular Unitaria -MAPU-, el MAPU Obrero y Campesino, liderado por Jaime Gazmuri, en 1973, confundiéndose con el Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- y se sospechaba que este tenía tanta recepción popular porque era una fachada del movimiento político de ultraizquierda que estaba en la resistencia contra la dictadura militar, lo cual, por cierto, era absolutamente falso puesto que en el DUOC no se hacía política y sus principios inspiradores eran socialcristianos. El Almirante Swett se había encariñado con la institución y logró salvar algunas sedes de Santiago y las de Valparaíso y Concepción; todas las demás fueron cerradas a partir de 1978. El DUOC quedó reducido a sus centros técnicos que atendían más bien a jóvenes estudiantes, pero no con el espíritu y destinatarios originales.

---

un Máster en Estados Unidos y se integró a la Universidad de Magallanes- y Guillermo Williamson (1976 y 1978) -quien se incorporó después de doctorarse en la Universidad Federal de Pernambuco, Recife- a la Universidad de la Frontera de Temuco.

6. CONCLUSIONES

En las páginas precedentes se describió la situación social, política y económica de Chile de los años sesenta, consignando la efervescencia social existente, lo que llevó a que en 15 años hubiera tres propuestas políticas diferentes para solucionar los problemas existentes: el gobierno técnico de centro derecha de Jorge Alessandri, la 'Revolución en Libertad' de Eduardo Frei y la propuesta socialista de la 'Unidad Popular' dirigida por Salvador Allende. Los tres experimentos terminaron con el golpe militar de 1973, el cual durará 17 años. Por otra parte, la Iglesia Católica tuvo un cambio relevante a partir del Concilio Vaticano II, acogiendo los cambios que en la sociedad mundial se habían producido, lo cual repercutió también en el Consejo Episcopal Latinoamericano -CELAM- y en la Conferencia Episcopal de Chile.

A pesar de que los experimentos de Frei y Allende no solucionaron definitivamente los problemas existentes, establecieron varias políticas públicas que incidirán en el éxito que tuvo el Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- a partir de la reforma universitaria iniciada en la Pontificia Universidad Católica de Chile en 1967, la cual se inspiró en los postulados de Buga del CELAM de 1967, los cuales eran consistentes con los Documentos claves del Concilio Vaticano II. Como se fue demostrando en las páginas anteriores, la novel institución supo responder a las organizaciones y situaciones nuevas surgidas, a partir de la promoción popular y la reforma agraria; las juntas de vecinos, los centros de madres, los sindicatos campesinos, las cooperativas, entre otros, estaban ansiosos de superarse a través de la educación, ya fuera obteniendo la licencia media (educación de adultos), capacitándose en algún oficio, obteniendo algún título de mando medio (técnico o subtécnico) o recibir la preparación suficiente para administrar los asentamientos campesinos; de ahí, el tremendo crecimiento del DUOC a lo largo de todo Chile, respondiendo, con su nombre, especialmente a obreros y campesinos, ya fueran hombres o mujeres.

Las investigaciones realizadas, tanto por personal interno o externo de la institución fueron revelando que era necesario hacer algunos cambios en la gestión, pero que se estaba en el camino correcto para satisfacer las demandas socioeducativas de la población chilena.

Para finalizar, una afirmación surgida a partir de los hechos descritos y analizados con perspectiva histórica: Si no se hubieran dado las condiciones sociales, políticas, económicas y religiosas existentes en 1968, el DUOC no habría tenido la repercusión que tuvo. Esta podría ser la hipótesis para alguna investigación futura.

Al año 2024 existe solo el DUOC UC, como Instituto Profesional otorgando carreras de 4 años de duración, bajo el amparo del DFL N° 5 de 1981; cerró todos los centros técnicos y, por cierto, los programas de capacitación para obreros, campesinos y mujeres trabajadoras. Mantiene sí un Liceo Técnico Profesional en Santiago.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagá, Juan, Pbro. (2016). Entrevista a Primer director ejecutivo del DUOC en *Observatorio DUOC UC,* Boletín N° 16. Santiago de Chile, pp. 16-17.

Caiceo, Jaime (1989). *Antropología Filosófica y Doctrina Social Cristiana,* 2ª Edición. Santiago de Chile: Ediciones Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, 70 pp.

Caiceo, Jaime (1994). *Maritain, la Política y el Social Cristianismo en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 100 pp.

Caiceo, Jaime (2006). El Duoc y su Aporte a la Educación de los Obreros y Campesinos Chilenos Durante la Primera Década de Existencia (1968 - 1978). *Revista de Educação,* Nº 20, junho, Pontifícia Universidade Católica - Campinas, Brasil, pp. 121-136.

Caiceo, Jaime (2008). Los Orígenes del Departamento Universitario Obrero Campesino -DUOC- de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Perspectivas Educacionales*, Nº 8, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, pp. 13-32.

Caiceo, Jaime (2009). "El DUOC como expresión de la Educación Popular en la Década del 60 en Chile". *Cadernos de História da Educação*, *8*(2), Universidade de Uberlândia, pp. 313-326.

Caiceo, Jaime (2010). Educación Superior en Chile y su Internacionalización. *Revista HISTEDBR On-line*, Nº 38, junhio, Universidade Estadual de Campinas, Brasil, pp. 12-23.

Caiceo, Jaime (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX***.** Santiago de Chile: Departamento de Contabilidad y Auditoría y Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile, 174 pp.

Caiceo, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, 9, 393-418.

Caiceo, Jaime (2021). El Padre Hurtado, como promotor de la responsabilidad empresarial. *Revista Mensaje,* Vol. LXX, N° 701, agosto, pp. 40-43.

Caiceo, Jaime & Sánchez, Elena (1988). *Clarence Finlayson. Sinopsis de la Filosofía en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 127 pp.

Caiceo, Jaime & Navarro, Iván (2008). *DUOC: Un Sueño Estudiantil Hecho Realidad*. Patrocinado por la Vicaría de la Pastoral Social y de los Trabajadores del Arzobispado de Santiago. Avales Académicos: Pontificia Universidad Católica Argentina y Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Santiago de Chile: Imprenta Madrid.

Casanova, Nicolás; González, Diego & Salas, Sergio (2019). *DUOC UC - 50 Años de Historia.* Santiago de Chile: Ediciones Memoria y Cultura, Ograma Impresores, 333 pp.

Chile (1939). Ley N°. 6.334: Crea las Corporaciones de Reconstrucción y Auxilio y de Fomento de la Producción. Publicada en el *Diario Oficial* del 29 de abril. Disponible en: https://bcn.cl/2ovht. Consultada el 22 de noviembre de 2023.

Chile (1941). Ley N° 6.640: Aprueba el texto refundido de la Ley N° 6.334, que creó las Corporaciones de reconstrucción y Auxilio y de Fomento de la Producción. Publicada en el *Diario Oficial* del 10 de enero. Disponible en: https://bcn.cl/2k3ss. Consultada el 22 de noviembre de 2023.

Chile (1948). Ley N° 8.987: Modifica la Ley N° 6.026 sobre seguridad interior del estado, en la forma que indica. Publicada en el *Diario Oficial* del 3 de septiembre. Disponible en: https://bcn.cl/2ywjc. Consultada el 8 de noviembre de 2023.

Chile (1950). Ley N° 9.618: Fija como propiedad del estado todos los yacimientos petrolíferos que se encuentren en el territorio nacional. Publicada

en el *Diario Oficial* del 19 de junio. Disponible en: https://bcn.cl/2luhv. Consultada el 22 de noviembre de 2023.

Chile (1958). Ley N° 12.927: Seguridad Interior del Estado. Publicada en el *Diario Oficial* del 6 de agosto. Disponible en: https://bcn.cl/2foqq. Consultada el 8 de noviembre de 2023.

Chile (1976). Decreto N° 205: Autoriza Plan de Estudios de los cursos de la Fundación Departamento Universitario Obrero Campesino de la Universidad Católica de Chile. Publicado en el *Diario Oficial* del 25 de mayo. Disponible en: https://bcn.cl/30xsu. Consultada el 30 de diciembre de 2023.

Chile (1981). Decreto con Fuerza de Ley N° 5: Fija normas sobre Institutos Profesionales. Publicado en el *Diario Oficial* del 16 de febrero. Disponible en: https://bcn.cl/2jo16. Consultada el 2 de diciembre de 2023.

Chile (1981). Decreto con Fuerza de Ley N° 24: Fija normas sobre Centros de Formación Técnica. Publicado en el *Diario Oficial* del 16 de abril. Disponible en: https://bcn.cl/2fd5y. Consultada el 1° de diciembre de 2023.

Concilio Vaticano II (1965). Constitución Pastoral *Gaudium et Spes* sobre la Iglesia en el mundo actual. Disponible en: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html. Consultada el 22 de noviembre de 2023.

Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM-, Departamentos de Educación -DEC- (1967). *La Misión de la Universidad Católica en América Latina*. Bogotá: DEC del CELAM. Disponible en: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/44074/1/185531.pdf. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

Conferencia Episcopal Latinoamericana -CELAM- (1968). *II Conferencia. Documento de Medellín. Conclusiones. La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*. Disponible en: https://www.vidadelacer.org/images/documentos/1968-DOCUMENTO%20MEDELLI%CC%81N.pdf. Consultado el 10 de diciembre de 2023.

Dewey, John (1963). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Donoso, Sebastián *et al.* (1975). *Informe final del estudio preliminar de evaluación del sistema del DUOC.* Santiago de Chile: CIDE.

Donoso, Sebastián *et al.* (1975). *Presentación de los resultados del primer cuestionario del estudio de seguimiento de alumnos del DUOC.* Santiago de Chile: CIDE.

Donoso, Sebastián *et al.* (1976). *Informe sobre el estudio del área administrativa de la Fundación DUOC.* Santiago de Chile: CIDE.

Donoso, Sebastián (1976). *Presentación y análisis de los resultados del cuestionario administrado a una muestra de profesores del DUOC.* Santiago de Chile: CIDE.

Echenique, Antonia & Rodríguez, Concepción (1990). *Historia de la Compañía de Acero del Pacifico S.A. Huachipato: Consolidación del proceso siderúrgico chileno, 1905 -1950*. Santiago de Chile: CAP S.A. de Inversiones.

Góngora, Mario (2003). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX.* 8ª edición, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Hevia, Ricardo *et al.* (1974). *El DUOC: Análisis de una sede.* Santiago de Chile: PIIE.

Hevia, Ricardo *et al.* (1974). *El DUOC: Descripción.* Santiago de Chile: PIIE.

Hurtado, Alberto (1990). El Sistema Pedagógico de Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica. Traducción e Introducción de Jaime Caiceo Escudero. 1ª edición, Santiago de Chile: IPES Blas Cañas; existe una segunda edición de 1994 en Santiago de Chile: Universidad Católica Blas Cañas.

Hurtado, Jacqueline (2010). Metodología de la Investigación. Guía para la Comprensión Holística de la Ciencia. 4ª edición, Bogotá-Caracas: Ediciones Quirón S.A.

Juan XXIII (1961). *Mater et Magistra.* Santiago de Chile: Ediciones Paulinas.

Juan XXIII (1961). *Pacem in Terris.* Santiago de Chile: Ediciones Paulinas.

Licavic, Ernesto *et al.* (1975). *Diagnóstico y proposiciones sobre el DUOC.* Santiago de Chile: Escuela de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marshall, Enrique *et al.* (1978). *Costos y financiamiento de un sistema de educación no-formal: El caso del DUOC.* Santiago de Chile: CIDE.

Memoria Chilena (s/a 1). El Partido Radical (1858-1938). Disponible en: https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3395.html. Consultada el 8 de noviembre de 2023.

Memoria Chilena (s/a 2). Jorge Alessandri Rodríguez 1896-1986. Disponible en: https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3470.html. Consultada el 27 de noviembre de 2023.

Memoria Chilena (s/a 3). El Concilio Vaticano II en Chile (1959-1965). Disponible en: http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-575.html. Consultada el 29 de noviembre de 2023.

Memoria Chilena (s/a 4). La Reforma Agraria (1962-1973). Disponible en: https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3536.html. Consultada el 17 de diciembre de 2023.

Ministerio de Educación (1968). *La Educación de Adultos en Chile*, Santiago de Chile: Mineduc.

Nácar, Eloino & Colunga, Alberto (1965). *Sagrada Bíblia.* Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

Paulo VI (1967). *Populorum Progressio.* Santiago de Chile: Ediciones Paulinas.

Pérez, Juan Manuel *et al.* (1979). *Autoevaluación formativa del Programa de Educación Campesina de la Fundación DUOC.* Santiago de Chile: Fundación Duoc.

Revista *Debate Universitario* (1971-1973). Santiago de Chile: Publicación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Revisión de todos los números de esos años).

Rojas, Jorge (s/f). Lucha política y conciliación de clases en una revista de historietas: El caso de Mampato (1968-1978). Disponible en: https://historiapolitica.com/datos/ biblioteca/chile_rojasflores.pdf. Consultado el 17 de diciembre de 2023.

Sánchez, Sebastián (2016). Fernando Castillo Velasco: Un Rector que supo interpretar su tiempo en *Observatorio DUOC UC*, Boletín N° 16. Santiago de Chile, pp. 9-10.

San Francisco, Alejandro; Carrasco, Sergio; Castro, José Manuel; Cortés, Milton; Duchens, Myriam; Larios, Gonzalo & Soto, Ángel (2016). *Historia de Chile 1960-2010. Tomo II El preludio de las revoluciones.* Santiago de Chile: CEUSS, Andros Impresores.

San Francisco, Alejandro; Castro, José Manuel; Cortés, Milton; Duchens, Myriam; Larios, Gonzalo & Soto, Ángel (2018a). *Historia de Chile 1960-2010. Tomo III El preludio de las revoluciones.* Santiago de Chile: CEUSS, Andros Impresores.

San Francisco, Alejandro; Castro, José Manuel; Cortés, Milton; Duchens, Myriam; Larios, Gonzalo & Soto, Ángel (2018b). *Historia de Chile 1960-2010. Tomo IV Las revoluciones en marcha.* Santiago de Chile: CEUSS, Andros Impresores

Scherz, L. (1988). Reforma y Contrarreforma en la Universidad Católica de Chile (1967- 1980). Santiago de Chile en http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0002642.pdf. Consultada el 11 de diciembre de 2023.

Williamson, Guillermo (1976). *Informe de la evaluación del Proyecto de Extensión a Chiloé.* Santiago de Chile: Fundación DUOC.

Williamson, Guillermo (1978). *Evaluación de Cursos de Formación de Instructores de la Fundación DUOC.* Santiago de Chile: Fundación DUOC.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

PENSAMIENTO CRÍTICO Y ALTAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN PRIMARIA: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

Critical thinking and giftedness in Primary Education: Design on an Enrichment Program

Paula Pérez Romero
Begoña Díaz Rincón

RESUMEN: *El presente artículo expone el diseño de un programa de enriquecimiento orientado al desarrollo del pensamiento crítico en alumnado de Educación Primaria con altas capacidades intelectuales. Partiendo de un enfoque inclusivo y de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la propuesta responde a la necesidad de ofrecer intervenciones educativas contextualizadas y ajustadas a los intereses y potencialidades de este colectivo, superando la tradicional desvinculación curricular de las actividades para estudiantes con altas capacidades. Se fundamenta en una revisión teórica actualizada sobre la conceptualización de la inteligencia y las altas capacidades, así como en modelos explicativos relevantes como el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli y el Modelo SEM (Schoolwide Enrichment Model). También se analiza la importancia del pensamiento crítico como competencia clave para el desarrollo integral del alumnado. El programa diseñado parte de las preferencias de un grupo de 26 alumnos de Educación Primaria con altas capacidades e integra actividades de tres tipos según el modelo SEM: actividades exploratorias (Tipo I), actividades de entrenamiento grupal (Tipo II) y actividades de investigación sobre problemas reales (Tipo III). Se plantea una evaluación formativa y global, valorando tanto los productos finales como los procesos de aprendizaje, e implicando a toda la comunidad educativa. Por último, se establecen unas conclusiones y se proponen áreas de mejora y futuras líneas de investigación.*

Palabras clave: *Pensamiento crítico, altas capacidades, Educación Primaria, programa de enriquecimiento, Modelo SEM, DUA.*

ABSTRACT: *This article presents the design of a curriculum enrichment program aimed at the development of critical thinking in primary school students with high intellectual abilities. Based on an inclusive approach and the principles of Universal Design for Learning (UDL), the proposal responds to the need to offer contextualized educational interventions tailored to the interests and potential of this group, overcoming the traditional curricular dissociation of activities for students with high intellectual abilities. It is based on an updated theoretical review on the conceptualization of intelligence and high abilities, as well as on relevant explanatory models such as Renzulli's Three Rings Model and the SEM Model. The importance of critical thinking as a key competence for the integral development of students is also analysed. The program design is based on the preferences of a group of 26 primary school students with high abilities and integrates three types of activities according to the SEM model: exploratory activities (Type I), group training activities (Type II) and research activities on real problems (Type III). A formative and global evaluation is proposed, assessing both the final products and the learning processes, and involving the entire educational community. Finally, some conclusions, areas for improvement and future lines of research are proposed.*

Keywords: *Critical thinking, gifteness, primary education, enrichment program, SEM model, UDL.*

1. INTRODUCCIÓN

El avance hacia una educación inclusiva implica reconocer y atender la diversidad del alumnado desde un enfoque que no solo contemple las necesidades educativas asociadas a las dificultades de aprendizaje, sino también aquellas vinculadas al alumnado con altas capacidades. Tradicionalmente, la atención educativa a este colectivo se ha basado en propuestas descontextualizadas, centradas en actividades complementarias o extracurriculares, muchas veces desvinculadas del currículo ordinario. Esta visión parcial ha contribuido a la invisibilización del alumnado con altas capacidades en las aulas, así como a respuestas pedagógicas inadecuadas o insuficientes que

no fomentan un desarrollo integral. (Echeita Sarrionandia & Ainscow, 2011)

Las altas capacidades deben entenderse desde una concepción dinámica, multidimensional y contextual, en la que intervienen factores cognitivos, motivacionales y sociales (Tannenbaum, 1997; Mönks, 1992; Subotnik et al. 2011). Lejos de ser un rasgo estático, constituyen un potencial que necesita ser identificado, estimulado y acompañado desde etapas tempranas, a través de experiencias educativas enriquecedoras, retadoras y ajustadas a los intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, es imprescindible integrar la atención al alumnado con altas capacidades en el marco de una escuela inclusiva, en la que la respuesta educativa se articule desde los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). En palabras de Javier Tourón, "tenemos que **ser capaces de construir dentro de la escuela carriles para vehículos rápidos, del mismo m**odo que tenemos carriles para alumnos más lentos" (2012, p. 193).

1.1. Inteligencia y altas capacidades intelectuales

La inteligencia es un término difícil de definir, que hoy en día sigue causando mucha controversia. Galton (1892) la definió por primera vez desde la psicología como "*una aptitud general superior que explica un conjunto de aptitudes especiales"* que estaba determinada genéticamente. Actualmente se sigue sin haber encontrado aún una definición unitaria y aceptada por la comunidad científica. En un intento de determinar esa definición unitaria, un grupo de 52 expertos la definió como "una capacidad mental muy general que implica la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de forma abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia" (Gottfredson, 1997). Tomando como referencia esta última definición, podemos decir que la inteligencia es una capacidad compleja y múltiple que nos permite conocer e interactuar con nuestro entorno.

Relacionado con el concepto de inteligencia se encuentra el término altas capacidades intelectuales (ACI), que también se ha sometido a numerosos debates y que ha evolucionado desde la concepción de la superdotación como una habilidad general determinada por el cociente intelectual (CI), hasta reconocer la existencia de múltiples talentos específicos, (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2020). Según la *National Association for Guifted Children* (2019):

Las personas con altas capacidades son aquellas que demuestran un nivel de aptitud sobresaliente (definido como una capacidad excepcional para razonar y aprender) o competencia (desempeño documentado o rendimiento que los sitúe en el 10% superior, o por encima, respecto al grupo normativo), en uno o más dominios. (p.1)

1.2. Modelos explicativos

Para explicar las altas capacidades, se utilizarán cuatro enfoques que engloban diferentes modelos según su concepción de las altas capacidades (CREECYL, 2024):

1) Modelos centrados en capacidades: consideran la superdotación como una característica de la persona. Su autor más representativo es Terman (1917), quien propone la medida de CI de 130 como línea de corte para determinar la superdotación.
2) Modelos basados en el rendimiento: la alta capacidad intelectual se entiende como un requisito fundamental, pero no garantiza por sí sola un alto rendimiento. Este depende también de otros factores personales clave, como la creatividad y la motivación, que deben interactuar entre sí para que el potencial se traduzca en resultados destacados. Uno de los modelos más influyentes y ampliamente aceptados en el campo de la alta capacidad es el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978), que propone una concepción multifactorial del alumnado con altas capacidades. Este modelo sostiene que la superdotación surge de la interacción entre tres componentes

fundamentales: una capacidad intelectual superior a la media, altos niveles de compromiso con la tarea (motivación) y una elevada creatividad. Dentro de este enfoque, también se encuentra el Modelo diferencial de superdotación y talento de Gagné.

3) Modelos cognitivos: estos modelos centran su estudio en los procesos cognitivos y en el funcionamiento intelectual. Su autor más representativo es Sternberg (1997) con su Teoría pentagonal de la superdotación, desarrollada desde su Teoría triárquica de la inteligencia y en la que establece cinco criterios para considerar a una persona como superdotada: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor.
4) Modelos socioculturales: estos modelos incorporan el valor del contexto social a la hora de definir la superdotación. El modelo más importante es el Modelo de interdependencia triádica de Mönks (1992), que añade al modelo de los tres anillos de Renzulli el papel de los factores psicosociales.

Teniendo en cuenta, por lo tanto, la literatura científica existente, se debe huir de la concepción tradicional de definir las ACI únicamente bajo el marco del cociente intelectual (Sternberg, 2020; Subotnik et al, 2011; Neisser et al, 1996;). Las altas capacidades son, por lo tanto, un potencial dinámico y evolutivo que cambia y evoluciona a lo largo de la vida y que podría o no transformarse en talento.

En este sentido, es importante destacar, que las altas capacidades no son un rasgo propio de la persona, sino un constructo (Pfeiffer, 2018), por lo que lo ideal sería hablar de "conductas dotadas" (*gifted behavior* en inglés), aunque por practicidad y por ser el término más extendido en nuestro país, se utilizará altas capacidades en el desarrollo del presente artículo.

1.3. Características del alumnado con altas capacidades

Los alumnos con altas capacidades intelectuales son un grupo heterogéneo de personas, por lo que, aunque se puede hablar de características comunes o prevalentes en este grupo, no son requisitos necesarios. Algunas de las características cognitivas más destacables son una aguda capacidad de observación y una curiosidad extrema, lo que les permite explorar el entorno de forma activa y sostenida. Suelen mostrar intereses intensos y específicos desde edades tempranas, así como una memoria excepcional. Además, poseen una notable capacidad de atención, pensamiento abstracto y habilidades avanzadas de conceptualización. La flexibilidad cognitiva, evidenciada en su pensamiento fluido y creativo, les permite establecer conexiones complejas entre ideas aparentemente dispares. También sobresalen en la resolución de problemas, aprenden con rapidez aún con niveles mínimos de instrucción directa y presentan una imaginación inusual, acompañada de un constante deseo de indagar (Sastre-Riva, 2024).

Los estudiantes con altas capacidades a menudo presentan un desarrollo asincrónico, es decir, su madurez cognitiva va por delante de su desarrollo emocional y social. Esta descompensación puede dificultar su adaptación a entornos sociales, provocar sentimientos de aislamiento o incomprensión, y afectar su bienestar emocional (Yüreğilli et al., 2024).

Además, estos alumnos suelen mostrar un perfeccionismo elevado que, aunque puede motivarlos al logro, también puede generar ansiedad, estrés o incluso síntomas depresivos cuando sus expectativas son inalcanzables. Suelen ser emocionalmente sensibles, lo que los hace más vulnerables a experiencias negativas y puede dificultar la construcción de relaciones sociales (Rocha et al., 2024).

1.4. Detección y problemática relacionada con el alumnado ACI

Según el Modelo de Castelló y Batlle (1998), el utilizado en Castilla y León, que está inspirado en el modelo de Renzulli, se entiende

como superdotación a una capacidad intelectual situada por encima del percentil 75 en todos los ámbitos de la inteligencia; talento complejo a una capacidad intelectual por encima del percentil 85 en dos o más áreas y talento simple a una capacidad intelectual por encima del percentil 95 en un área. Según los criterios establecidos por el CREECYL, para la identificación, además de un instrumento que valore las aptitudes intelectuales, se debe utilizar una prueba de creatividad. Con el fin de detectar de manera precoz al alumnado con altas capacidades, en 2017 se puso en marcha en dicha comunidad el Programa DETECTA. A pesar de ello, el porcentaje de detección de alumnado con altas capacidades está muy por debajo del 10%, siendo de un 0,45% en Castilla y León y un 0,62 % a nivel estatal (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2024). Por otra parte, es vital destacar que, aunque la identificación y evaluación son partes importantes del proceso, no tienen sentido ninguno si después estos alumnos no reciben una respuesta educativa adecuada a sus necesidades.

El alumnado con altas capacidades presenta, además, tasas superiores en problemas de salud mental y acoso escolar. En un estudio pionero en España, llevado a cabo por Cabrera y sus colaboradores (2019), se encontró que más de un 50% de los alumnos encuestados con AACC estaban involucrados en el acoso escolar (casi un 40% como víctimas). Este porcentaje es alarmantemente alto y muy superior al porcentaje del alumnado general (un 6,2% ha sido víctima de acoso según el estudio sobre acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y adolescencia, realizado en 2023 por la Universidad Complutense de Madrid y la Fundación Cola Cao).

1.5. Pensamiento crítico

Este programa, se centra en el desarrollo del pensamiento crítico, que es una competencia esencial tanto en el desarrollo de las altas capacidades como en la formación integral del alumnado. El pensamiento crítico se puede definir como el proceso de analizar, evaluar

e inferir con el propósito de tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera reflexiva (Facione, 1990), siendo un proceso cognitivo superior que implica la capacidad de cuestionar, argumentar, interpretar y tomar decisiones informadas.

Yuval N. Harari (2018) sostiene que la escuela debería evolucionar hacia el desarrollo de las denominadas "cuatro C": pensamiento crítico, comunicación, colaboración y creatividad. Más allá del dominio de habilidades técnicas, la educación actual debe centrarse en fomentar competencias transversales y habilidades de vida que permitan al alumnado adaptarse a un mundo en constante transformación.

Desde la perspectiva competencial promovida por la LOMLOE, el pensamiento crítico se convierte en un eje transversal que incide directamente en varias competencias clave.

1.6. Diseño Universal para el Aprendizaje y Modelo SEM

Dentro del marco de la LOMLOE, resulta imperativo hablar del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) un enfoque que busca garantizar el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado, incluyendo aquel con altas capacidades, mediante la planificación de propuestas didácticas flexibles y personalizables desde el inicio. El DUA se basa en tres principios fundamentales: ofrecer múltiples formas de representación de la información, proporcionar diversas formas de expresión y acción, y facilitar distintas formas de implicación o motivación. Este modelo reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera, por lo que propone eliminar barreras en el diseño curricular para responder a la variabilidad del alumnado.

Por lo tanto, en este marco educativo y bajo el enfoque del DUA, el programa que se desarrolla en el presente trabajo lo hará siguiendo el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela (*Schoolwide Enrichment Model*, SEM) propuesto por Joseph Renzulli. Este modelo

plantea una visión inclusiva del enriquecimiento educativo, no restringida únicamente al alumnado con altas capacidades, sino orientada a todo el alumnado, con el objetivo de fomentar el desarrollo del talento. Según Renzulli y Reis (1997), el SEM se basa en tres componentes fundamentales: el enriquecimiento del ambiente escolar, la identificación de intereses y fortalezas del alumnado, y la puesta en marcha de experiencias de aprendizaje de tipo investigador o creativo que partan de esos intereses.

El modelo SEM propone tres niveles de enriquecimiento: el Tipo I, que incluye actividades de exploración general para despertar el interés del alumnado; el Tipo II, que incluye actividades en grupo centradas en el desarrollo de habilidades y estrategias de pensamiento, comunicación y planificación; y el Tipo III, que implica la realización de proyectos autónomos e individualizados donde el alumnado actúa como un joven investigador o profesional en un área de su interés.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Antes de desarrollar el presente programa, se ha llevado a cabo un cuestionario breve a 26 alumnos de Educación Primaria con altas capacidades intelectuales. En dicho cuestionario se les pregunta sobre el contenido que preferirían encontrarse en un programa de enriquecimiento relacionado con el pensamiento crítico (Ver Anexo I. Cuestionario). El cuestionario se ha distribuido a través de la plataforma de *Google Forms*. Las respuestas se han recogido de manera anónima, previa firma del consentimiento informado.

El programa está destinado a alumnado de los cursos de 5º y 6º de Primaria y se llevará a cabo durante todo el curso en diferentes asignaturas. Aunque está diseñado para dar respuesta al alumnado con altas capacidades, el programa está dirigido a todos los alumnos, fomentando así la inclusión de este grupo de alumnos además de desarrollar el pensamiento crítico y la curiosidad en todo el alumnado.

3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

El objetivo general del programa es desarrollar el pensamiento crítico del alumnado con altas capacidades intelectuales en la etapa de Educación Primaria a través de un programa de enriquecimiento basado en el Modelo SEM, dentro del marco inclusivo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), promoviendo el aprendizaje autónomo, significativo y contextualizado a sus intereses, fortalezas y necesidades.

Los objetivos específicos del programa son:

1. Fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente mediante experiencias de exploración general que despierten el interés del alumnado por diferentes áreas del conocimiento.
2. Desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias de pensamiento crítico (análisis, inferencia, argumentación y evaluación) a través de actividades estructuradas que promuevan la reflexión y el razonamiento lógico en grupo.
3. Favorecer la autonomía y la profundización del aprendizaje mediante la realización de proyectos de investigación personal que partan de los intereses del alumnado, permitiéndoles actuar como jóvenes expertos.
4. Implementar prácticas educativas accesibles y flexibles que respondan a la variabilidad del alumnado, integrando los principios del DUA.
5. Potenciar la competencia personal, social y de aprender a aprender mediante la autoevaluación crítica, la colaboración y la toma de decisiones fundamentadas en contextos reales o simulados.
6. Promover un clima educativo inclusivo y enriquecido que valore la diversidad cognitiva y emocional del alumnado

con altas capacidades, contribuyendo a su bienestar y desarrollo integral.

4. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO

4.1. Actividades Tipo I

4.1.1. El rincón de los desafíos de lógica

- Objetivo: Despertar el interés por los retos mentales a través de actividades atractivas para todo el alumnado.
- Áreas: Transversal.
- Competencias clave: Competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), Competencia personal, social y de aprender a aprender y Competencia multilingüe (si se añaden actividades en inglés).
- Descripción actividad: En cada aula, se colocará un rincón con diferentes desafíos de lógica, presentados en diferentes formatos y de diferentes temáticas, para que los estudiantes puedan llevarlos a cabo cuando terminen las tareas o en momentos establecidos por el maestro. Se presentan niveles de dificultad progresiva, y se fomenta que los estudiantes documenten su estrategia de resolución y reflexionen sobre su proceso de pensamiento. Las actividades se actualizarán de forma regular. Además, también se incluirán diferentes acertijos o enigmas en inglés, para que también se pueda utilizar este rincón durante las clases de este idioma.
- Tiempo: variable según la actividad escogida, entre 15 y 30 minutos.

4.1.2. Detectives del Misterio

- Objetivo: Fomentar el pensamiento crítico, deductivo y creativo mediante la resolución de misterios con diferentes pistas.
- Áreas: Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia matemática y STEM, Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad los alumnos actuarán como detectives y deberán resolver misterios relacionados con el área curricular en el que se encuentran, a través de diferentes pistas que les ayudarán a obtener una conclusión final. Mediante el análisis de evidencia fragmentada y progresiva, los estudiantes deberán aplicar procesos de inferencia lógica y análisis crítico para alcanzar una conclusión resolutiva. Aunque se puede llevar a cabo cuando el profesorado estime oportuno, se recomienda que se haga al inicio de la unidad didáctica como una estrategia de activación cognitiva, fomentando la exploración heurística y el establecimiento de conexiones conceptuales previas.
- Tiempo: Variable, según la dificultad del misterio, normalmente entre 30 y 45 minutos.

4.1.3. La noticia bajo lupa

- Objetivo: Estimular el interés de los estudiantes por diversos temas de actualidad relevantes para su entorno, fomentando el análisis crítico de la información.

- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos (esta último solo en 6º de Educación Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia en conciencia y expresión culturales y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, el alumnado deberá analizar un evento o noticia de actualidad a través de la presentación de un titular, una imagen, un breve texto o un pequeño video relacionado con la noticia. Posteriormente, los estudiantes deben anotar qué les llama la atención de estos fragmentos, qué preguntan les surgen y cómo completarían ellos la noticia. A continuación, se relevará la noticia completa (o se darán más detalles), permitiendo que los estudiantes relacionen los diferentes fragmentos y den respuesta (si tienen) a sus preguntas iniciales. Por último, se pedirá a los estudiantes que registren qué piensan ahora sobre la noticia, cómo ha cambiado su percepción al tener más información y qué si tienen, escriban algunas preguntas o temas que les han surgido a partir de la noticia, para poder investigar más a fondo en actividades de tipo II o III. Estas preguntas se podrán presentar en diferentes formatos: oral, escrito en papel o en formato digital; y los alumnos podrán responder de manera oral o escrita.
- Tiempo: 30 minutos aproximadamente.

4.1.4. No es oro todo lo que reluce: Qué hay detrás de las películas y anuncios

- Objetivo: promover el análisis crítico y la reflexión ante los mensajes de las películas y anuncios.
- Áreas: Lengua Castellana, Educación Artística, Educación en Valores Cívicos y Éticos.

- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, los estudiantes visualizarán breves fragmentos de películas populares o anuncios publicitarios. A partir de ellos, deberán reflexionar y responder a las siguientes preguntas: ¿A quién crees que va dirigido este mensaje? ¿Qué técnicas se usan para captar nuestra atención? ¿Qué crees que se oculta o no se cuenta? Después, se les presentará información complementaria si la hubiera (por ejemplo: cómo se hacen los efectos especiales, trucos de edición, datos sobre el consumo o fabricación del producto anunciado, etc.) para enriquecer su comprensión y analizar cómo cambia su percepción inicial al contar con más contexto. Se invitará al alumnado a elaborar sus propias conclusiones, incluyendo ideas para mejorar o transformar el mensaje para que sea más honesto, inclusivo o realista.
- Tiempo: Entre 20 y 30 minutos

4.1.5. ¿Qué historia cuenta el cuadro?

- Objetivo: fomentar la creatividad y el pensamiento crítico a través del arte.
- Áreas: Educación Artística y Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia emprendedora y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: A partir de una imagen real (una calle, un parque, una mochila, un cartel publicitario, etc.), los estudiantes deberán imaginar cómo podría transformarse ese objeto o entorno para hacerlo más útil, inclusivo o divertido. Después se les plantearán, presentadas en la pizarra digital o de manera oral, diferentes preguntas como: ¿Qué pasaría si este objeto pudiera hablar? ¿Cómo lo mejorarías para personas con

discapacidad? ¿Qué cambiarías para que fuese más sostenible? ¿Cómo lo harías más divertido? Después, los estudiantes representarán sus ideas mediante un dibujo o un collage, acompañándolo de una breve explicación.

- Tiempo: entre 45 y 60 minutos.

4.2. Actividades Tipo II

4.2.1. Construyendo puentes de entendimiento: Debate en el aula

- Objetivo: fomentar la expresión oral de opiniones, el respeto por puntos de vista diferentes y la búsqueda de formas de llegar a acuerdos.
- Áreas: Depende del tema del debate; en principio Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, el grupo (con la supervisión del docente) elegirá un tema de actualidad que sea de su interés y será el tema de debate. Algunos ejemplos podrían ser: ¿Deberíamos tener móviles en el colegio? ¿Qué hacemos con la basura que generamos? ¿Es nuestro colegio un lugar inclusivo para todos? ¿Es posible acabar con todas las guerras en el mundo?, o cualquier otro tema que resulte de interés o esté relacionado con la materia. Antes de llevar a cabo el debate, se dará una breve explicación sobre qué es un debate y se explicarán las diferentes partes: primero ambos grupos deben exponer sus argumentos, después habrá un turno de réplica para ambos equipos, en los que deben responder o comentar los argumentos del otro grupo y una conclusión donde cada grupo debe resumir su posición. Aunque en un debate no siempre se debe llegar a un acuerdo, en este caso, ambos equipos deberán llegar a un acuerdo, con el que se finalizará el debate. Una vez elegido el

tema, se dividirá el grupo en dos equipos, uno a favor y otro en contra del tema. Durante una sesión, se les dejaré que se informen y puedan trabajar en la preparación de los argumentos. Podrán documentarse en libros, periódicos, páginas web y otras fuentes de información fiables. En esta sesión deberán establecer los diferentes roles dentro del equipo, que deberán ser respetados el día del debate. Además, deberán preparar, si lo requieren, los materiales de apoyo para el debate. En la siguiente sesión, se organizará un debate estructurado, que será guiado por el docente. Al finalizar, ambos grupos, deberán llegar a un acuerdo, que deberán plasmar en un documento escrito. Además, cada estudiante completará una breve reflexión individual sobre qué pensaba antes del tema, qué ha aprendido (tanto del tema como del debate en sí) y un titular que capte la esencia del debate y sintetice lo que ha aprendido. (Ver Anexo V. Acuerdo entre equipos; Anexo VI. Reflexión final).

- Tiempo: Dos sesiones de 45 a 60 minutos

4.2.2. ¿Es el cambio climático un problema real? Análisis de datos científicos

- Objetivo: desarrollar la interpretación crítica de datos científicos y su aplicación en el mundo real.
- Áreas: Ciencias Naturales, Matemáticas, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Antes de comenzar la actividad, el docente presentará diferentes conjuntos de datos visuales adaptados a su nivel (gráficos, líneas del tiempo o tablas comparativas) y se explicará cómo leer correctamente la información y qué elementos deben observar. Posteriormente, se dividirá la clase en tres o cuatro grupos. Cada uno de ellos analizará datos reales relacionados con un fenómeno asociado al cambio climático, como el aumento de temperaturas, la deforestación, la

subida del nivel del mar o la contaminación del aire. Como guía se pueden plantear algunas: ¿Qué nos dicen estos datos? ¿Qué papel puede tener en esto nuestro modo de vida? ¿Cómo afecta esto a nuestro entorno cercano? Tras el análisis por grupos, cada grupo expondrá a la clase, en un formato de su elección, sus hallazgos y sus ideas sobre el tema. Tras las exposiciones, se animará a que se comparen los diferentes datos y se genere un debate informal sobre el impacto del cambio climático. Cada alumno, escribirá en un papel, que se pegará en un mural, al menos una acción que ellos puedan llevar a cabo para reducir su impacto medio ambiental. Para finalizar cada alumno rellenará una rutina de pensamiento "Antes pensaba... Ahora sé…"

- Tiempo: 60 minutos.

4.2.3. El Ágora de nuestro cole

- Objetivo: promover la expresión oral, la argumentación y la escucha activa a través de una simulación del Ágora, fomentando la reflexión sobre temas éticas y sociales.
- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación en Valores y Éticos (6º de Primaria).
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia ciudadana y Competencia en conciencia y expresión culturales.
- Descripción de la actividad: Para el desarrollo de esta actividad, se utilizará a poder ser un espacio abierto como un vestíbulo o el patio, que simulará el Ágora de la antigua Grecia. Antes de comenzar la actividad se hará una breve introducción sobre qué era el Ágora y cuál era su función. Se mencionará la importancia de la oratoria, del respeto por los turnos y del arte de convencer a los demás a través de la razón. A continuación, se dividirá a los alumnos en parejas o pequeños grupos, que elegirá una pregunta o dilema que les interese discutir. Deberán preparar su discurso y podrán llevar una pequeña tarjeta a modo de guía, pero es importante que no lean, si no que expongan oral-

mente su discurso. Una vez todos los grupos hayan podido preparar brevemente su discurso, lo expondrán ante la ciudadanía (el resto de sus compañeros), tras lo que sus compañeros podrán hacer preguntas o comentarios, fomentando la interacción entre ellos. El docente no debe intervenir ni actuar de moderador, a no ser que la actividad no se esté llevando a cabo correctamente. Para finalizar la actividad el alumnado escribirá una pequeña reflexión sobre la importancia del lenguaje oral y el poder de la razón para convencer. (Ver Anexo IX. El Ágora de nuestro cole: Reflexión final)

- Tiempo: 60 minutos

4.2.4. ¿Y tú qué harías? Explorando decisiones cotidianas con mirada crítica

- Objetivo: promover la reflexión crítica sobre situaciones de la vida diaria que requieren la toma de decisiones.
- Áreas: Transversal
- Competencias clave: Competencia lingüística, Competencia personal, social y de aprender a aprender, Competencia digital y Competencia ciudadana.
- Descripción de la actividad: Antes de comenzar la actividad, la clase reflexionará sobre la toma de decisiones y sus consecuencias con las siguientes preguntas guía: ¿Tomamos muchas decisiones al día? ¿Cómo lo hacemos? ¿Todas las decisiones tienen consecuencias?
- A continuación, se dividirá la clase en grupos de 4 o 5 alumnos y se pedirá que cada reflexione sobre un dilema cotidiano que requiera tomar una decisión. Los alumnos reflexionarán sobre el dilema y prepararán un pequeño guion en el que explicarán en qué consiste el dilema, qué opciones creen que hay y cuáles serían sus consecuencias y qué decisión tomarían ellos y por qué. Con ese guion, cada grupo grabará un episodio a modo de podcast, que

luego será puesto en común y comentado por el resto de la clase. Cada grupo deberá además valorar el podcast de sus compañeros con una rúbrica.

- Tiempo: Dos sesiones de 45 minutos.

4.2.5. Optimizando el mundo

- Objetivo: desarrollar la habilidad de imaginar posibles mejoras a objetos cotidianos, fomentando la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación.
- Áreas: Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Educación Artística, Tecnología.
- Competencias clave: Competencia emprendedora, Competencia matemática y STEM y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, se dividirá la clase en pequeños grupos. Cada grupo, deberá elegir un objeto cotidiano o un espacio escolar y deberán plantear una o varias ideas sobre cómo lo mejorarían. Para ello, se les presentarán algunas guías como: ¿Qué parte cambiarías? ¿Cómo podría ser más útil o divertido? ¿Cómo lo mejorarías para un niño, para un anciano o para una persona con discapacidad? ¿Qué tecnología podría mejorarlo?Los grupos deberán preparar un plan de mejora para el objeto o el espacio que hayan elegido y lo deberán presentar a la clase en el formato que elijan: con una presentación, con una maqueta, con un vídeo… Cada grupo deberá además autoevaluar su trabajo y deberán escribir una reflexión final. (Ver Anexo XIII. Autoevaluación por grupos)
- Tiempo: Dos sesiones de 45 minutos.

4.3. Actividades tipo III

4.3.1. Científicos en acción

- Objetivo: desarrollar el interés por la ciencia a través de la investigación crítica de descubrimientos científicos relevantes.
- Áreas: Ciencias Naturales, Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia lingüística y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Esta actividad, se desarrollará de manera extracurricular y está dirigida especialmente al alumnado con ACI o con alta motivación y/o rendimiento. Cada alumno deberá elegir un descubrimiento científico relevante de su interés, sobre el que deberá investigar en profundidad sobre su contexto histórico, su impacto en la sociedad y cómo lo vincularía en nuestra sociedad actual. Como apoyo, el docente presentará las siguientes preguntas guía: ¿Quién hizo este descubrimiento y en qué contexto? ¿Por qué fue importante? ¿Cómo afecta a nuestra vida hoy? ¿Qué crees que cambiaría si no se hubiera producido? Cada estudiante elaborará una presentación en el formato que prefieran (vídeo, póster, maqueta, presentación, etc.) Para finalizar la actividad, se hará una exposición final a modo de muestra científica, que estará abierta a la comunidad escolar, donde explicarán y compartirán sus hallazgos. Los alumnos rellenarán una rutina de pensamiento en la que reflejarán que han aprendido en la actividad.
- Tiempo: 4 sesiones de 45 a 60 minutos y una sesión para la exposición.

4.3.2. Finanzas para la vida

- Objetivo: desarrollar habilidades de pensamiento crítico, planificación y toma de decisiones responsables en relación con el dinero y la educación financiera.
- Áreas: Matemáticas, Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia matemática y STEM, Competencia emprendedora y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad:
- Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado trabajará en pequeños grupos, y deberán, a partir de un presupuesto, presentar un proyecto de mejora del centro educativo. Durante el proceso cada grupo deberá analizar diferentes opciones, calcular los costes, prever las posibles consecuencias de sus decisiones, justificar y reflexionar sobre la importancia de planificar, ahorrar y gastar de manera consciente. Cada grupo elaborará un proyecto en el que detallarán todo lo indicado y posteriormente, lo presentará en un formato de "*elevator pitch*" de 4 minutos. El resto de los compañeros, deberán evaluar la presentación de cada grupo.
- Tiempo: 4 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

4.3.3. Decisiones para crear una sociedad mejor

- Objetivo: fomentar el pensamiento crítico mediante la creación de un proyecto de mejora social que implique la toma de decisiones.
- Áreas: Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º primaria), Ciencias Sociales y Lengua Castellana.

- Competencia clave: Competencia ciudadana, Competencia emprendedora y Competencia lingüística.
- Descripción de la actividad: En esta actividad, cada alumno deberá crear un proyecto de mejora social en el que identifiquen un problema relevante de su entorno y propongan un plan. El alumno deberá identificar y describir el problema social, investigar sobre el problema, proponer diferentes sociales y evaluar las ventajas y desventajas de cada una, seleccionar la alternativa justificando su elección, diseñar un plan de acción y reflexión sobre el impacto de su proyecto. Deberán elaborar un proyecto, que posteriormente expondrán al resto de sus compañeros, para ello deberán elaborar un panel o cartel explicativo (de manera digital o en físico) y darán una breve explicación sobre su proyecto, donde deberán responder a las preguntas de sus compañeros. Al final la actividad, cada alumno rellenará una plantilla de reflexión crítica, sobre el impacto positivo de su proyecto. (Ver Anexo XVII. Reflexión sobre el impacto social de mi proyecto)
- Tiempo: 5-6 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

4.3.4. Decodificando el cine

- Objetivo: Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión sobre los mensajes y valores
- transmitidos a través del cine.
- Áreas: Educación Plástica, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º primaria) y Lengua Castellana.
- Competencias clave: Competencia en conciencia y expresión culturales, Competencia lingüística y Competencia ciudadana.

- Descripción de la actividad: Para esta actividad, cada alumno debe elegir una película de una lista previamente seleccionada por el docente. Además, el docente ofrecerá una guía sobre los aspectos generales que deben plantearse al analizar la película: qué valores o mensajes transmite, qué emociones provoca y cómo lo hace, cómo se presentan los personajes (si hay o no estereotipos, diversidad, …), qué decisiones toman los protagonistas y cómo se justifican, o qué elementos (visuales o narrativos) influyen en cómo percibimos el mensaje. Cada alumno, deberá buscar información además sobre la película, y deberá redactar un ensayo escrito sobre la misma, incluyendo tanto datos objetivos como una reflexión personal sobre los mensajes de la película, incluyendo propuestas de mejora o cambio, además podrán elaborar una infografía o póster, que les ayude en la presentación. Para la presentación, se organizará una "Muestra de Cine Crítico" en la que se proyectará un pequeño fragmento de las películas elegidas y cada alumno presentará su reflexión y análisis. Para finalizar, cada alumno realizará una rutina de pensamiento, en la que reflexionará sobre cómo ha cambiado su visión de la película tras el análisis profundo y crítico.
- Tiempo: visualización de la película (en casa) + 3 sesiones de 45 a 60 minutos+ 1 sesión de presentación.

4.3.5. Descifrando la tecnología: pensamiento crítico en la era tecnológica

- Objetivo: desarrollar la capacidad de analizar los avances tecnológicos y sus implicaciones críticamente.
- Áreas: Ciencias Naturales, Educación en Valores Cívicos y Éticos (6º de Primaria) y Lengua Castellana.

- Competencias clave: Competencia digital, Competencia ciudadana y Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Descripción de la actividad: Los alumnos investigarán de manera individual o en pequeños grupos un avance tecnológico de su elección. Para ello deberán documentarse sobre el avance tecnológico en profundidad, consultando fuentes fiables y con la posible guía de un mentor (o docente). Tras haberse informado, deberán elaborar una reflexión personal en la que deberán incluir su opinión sobre el avance, las consecuencias (tanto positivas como negativas) a corto y largo plazo del avance y las precauciones o cambios que proponen para mejorar y hacer más seguro el avance. Para la presentación, cada alumno podrá escoger cómo comunicar sus hallazgos: en un pequeño documental o vídeo, con un podcast, con un póster (digital o en papel), redactando un artículo de opinión o mediante una historia creativa. Los alumnos deberán posteriormente exponer a sus compañeros sus hallazgos, fomentando la reflexión y el debate colectivo. Para finalizar, cada alumno llevará a cabo una pequeña autoevaluación sobre su trabajo.
- Tiempo: 5 sesiones de 45 a 60 minutos + 1 sesión de presentación.

5. RECURSOS PERSONALES Y MATERIALES

Durante el desarrollo del programa, se ha intentado que los recursos personales y materiales fueran suficientemente accesibles como para que la aplicación de este pueda llevarse a cabo sin la necesidad de un presupuesto ni de personal adicional. Los materiales seleccionados, responden además a los principios del DUA, permitiendo diferentes formas de representación, expresión y compromiso.

Los principales materiales didácticos utilizados son los siguientes:

- Dispositivos digitales: Ordenadores, tabletas y pizarras digitales interactivas, utilizados para la búsqueda de información, visionado de vídeos, creación o presentación de proyectos.
- Material audiovisual: películas, clips de anuncios y recursos interactivos, que sirven de base en diferentes actividades del programa.
- Material impreso: Fichas de trabajo, rutinas de pensamiento, diarios de reflexión, cuestionarios y rúbricas de evaluación adaptadas a las diferentes actividades.
- Material de papelería: Folios, lápices, rotuladores, tijeras, cartulinas, recortes, pegamento, etc. para realizar collages y presentaciones o maquetas.
- Recursos decorativos: especialmente para la actividad "El Ágora de nuestro cole", que ayudan a recrear la época de la Antigua Grecia. También se podría decorar un espacio o clase general con la temática general del programa si el docente lo desea.
- Material manipulativo: Tangram, Torres de Hanoi, Cubo Soma y otros juegos de lógica que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Con respecto a los recursos personales necesarios, aunque es necesario que para el correcto desarrollo del programa es necesario que se involucre toda la comunidad educativa, como para el correcto desarrollo de cualquier programa educativo, no es necesario personal adicional. De manera general, los recursos personales y los roles de cada son:

- Orientadora: responsable del diseño, planificación y evaluación del programa. Además, llevará a cabo la coordinación, seguimiento y asesoramiento a los docentes implicados.
- Docentes de los grupos implicados: Encargados de la aplicación práctica del programa en el aula, dentro de sus respectivas áreas. Su función es adaptar las propuestas al contexto real del grupo,

guiar al alumnado durante las actividades y recoger evidencias del aprendizaje.

- Equipo directivo: su función es de apoyo a la implementación del programa, facilitando recursos, tiempos y la coordinación entre docentes.
- Alumnado del programa: son los protagonistas del programa, tienen un rol activo y autónomo en el proceso.
- Familias: su rol es de colaboradores y facilitadores del proceso, además de tener un papel activo en la evaluación del programa.

Además, se ha procurado que el uso de la tecnología no se convierta en el único medio de acceso o desarrollo de las actividades, sino en una opción complementaria que amplíe las posibilidades de expresión y aprendizaje del alumnado. En la mayoría de los casos, se han planteado alternativas analógicas y manipulativas que permitan al alumnado elegir el formato que mejor se ajuste a sus intereses, estilos de aprendizaje o necesidades específicas. Esta decisión responde tanto a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como a la voluntad de fomentar una concepción equilibrada y crítica de la innovación educativa. Así, se evita reducir la innovación exclusivamente al uso de dispositivos digitales y se promueve una visión más amplia, centrada en la mejora pedagógica, la inclusión y la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo no es convertir la tecnología en un fin en sí mismo, sino integrarla de manera intencionada y flexible como una herramienta que potencie el pensamiento crítico, la creatividad y la participación activa del alumnado.

6. EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa es un proceso continuo y global, en línea con los principios del DUA y con el objetivo de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado con altas capacidades.

El enfoque de la evaluación se fundamenta en una perspectiva formativa, cuyo fin es el seguimiento continuo del proceso de aprendizaje. Además, la evaluación será tanto cuantitativa como cualitativa. Además, se llevará a cabo una evaluación de carácter global, que va más allá de la medición del desarrollo del pensamiento crítico, teniendo en cuenta la motivación intrínseca, el nivel de participación activa, la capacidad de autorregulación del aprendizaje, las habilidades de colaboración, el grado de autonomía en el trabajo y el fomento de la creatividad individual y colectiva. Por último, es importante destacar que la evaluación se llevará a cabo de manera colaborativa, involucrando activamente a todos los miembros de la comunidad educativa.

Los instrumentos utilizados para la evaluación serán los siguientes:

- Rúbricas específicas de evaluación.
- Listas de observación.
- Cuestionarios de valoración del programa.
- Rutinas de pensamiento.
- Diarios de aprendizaje.
- Productos finales.
- Fichas de auto y coevaluación.

Por su parte, los indicadores clave para valorar el programa, están relacionados con los objetivos específicos del programa e incluyen:

Tabla 1.

Indicadores clave vinculados a cada objetivo específico del programa

Objetivo específico	Indicadores clave
1. Fomentar la curiosidad intelectual y el pensamiento divergente mediante experiencias de exploración general.	1.1. El alumnado plantea preguntas espontáneas sobre los temas tratados. 1.2. Muestra interés y entusiasmo por explorar nuevas áreas del conocimiento. 1.3. Propone ideas originales y variadas ante una misma situación o reto. 1.4. Participa activamente en dinámicas abiertas de indagación.
2. Desarrollar habilidades metacognitivas y estrategias de pensamiento crítico (análisis, inferencia, argumentación y evaluación).	2.1. Utiliza rutinas de pensamiento para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. 2.2. Argumenta sus ideas con lógica y evidencias. 2.3. Analiza y compara distintas fuentes de información. 2.4. Evalúa críticamente sus propias respuestas y las del grupo.
3. Favorecer la autonomía y la profundización del aprendizaje mediante proyectos personales.	3.1. Planifica y gestiona de forma autónoma un proyecto de investigación. 3.2. Elige un tema de interés propio y amplia su conocimiento en él. 3.3. Toma decisiones informadas sobre el proceso y el producto final. 3.4. Presenta y defiende sus conclusiones con confianza y claridad.
4. Implementar prácticas educativas accesibles y flexibles integrando el DUA.	4.1. Accede a la información y expresa el conocimiento a través de diferentes medios (visuales, verbales, escritos, digitales). 4.2. Muestra satisfacción y comprensión de las actividades gracias a las opciones ofrecidas. 4.3 Participa activamente gracias a las adaptaciones realizadas.

Objetivo específico	Indicadores clave
5. Potenciar la competencia personal, social y de aprender a aprender mediante la autoevaluación, colaboración y toma de decisiones.	5.1. Realiza autoevaluaciones periódicas y ajusta su comportamiento o estrategias. 5.2. Coopera en grupos pequeños con roles definidos. 5.3. Escucha, valora y respeta las opiniones ajenas. 5.4 Participa en la toma de decisiones grupales argumentando sus puntos de vista.
6. Promover un clima inclusivo que valore la diversidad cognitiva y emocional.	6.1. Se siente valorado/a y reconocido/a en sus capacidades y aportaciones. 6.2. Muestra actitudes de respeto y empatía hacia la diversidad del grupo. 6.3. Expresa emociones relacionadas con su aprendizaje (motivación, frustración, logro) y busca apoyo cuando lo necesita. 6.4. Participa en un ambiente de respeto mutuo y cooperación.

Al finalizar el curso, se llevará a cabo una evaluación final del programa, en la que se analizarán los resultados de aprendizaje y el impacto del programa en el clima del aula, la motivación del alumnado con altas capacidades, la participación del resto de alumnos y el desarrollo del profesorado implicado. En esta evaluación, se analizarán las evidencias recogidas a lo largo de todo el curso, se pasarán a cabo encuestes de valoración al alumnado, a docentes y a las familias. Además, se llevarán a cabo diferentes sesiones de reflexión conjunta, principalmente entre los docentes y el equipo de orientación, pero se podrán incluir a algún representante de las familias o los alumnos en alguna de estas sesiones. Por último, la orientadora, elaborará un informe final, que será incluido en la memoria del curso, en la que se detallará todo el proceso y se incluirán propuestas de mejora y de continuidad.

7. CONCLUSIONES

El desarrollo del presente programa de enriquecimiento para fomentar el pensamiento crítico en alumnos con altas capacidades intelectuales en Educación Primaria, bajo el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), representa una respuesta educativa alineada con la evidencia científica y las demandas de la educación inclusiva actual. A lo largo de este trabajo se ha puesto de manifiesto la complejidad inherente a la identificación y atención de este alumnado, así como la necesidad de superar concepciones reduccionistas basadas exclusivamente en el cociente intelectual, en favor de modelos multifactoriales y dinámicos que integren la creatividad, la motivación y el contexto social como elementos clave en la manifestación del talento.

El pensamiento crítico se configura como una competencia transversal imprescindible, especialmente en un mundo marcado por la sobreabundancia de información, la inteligencia artificial y el cambio constante. Harari (2019) identifica cuatro habilidades fundamentales que deberían guiar la educación del siglo XXI: el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. Estas competencias no solo son clave para el desarrollo personal y profesional futuro del alumnado, sino que también resultan esenciales para responder a los desafíos de la sociedad digital y globalizada. En particular, el pensamiento crítico permite analizar, contrastar, argumentar e inferir con autonomía, mientras que la creatividad impulsa la generación de ideas originales y soluciones innovadoras. La comunicación y la colaboración, por su parte, fomentan la interacción efectiva, la empatía y la construcción conjunta del conocimiento.

En el caso del alumnado con altas capacidades, estas cuatro competencias adquieren una relevancia aún mayor, ya que actúan como herramientas para canalizar su potencial cognitivo y convertirlo en talento. Los programas de enriquecimiento que integran las 4 Cs promueven experiencias educativas significativas, complejas y desafiantes, que favorecen tanto el desarrollo de habilidades superiores como la formación integral del alumnado, incluyendo su desarrollo

socioemocional. Desde esta perspectiva, el presente programa apuesta por una intervención centrada no solo en el pensamiento crítico, sino también en el cultivo equilibrado de las otras tres competencias, en consonancia con las exigencias educativas del presente y del futuro.

En este ámbito, uno de los retos más urgentes en el ámbito educativo es la mejora de los procesos de identificación, que continúan siendo tardíos, parciales o sesgados. Es imprescindible avanzar hacia un modelo más inclusivo y preventivo, que tenga en cuenta la diversidad de perfiles, contextos y manifestaciones del talento, superando los sesgos culturales, de género o socioeconómicos. La identificación no debe entenderse como un punto de llegada, sino como una oportunidad para abrir caminos de desarrollo personalizados, flexibles y equitativos. Como se ha mencionado anteriormente, la identificación no tiene sentido si no es para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades de cada alumno.

Es por esto, que se debe apostar por la formación específica del profesorado en la atención a este grupo de alumnos. Una reciente revisión sistemática sobre los programas de formación docente en esta materia ha encontrado un déficit de formación específica, tanto en la formación inicial como en la formación permanente. Además, se ha encontrado también que, aunque el profesorado tiene, en general, una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, la falta de conocimientos, recursos y tiempo limitan su atención personalizada (Gavilánez et al., 2024). Es, por lo tanto, una necesidad que esta tendencia cambie y se apuesta, desde las instituciones educativas, por una formación sólida y suficiente que promueva la atención a la diversidad en general y al alumnado con altas capacidades en general. La respuesta educativa al alumnado con altas capacidad no puede quedar depender a la voluntad o iniciativa personal de cada docente, sino que debe estar respaldada por la formación y el compromiso institucional.

Por todo ello, el presente artículo concluye que la atención educativa al alumnado con altas capacidades debe fundamentarse en

una concepción dinámica y ecológica del talento, que reconozca la diversidad y la singularidad de cada estudiante, y que promueva el desarrollo integral a través de propuestas curriculares flexibles, desafiantes y personalizadas. Solo así se podrá garantizar la equidad, la inclusión y la excelencia educativa, permitiendo que el potencial de estos alumnos se transforme en talento y contribución social.

Es necesario continuar avanzando y apostando en la investigación y la innovación educativa, así como en la formación del profesorado y la sensibilización de la comunidad educativa, para asegurar que las altas capacidades sean reconocidas, valoradas y atendidas de manera efectiva. Para construir una sociedad mejor, se debe invertir, en primera instancia en la educación, por lo que las instituciones competentes deben dotar de medios suficientes, tanto a las universidades como a los profesionales de la educación buscando la excelencia en el sistema educativo, que nos garantizará una sociedad más avanzada y preparada. En consecuencia, este Trabajo Fin de Máster no solo pretende ofrecer una propuesta pedagógica concreta, sino también contribuir a la reflexión sobre cómo diseñar entornos de aprendizaje más inclusivos, estimulantes y justos para el alumnado con altas capacidades.

Las principales limitaciones del programa son, en primer lugar, que se trata de una propuesta que aún no ha sido implementada ni evaluada empíricamente, por lo que no se pueden extraer conclusiones sobre su eficacia en la práctica. Además, existe una escasa disponibilidad de literatura específica sobre programas de enriquecimiento enfocados en el pensamiento crítico dentro del contexto educativo español. Finalmente, el diseño se ha realizado desde la orientación educativa sin la colaboración de docentes u otros especialistas, lo que podría dificultar su aplicación y reducir el compromiso necesario para garantizar su éxito.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades. Una revisión sistemática. Revista de Psicología y Educación, 16 (1), 60-74, https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202

Berná, P. S., García, C. F., & Prieto, M. F. (2024). Efectos de un programa de enriquecimiento con tecnología educativa en el autoconcepto de estudiantes con altas capacidades. *Aula Abierta*, *53*(4), 393-401. https://doi.org/10.17811/rifie.21175

Cabrera, J. M. G., Figueroa, J. T., Garagorri, J. M. M., Mejía, A. L., & Ortega, M. G. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación/Revista de Educación*, *386*, 187-214. https://doi.org/10.4438/1988-592x-re-2019-386-432

Castelló Tarrida, A., & de Batlle Estapé, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso: Propuesta de un protocolo. Faisca: Revista de Altas Capacidades, 26(1), 26-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476205

Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., & Alvariño, M. (2023). Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia. Fundación ColaCao; Universidad Complutense de Madrid.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). From special needs to diverse learners: Inclusive education policy and practice in Spain. International Journal of Inclusive Education, 15(9), 997-1017.

Facione, P. A. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. American Philosophical Association.

Francis, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2015). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents. *Exceptional Children*, *82*(3), 279-302. https://doi.org/10.1177/0014402915598779

Gavilánez, M. L. M., Álvarez, M. I. C., & Santamaría, V. G. (2024). Programas de formación docente y estrategias de intervención en altas capacidades/superdotación: Revisión sistemática de literatura. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *28*(3), 73-98. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.30862

Gobierno de Canarias. (s.f.). Programa de enriquecimiento extracurricular: Actividades para estimular la creatividad. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/recursos_neae/publicaciones_especificas/publicacion_00500/

Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history and bibliography [Editorial]. Intelligence, 24(1), 13–23. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90011-8

Harari, Y.N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI.* Debate

Junta de Castilla y León. (2024). Guía para la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Guia_Altas_Capacidades_2025.pdf

López, S. P., Vilar, M. M., & González-Sala, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con altas capacidades. *Bordón Revista de Pedagogía*, *74*(1), 141-157. https://doi.org/10.13042/bordon.2022.90586

Medina-Castro, M., Abín, A., y Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las Altas Capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación, 19*(1), 1-10. https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2024). Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2022-2023. https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2022-2023.html

Mönks, F. J. (1992). Desarrollo de los adolescentes superdotados. En Y. Benito (Ed.), Desarrollo y educación de los niños superdotados (pp. 205–216). Amaru.

National Association for Gifted Children (NAGC). (2019). A definition of giftedness that guides best practice. https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%202019.pdf

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., ... & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51*(2), 77-101.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, Perpetrators, Prevalence, and Effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168. https://doi.org/10.1177/001698620605000206

Pfeiffer, S. (2018). Giftedness and talent development in children and youth. In Paul Ward, Jan Maarten Schraagen, Julie Gore, y Emilie M. Roth (Eds.),*The Oxford handbook of expertise.* https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.5.

Plomin R, Deary I.J. (2015). Genetics and intelligence differences: Five special findings. Mol Psychiatry; 20: 98-108.

Quílez Robres, A. y Lozano Blasco, R. (2020) Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. Enseñanza & Teaching, 38, 1-2020, 69-85.

Ranz, R. (2014, noviembre 21). Doble excepcionalidad. Roberto Ranz. https://robertoranz.com/2014/11/21/doble-excepcionalidad/

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1995). Curriculum compacting: A systematic procedure for modifying the curriculum for above average ability students. University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented. https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/curriculum_compacting/

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/curriculum-compacting/cc_8steps/

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence. Creative Learning Press

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2002). Critical Thinking and Creativity in Gifted Children. Prufrock Journal, 21(1), 5-11.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2014). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development (3rd ed.). Prufrock Press.

Rocha, A., Borges, Á., García-Perales, R., & Almeida, A. I. S. (2024). Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. Frontiers in Education, 9, Article 1450982. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1450982

Sastre-Riba S, Ortiz T (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. Rev Neurol; 66 (Supl 1): S51-6.

Sastre-Riba, Sylvia. (2024). Funcionamiento ejecutivo y metacognición en la alta capacidad intelectual. *Medicina 84 (Supl 1),* 72-77.

Sastre, S., y Doménech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades, 7*, 23-49.

Sternberg, R. J. (2020). Intelligence is not enough: A theory of successful intelligence. American Psychologist, 75(5), 631-641.

Subotnik, R. F.; Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological science in the public interest,* 12(1), 3-54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056.

Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 27–42). Allyn and Bacon.

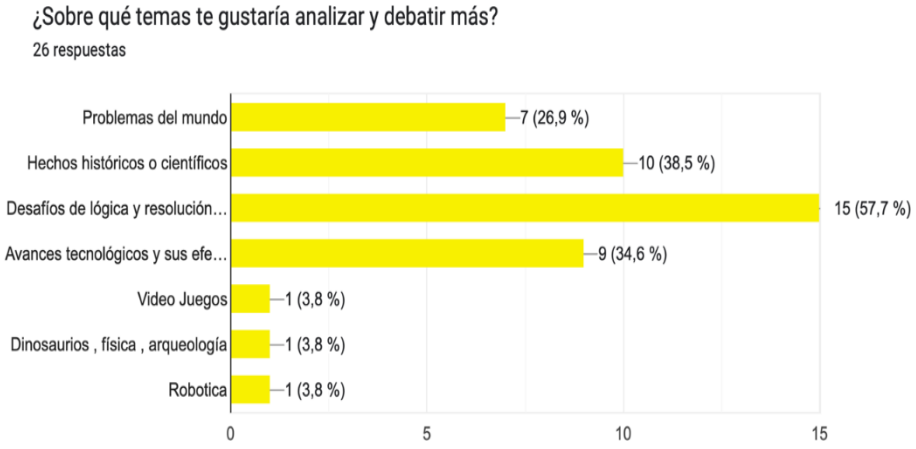
Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía Científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Autor Editor.

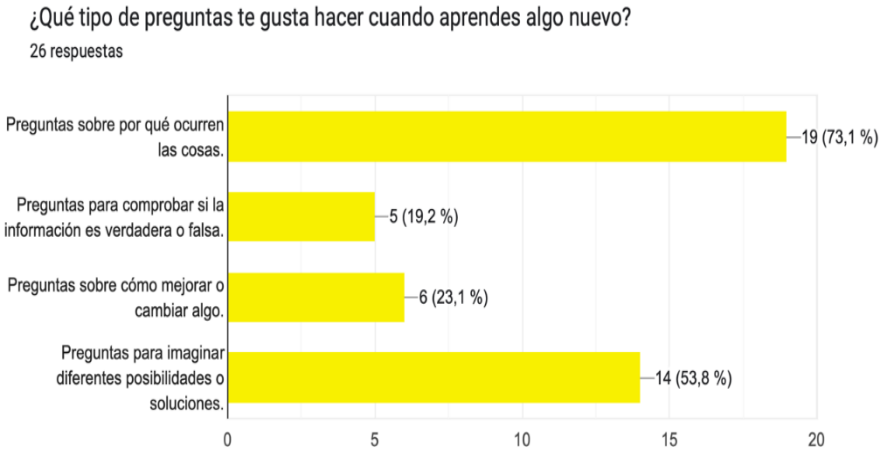
Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa, 38*(1), 15-32. https://doi.org/10.6018/rie.396781

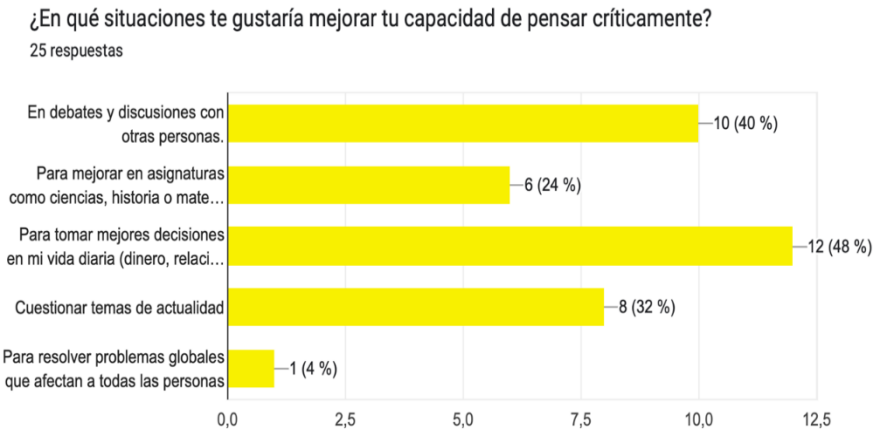
Yüreğilli Göksu, D., Göksu, S., & Kocaman, C. (2024). Socio-emotional development of gifted students and its effects on education in Turkey's context. *Journal of Necmettin Erbakan University Ereğli Faculty of Education, 6*(2), 763-779. https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.106

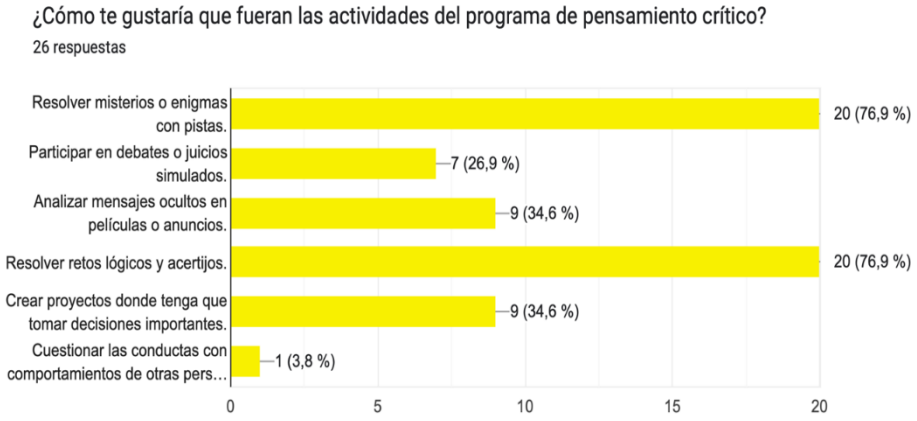
9. ANEXOS

Anexo I. Respuestas al Cuestionario




¿Qué tipo de preguntas te gusta hacer cuando aprendes algo nuevo?
26 respuestas
Preguntas sobre por qué ocurren las cosas.
19 (73,1 %)
Preguntas para comprobar si la información es verdadera o falsa.
5 (19,2 %)
Preguntas sobre cómo mejorar o cambiar algo.
6 (23,1 %)
Preguntas para imaginar diferentes posibilidades o soluciones.
14 (53,8 %)
0
5
10
15
20


¿En qué situaciones te gustaría mejorar tu capacidad de pensar críticamente?
25 respuestas
En debates y discusiones con otras personas.
10 (40 %)
Para mejorar en asignaturas como ciencias, historia o mate…
6 (24 %)
Para tomar mejores decisiones en mi vida diaria (dinero, relaci…
12 (48 %)
Cuestionar temas de actualidad
8 (32 %)
Para resolver problemas globales que afectan a todas las personas
1 (4 %)
0,0
2,5
5,0
7,5
10,0
12,5


¿Cómo te gustaría que fueran las actividades del programa de pensamiento crítico?
26 respuestas
Resolver misterios o enigmas con pistas.
20 (76,9 %)
Participar en debates o juicios simulados.
7 (26,9 %)
Analizar mensajes ocultos en películas o anuncios.
9 (34,6 %)
Resolver retos lógicos y acertijos.
20 (76,9 %)
Crear proyectos donde tenga que tomar decisiones importantes.
9 (34,6 %)
Cuestionar las conductas con comportamientos de otras pers…
1 (3,8 %)
0
5
10
15
20

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DEPORTIVA, LA MOTIVACIÓN Y LA PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCOLARES: IMPLICACIONES PARA LA PROMOCIÓN DE LA SALUD Y EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL

Relationship between sports practice, motivation and perception of physical education in schoolchildren: Implications for health promotion and occupational performance

Natalia Hermida
David Revesado-Carballares
Rubén Maneiro

RESUMEN: *El presente estudio tuvo como objetivo analizar la práctica deportiva, la motivación hacia la actividad física y la percepción de la asignatura de Educación Física en alumnado de Educación Primaria. Se llevó a cabo un diseño descriptivo de carácter transversal mediante dos cuestionarios ad hoc dirigidos a escolares y progenitores. La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes. Los resultados muestran una elevada participación deportiva del alumnado, con un 79.8% que practica deporte de manera habitual, predominando los deportes colectivos. En cuanto a la motivación, la diversión se identificó como el principal motivo de práctica, seguida de la influencia social y la salud. Asimismo, tanto el deporte como la*

asignatura de Educación Física fueron altamente valorados por el alumnado, destacando que más de la mitad considera esta última su asignatura preferida. Desde la perspectiva familiar, se observa también una valoración muy positiva del deporte y de la Educación Física, así como un alto nivel de implicación en la práctica deportiva. No obstante, tanto alumnado como familias coinciden en señalar que las horas actuales de Educación Física son insuficientes. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en la práctica deportiva en función del género. Sin embargo, se identificó una relación positiva alta entre la importancia atribuida al deporte y la valoración de la Educación Física. Estos hallazgos refuerzan el papel de la actividad física como promotora de hábitos saludables, la participación en ocupaciones físicamente activas y el desarrollo del desempeño ocupacional durante la infancia, con implicaciones para la promoción de la salud y calidad de vida.

Palabras clave: *Actividad física, Educación Física, motivación, práctica deportiva, edad escolar, familia.*

ABSTRACT: *The present study aimed to analyse sports participation, motivation towards physical activity, and perceptions of Physical Education among Primary Education students, as well as the views of their families. A cross-sectional descriptive design was conducted using two ad hoc questionnaires administered to students and their parents. The sample comprised 116 students. The results revealed a high level of sports participation, with 79.8% of the students regularly engaging in sports, predominantly team sports. Regarding motivation, enjoyment was identified as the main reason for participation, followed by social influence and health. Furthermore, both sport and Physical Education were highly valued by the students, with more than half considering Physical Education to be their favourite school subject. From the families' perspective, both sport and Physical Education were also highly valued, together with a strong level of involvement in their children's sports participation. Nevertheless, both students and families agreed that the current number of Physical Education lessons is insufficient. No significant gender differences were found in sports participation. However, a strong positive relationship was identified between the importance attributed to sport and the perceived value of Physical Education. These findings reinforce the role of physical activity in promoting healthy lifestyles, participation in physically active occupations, and the development of occupational performance during childhood, with important implications for health promotion and quality of life.*

Keywords*: Physical activity, Physical Education, motivation, sports practice, school age, family.*

1. INTRODUCCIÓN

Desde una perspectiva ocupacional, la actividad física constituye una ocupación de gestión de la salud. Pero desde el mismo marco de trabajo de la American Occupational Therapy Association se refleja que la práctica de actividad física puede estar relacionada con diversas ocupaciones según la perspectiva de la persona y cómo categorice esta ocupación, condicionada por sus necesidades, intereses y contextos. Igualmente, la actividad física está relacionada con el desempeño ocupacional modulando las habilidades motoras y de procesamiento que facilitan la independencia física en la realización de diversas actividades de la vida diaria (Hermida, 2011) La participación habitual en ocupaciones físicamente activas durante la infancia contribuye al desarrollo del desempeño ocupacional, la autonomía funcional y la adquisición de hábitos saludables que pueden mantenerse a lo largo del ciclo vital (Wilcock y Hocking, 2015). En este sentido, la escuela representa un entorno privilegiado para favorecer experiencias motrices que, además de mejorar la condición física, contribuyan a consolidar estilos de vida activos y saludables desde edades tempranas (World Health Organization, 2020, Revesado-Carballares, García-Lafuente y Maneiro, 2026).

Dentro de este contexto, la asignatura de Educación Física adquiere una relevancia especial, no solo como espacio de desarrollo de habilidades motrices, sino también como medio para fomentar actitudes positivas hacia la práctica físico-deportiva. En este sentido, se ha señalado que el nivel de motivación del alumnado en las clases de Educación Física constituye un factor determinante para incrementar la probabilidad de que los estudiantes realicen actividad física fuera del entorno escolar (Ruiz-Ortiz, 2023). Así, una mayor motivación en las sesiones de Educación Física se asocia con mayores beneficios a nivel físico, psicológico y social.

En relación con la motivación, diversos estudios señalan que durante la edad escolar predominan formas de motivación vinculadas al disfrute y al interés por la propia actividad. En este sentido, se han

observado elevados niveles de motivación intrínseca hacia la Educación Física, siendo esta especialmente relevante para favorecer la adherencia a la práctica de actividad física y deportiva (López, Navarro y Basanta, 2015). Asimismo, el alumnado suele presentar niveles elevados de motivación y disfrute durante las clases de Educación Física, junto con una adecuada satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, aspectos que contribuyen a generar una experiencia positiva en este contexto (Patón, Fernández y Nemiña, 2016). Estos hallazgos refuerzan la importancia de que el profesorado de Educación Física desarrolle estrategias dirigidas a mantener y potenciar la motivación del alumnado durante las clases (Varela, Paramio-Pérez y Almagro, 2019), especialmente si se considera que el disfrute y el interés por la actividad pueden contribuir a la continuidad de la práctica físico-deportiva.

Desde la perspectiva de la Terapia Ocupacional, estos resultados pueden interpretarse a través del Modelo de Ocupación Humana (MOHO) desarrollado por Kielhofner. Este modelo sitúa la volición como uno de los elementos fundamentales que explican la elección y participación en ocupaciones, y la conceptualiza a partir de tres componentes interrelacionados: los intereses, los valores y la causalidad personal (Taylor, Bowyer y Fisher, 2023). Aplicado al ámbito físico-deportivo, el disfrute y el interés que experimenta el alumnado durante la Educación Física pueden favorecer la elección y el mantenimiento de actividades físicas significativas, mientras que la percepción de competencia para participar en ellas puede influir en las expectativas del escolar acerca de su propio desempeño.

De este modo, la motivación hacia la Educación Física adquiere relevancia no solo como elemento facilitador de la práctica deportiva, sino también como factor relacionado con la participación ocupacional de niños y adolescentes. Desde el MOHO, una experiencia positiva en Educación Física puede contribuir al desarrollo de intereses vinculados con la actividad física y favorecer su incorporación progresiva al repertorio ocupacional del escolar. La repetición de estas experiencias puede, a su vez, facilitar la formación de hábitos y patrones de participación asociados a un estilo de vida activo. Por el

contrario, experiencias caracterizadas por una baja percepción de competencia, escaso disfrute o falta de interés podrían limitar la participación y dificultar la consolidación de la actividad físico-deportiva como una ocupación significativa. Asimismo, la literatura pone de manifiesto que el alumnado suele presentar niveles elevados de motivación y disfrute en las clases de Educación Física, así como una alta satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, lo que contribuye a una experiencia positiva en este contexto (Patón, Fernández y Nemiña, 2016). En esta misma línea, se ha señalado que uno de los principales objetivos del profesorado de Educación Física debe ser mantener y potenciar la motivación del alumnado durante el desarrollo de las clases (Varela, Paramio-Pérez y Almagro, 2019).

Por otro lado, diferentes investigaciones han analizado cómo la metodología empleada en las clases de Educación Física influye en la motivación del alumnado, evidenciando que enfoques más activos y participativos pueden mejorar el gusto por las clases y el aprendizaje de nuevos contenidos (García y Baena-Extremera, 2017). Esto refuerza la importancia del papel docente en la generación de entornos motivadores.

Diversas investigaciones muestran que no solamente las características individuales de los niños y niñas tienen que ver con la participación en las actividades físicamente activas en la escuela, si no también es relevante el contexto. Según Rivas-Quarneti N, Viana-Moldes I, Veiga-Seijo S et al (2024) el contexto social y físico de los patios de recreo afecta directamente a la participación en los juegos y actividades lúdicas que el alumnado lleva a cabo, siendo especialmente notable esta influencia de las barreras físicas del entorno escolar en el alumnado con discapacidad (Orain, C., Morgenthaler, T. & Schulze, C.,2025).

A pesar de la relevancia de estos factores, diversos estudios ponen de manifiesto que existe un porcentaje de alumnado que no realiza actividad física fuera del entorno escolar, lo que evidencia la necesidad de seguir profundizando en los factores que influyen en la adherencia a la práctica deportiva (Cuevas, Paramio-Pérez y Almagro, 2016). Es decir, además del contexto escolar, existen otros factores

personales y ambientales que determinan la posibilidad de participar en esta actividad. El entorno familiar también desempeña un papel relevante en la promoción de la actividad física. En este sentido, se ha señalado la necesidad de implementar estrategias que impliquen no solo al alumnado, sino también a la familia y a la comunidad educativa, con el objetivo de favorecer una práctica físico-deportiva saludable y sostenida en el tiempo (Bonilla, Espigares, Maneiro y Moral, 2022).

Por todo ello, el objetivo del presente estudio es analizar la práctica deportiva, la motivación hacia la actividad física y la percepción de la asignatura de Educación Física en alumnado de Educación Primaria, con el fin de aportar una visión integrada que permita comprender mejor los factores que influyen en la adherencia a la actividad físico-deportiva en edad escolar, asimismo se incluye analizar la visión de las familias sobre la práctica de actividad física de sus hijos e hijas.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se llevó a cabo un estudio de carácter cuantitativo, descriptivo y transversal, cuyo objetivo fue analizar la práctica deportiva y la percepción hacia la actividad física y la asignatura de Educación Física en alumnado de Educación Primaria en colegios de la Comunidad Autónoma de Galicia, así como la visión de sus familias.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 116 estudiantes de Educación Primaria (54.3% niños y 45.7% niñas), pertenecientes a los cursos de 4º (22.4%), 5º (34.5%) y 6º (43.1%). El alumnado procedía tanto de centros públicos (43.1%) como concertados o privados (56.9%).

2.3. Instrumentos

Para la recogida de información se diseñaron dos cuestionarios ad hoc, uno dirigido al alumnado y otro a las familias. Ambos instrumentos fueron elaborados específicamente para este estudio con el objetivo de recoger información sobre la práctica deportiva, los hábitos de actividad física y la percepción hacia la asignatura de Educación Física.

Los cuestionarios incluyeron preguntas de carácter:

- Sociodemográfico (edad, curso, tipo de centro, nivel socioeconómico, número de hijos)
- Conductual (práctica deportiva actual, frecuencia, tipo de deporte)
- Perceptivo y motivacional (importancia del deporte, motivos de práctica, valoración de la Educación Física)

Se emplearon distintos formatos de respuesta:

- Preguntas dicotómicas (sí/no),
- Preguntas de opción múltiple,
- Escalas tipo Likert de 1 a 5 para valorar la importancia del deporte y de la Educación Física.

Dado su carácter exploratorio, los cuestionarios no constituyen instrumentos validados, sino herramientas diseñadas para obtener una aproximación descriptiva al fenómeno de estudio. No obstante, su contenido fue elaborado atendiendo a la literatura previa sobre motivación y práctica deportiva en edad escolar, y revisado para garantizar la claridad y adecuación de los ítems a la población diana.

2.4. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante la administración de los cuestionarios en formato online. En el caso del alumnado, la cumplimentación se realizó en el contexto escolar bajo la supervisión

del profesorado, mientras que las familias respondieron de manera voluntaria a través de un enlace facilitado por el centro educativo.

Se garantizó en todo momento el carácter anónimo y confidencial de las respuestas, informando a los participantes sobre los objetivos del estudio y el uso exclusivamente académico de los datos.

2.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes y medias) con el objetivo de caracterizar la muestra y las principales variables de estudio.

Asimismo, se llevaron a cabo análisis inferenciales básicos, incluyendo:

- Prueba de chi-cuadrado para analizar la asociación entre variables categóricas (como por ejemplo "género" y "práctica deportiva"),
- Correlación de Spearman para examinar la relación entre variables ordinales (como por ejemplo "importancia del deporte" y de la "Educación Física").

Se estableció un nivel de significación estadística de $p < .05$.

3. RESULTADOS

La muestra (Tabla 1) estuvo compuesta por 116 estudiantes, con una distribución de género relativamente equilibrada, aunque con una ligera mayor representación masculina (54.3%) frente a femenina (45.7%). En cuanto al curso, la mayor proporción correspondió a 6º de Educación Primaria (43.1%), seguido de 5º (34.5%) y 4º (22.4%). Respecto al tipo de centro, predominó el alumnado procedente de centros concertados o privados (56.9%), frente a centros públicos (43.1%).

Tabla 1.

Características de la muestra (Alumnado)

Variable	Categoría	n	%
Género	Masculino	63	54.3
	Femenino	53	45.7
Curso	4º Primaria	26	22.4
	5º Primaria	40	34.5
	6º Primaria	50	43.1
Tipo de centro	Público	50	43.1
	Concertado/Privado	66	56.9

En la Tabla 2, podemos observar como la mayoría del alumnado indicó haber practicado deporte en alguna ocasión (83.6%). En relación con la práctica actual, de los estudiantes que respondieron a esta pregunta (n = 99), el 79.8% afirmó practicar deporte en la actualidad. En cuanto al tipo de deporte, predominó claramente la práctica de deportes colectivos (69.1%), frente a los individuales (27.2%) o la combinación de ambos (3.7%). Respecto al tiempo dedicado semanalmente (n = 81), la mayoría de los estudiantes realiza más de dos horas de actividad deportiva (60.5%), seguido de entre una y dos horas (29.6%), siendo minoritario el grupo que practica menos de una hora semanal (9.9%).

Tabla 2.

Práctica deportiva en alumnado

Variable	Categoría	n	%
Ha practicado alguna vez	Sí	97	83.6
	No	19	16.4
Practica actualmente (n=99)	Sí	79	79.8
	No	20	20.2

Tipo de deporte (n=81)	Colectivo	56	69.1
	Individual	22	27.2
	Ambos	3	3.7
Tiempo semanal (n=81)	>2 h	49	60.5
	1–2 h	24	29.6
	<1 h	8	9.9

Tal y como se puede observar en la Tabla 3, el principal motivo de práctica deportiva fue la diversión (40.7%), seguido de la influencia de los amigos (21.0%) y la salud (17.3%). Motivos como la competición (12.3%) o la influencia de los padres (4.9%) fueron menos frecuentes. En cuanto a la valoración, tanto el deporte como la asignatura de Educación Física fueron altamente valorados, con medias de 4.31 y 4.30 sobre 5, respectivamente. Además, la gran mayoría del alumnado manifestó que le gusta la asignatura de Educación Física (88.8%) y más de la mitad la considera su asignatura preferida (56.0%). Sin embargo, un porcentaje elevado considera insuficientes las horas actuales dedicadas a esta materia (62.9%).

Tabla 3.

Motivación y percepción (Alumnado)

Variable	Categoría / Resultado	n / M	%
Motivo práctico	Diversión	33	40.7
	Amigos	17	21.0
	Salud	14	17.3
	Competir	10	12.3
	Padres	4	4.9
Importancia deporte	Media	4.31	1 min 5 máx.
Importancia EF	Media	4.30	1 min 5 máx.
Gusto por EF	Sí	103	88.8
	No	13	11.2

Asignatura preferida	EF	65	56.0
	Otra	51	44.0
Horas EF suficientes	No	73	62.9
	Sí	43	37.1

En la Tabla 4 se puede ver las características de las familias (n = 103). Se puede observar como la mayoría de los cuestionarios fueron respondidos por madres (56.3%), seguidas de padres (41.7%) y, en menor medida, tutores/as (1.9%). En cuanto al nivel socioeconómico, predominó el nivel medio (66.0%), aunque también hubo representación de niveles altos (24.3%) y bajos (9.7%). Respecto al número de hijos, las familias con dos hijos fueron las más frecuentes (36.9%), seguidas de aquellas con tres hijos (33.0%), un hijo (16.5%) y más de tres (13.6%).

Tabla 4.

Características de las familias

Variable	Categoría	n	%
Respondiente	Madre	58	56.3
	Padre	43	41.7
	Tutor/a	2	1.9
Nivel socioeconómico	Bajo	10	9.7
	Medio	68	66.0
	Alto	25	24.3
Número de hijos	1	17	16.5
	2	38	36.9
	3	34	33.0
	>3	14	13.6

Según las familias (Tabla 5), la mayoría de los hijos practica deporte (83.5%). Asimismo, un 67.0% de los progenitores afirmó practicar deporte. Entre aquellos que realizan actividad física, la opción

más frecuente es practicar deporte con sus hijos de manera ocasional (64.9%), mientras que un 24.7% indicó que nunca lo hace y solo un 10.4% afirmó hacerlo siempre.

Tabla 5.

Práctica deportiva (Familias)

Variable	Categoría	n	%
Hijo practica deporte	Sí	86	83.5
	No	17	16.5
Padre/madre practica	Sí	69	67.0
	No	34	33.0
Practican juntos (n=77)	A veces	50	64.9
	Nunca	19	24.7
	Siempre	8	10.4

Por lo que respecta a la percepción familiar, la Tabla 6 indica que las familias otorgaron una alta importancia tanto al deporte (M = 4.50) como a la asignatura de Educación Física (M = 4.34). Sin embargo, al igual que el alumnado, una mayoría considera insuficientes las horas actuales de Educación Física (68.0%). En cuanto a los motivos por los que creen que sus hijos practican deporte, el más frecuente fue la iniciativa propia del menor (40.0%), seguido de la salud (34.1%) y la socialización (14.1%). La exigencia parental aparece como un motivo minoritario (4.7%).

Tabla 6.

Percepción familiar

Variable	Categoría / Resultado	n / M	%
Importancia deporte	Media	4.50	—
Importancia EF	Media	4.34	—

Horas EF suficientes	No	70	68.0
	Sí	33	32.0
Motivo percibido	Porque lo pide el hijo	34	40.0
	Salud	29	34.1
	Socializar	12	14.1
	Otro	6	7.1
	Exigencia de los padres	4	4.7

La comparación entre alumnado y familias (Tabla 7) muestra una valoración ligeramente superior del deporte por parte de los padres (4.50) en comparación con los estudiantes (4.31). En el caso de la Educación Física, las valoraciones son muy similares (4.34 en familias y 4.30 en alumnado). En ambos grupos se observa una percepción compartida sobre la insuficiencia de horas de Educación Física, siendo incluso más acentuada en las familias (68.0%) que en el alumnado (62.9%).

Tabla 7.

Comparación alumnos vs padres

Variable	Alumnos	Padres
Importancia deporte	4.31	4.50
Importancia EF	4.30	4.34
Horas EF insuficientes	62.9%	68.0%

Por lo que respecta al análisis de la relación entre el género y la práctica deportiva actual (Tabla 8) muestra que, aunque descriptivamente los ninños presentan una mayor proporción de práctica (48 frente a 31 en niñas), esta diferencia no resulta estadísticamente significativa. El contraste mediante la prueba de chi-cuadrado no evidenció asociación entre ambas variables (χ^2 (1) = 1.04, p = .307). Por tanto, no se puede afirmar que el género esté relacionado con la práctica deportiva en la muestra analizada.

Tabla 8.

Género y práctica deportiva

Género	No practica	Sí practica
Femenino	11	31
Masculino	9	48

χ^2 (1) = 1.04

p = .307

Por último, el análisis de correlación de Spearman (Tabla 9) reveló una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la importancia atribuida al deporte y la importancia otorgada a la asignatura de Educación Física (ρ = .76, p < .001; N = 116). Este resultado indica que aquellos estudiantes que valoran en mayor medida el deporte tienden también a valorar más la Educación Física.

Dado que ambas variables fueron medidas mediante escalas ordinales tipo Likert, se empleó el coeficiente de Spearman con corrección por empates, lo que garantiza una estimación adecuada de la asociación entre variables ordinales. La magnitud del coeficiente sugiere un tamaño del efecto alto, evidenciando una relación fuerte entre ambas dimensiones.

Tabla 9.

Relación entre importancia del deporte y Educación Física

Variable	1	2
1. Importancia del deporte	—	0.757***
2. Importancia de la Educación Física	0.757***	—

Nota. ρ = coeficiente de correlación de Spearman. ***p < .001; N = 116.

4. DISCUSIÓN

El presente estudio se planteó con el objetivo de analizar la práctica deportiva, la motivación hacia la actividad física y la percepción de la asignatura de Educación Física en alumnado de Educación Primaria, así como la visión de sus familias. En términos generales, los resultados reflejan un contexto favorable hacia la práctica deportiva en edad escolar, caracterizado por una elevada participación del alumnado, una actitud positiva hacia la actividad física y una valoración muy favorable de la asignatura de Educación Física. Estos hallazgos coinciden con investigaciones desarrolladas en población española que señalan que la infancia constituye una etapa clave para la consolidación de hábitos activos, siendo la práctica deportiva un elemento determinante para el desarrollo de estilos de vida saludables (Fajardo, Alguacil y González-Serrano, 2020).

En relación con el tipo de práctica deportiva, el predominio de los deportes colectivos encontrado en este estudio se alinea con trabajos previos que destacan la importancia del componente social durante la práctica físico-deportiva en edad escolar. En este sentido, se ha evidenciado que la interacción con iguales y el contexto grupal favorecen la adherencia a la práctica deportiva, incrementando el compromiso y la continuidad en la actividad (Fradejas y Espada, 2018). Este resultado resulta coherente con el hecho de que la influencia de los amigos aparezca como uno de los principales motivos de práctica deportiva entre los participantes.

Uno de los hallazgos más relevantes del estudio es que la diversión constituye el principal motivo de práctica deportiva. Este resultado coincide con investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Educación Física en España, donde se ha observado que la motivación intrínseca basada en el disfrute constituye uno de los principales factores asociados a la adherencia a la actividad física en población escolar (de Vargas-Viñado y Herrera-Mor, 2020). Asimismo, diversos estudios han demostrado que el alumnado con mayores niveles de motivación autónoma presenta una práctica físico-deportiva más elevada y menores niveles de desmotivación (Martínez, Mayorga y

Viciana, 2016). Estos resultados ponen de manifiesto la importancia de generar experiencias positivas que permitan mantener el interés del alumnado por la práctica deportiva durante las primeras etapas educativas.

La elevada valoración tanto del deporte como de la asignatura de Educación Física observada en este estudio refuerza la idea de que el contexto escolar constituye uno de los principales escenarios para la promoción de hábitos físicamente activos. En el contexto español se ha señalado que la Educación Física representa un espacio privilegiado para generar experiencias motrices positivas que favorecen la adherencia futura a la actividad física (Revesado, García-Lafuente y Maneiro, 2026). Asimismo, existe evidencia de que una mayor motivación hacia la asignatura se asocia con niveles superiores de práctica deportiva habitual, lo que coincide con los resultados obtenidos por de Vargas-Viñado y Herrera-Mor (2020). En este sentido, la Educación Física no solo contribuye al desarrollo de competencias motrices, sino que también favorece la adquisición de hábitos activos que pueden mantenerse más allá del contexto escolar.

En relación con la percepción de insuficiencia de horas de Educación Física, tanto el alumnado como sus familias coinciden en señalar esta limitación. Este resultado es coherente con informes nacionales que indican que una proporción reducida de escolares alcanza las recomendaciones de actividad física diaria, poniendo de manifiesto la necesidad de incrementar las oportunidades de práctica en el ámbito educativo (Pérez-Pueyo, Hortigüela, Fernández, Gutiérrez y Rodríguez, 2021). En esta misma línea, la Organización Mundial de la Salud recomienda que la población infantil realice al menos 60 minutos diarios de actividad física de intensidad moderada o vigorosa con el fin de favorecer un adecuado desarrollo físico, psicológico y social (World Health Organization, 2020).

Respecto al papel de la familia, los resultados evidencian un entorno claramente favorable para la práctica deportiva, caracterizado por una elevada proporción de progenitores físicamente activos y una implicación moderada en la práctica conjunta con sus hijos. La literatura ha señalado que el contexto familiar constituye uno de los

principales determinantes en la adopción y mantenimiento de hábitos deportivos, influyendo tanto mediante el modelado de conductas como a través del apoyo percibido por los menores (Hosokawa, Fujimoto y Katsura, 2023). Además, el hecho de que las familias atribuyan la práctica deportiva a la iniciativa del propio menor sugiere un contexto favorecedor de la autonomía, aspecto ampliamente relacionado con la motivación intrínseca y la continuidad de la práctica físico-deportiva.

Por otro lado, la ausencia de diferencias significativas en la práctica deportiva en función del género contrasta parcialmente con investigaciones previas realizadas en población española, donde se ha observado que los niños tienden a presentar mayores niveles de actividad física que las niñas (Vallejo y González, 2012). No obstante, los resultados del presente estudio podrían indicar una tendencia hacia la reducción de estas diferencias en determinados contextos escolares, lo que supone un avance relevante desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para la participación en actividades físico-deportivas y la promoción de estilos de vida activos.

En conjunto, los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la práctica deportiva durante la Educación Primaria depende de la interacción de múltiples factores personales, escolares y familiares que favorecen la motivación y la adherencia a la actividad física. Desde una perspectiva interdisciplinar, estos hallazgos refuerzan la necesidad de desarrollar estrategias coordinadas entre el ámbito educativo, la promoción de la salud y la terapia ocupacional, con el objetivo de consolidar hábitos activos y ocupaciones físicamente activas que repercutan positivamente sobre la salud, la calidad de vida y el desempeño ocupacional durante la infancia y etapas posteriores del desarrollo.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio permiten extraer varias conclusiones relevantes. En primer lugar, se confirma la elevada presencia de práctica deportiva en el alumnado, lo que refleja un contexto

favorable hacia la actividad física durante la Educación Primaria y pone de manifiesto el potencial de esta etapa para consolidar hábitos físicamente activos desde edades tempranas. En segundo lugar, la motivación intrínseca, especialmente el disfrute, se posiciona como el principal motor de la práctica deportiva, reforzando su papel como uno de los principales determinantes de la adherencia a largo plazo. Asimismo, la Educación Física es percibida de manera muy positiva tanto por el alumnado como por sus familias, evidenciando su relevancia como herramienta educativa para la promoción de estilos de vida activos y saludables. En este sentido, la fuerte relación encontrada entre la valoración del deporte y la Educación Física refuerza la importancia de esta asignatura en la construcción de actitudes positivas hacia la actividad física y en la adquisición de hábitos que pueden mantenerse más allá del contexto escolar.

Por otro lado, la percepción generalizada de insuficiencia de horas de Educación Física pone de manifiesto la necesidad de replantear su presencia en el currículo escolar, incrementando las oportunidades de práctica física durante la jornada educativa. Finalmente, la ausencia de diferencias de género sugiere una posible evolución hacia una mayor igualdad en la práctica deportiva durante estas edades, favoreciendo el acceso equitativo a experiencias físico-deportivas y a sus beneficios asociados.

Desde una perspectiva de promoción de la salud, los resultados obtenidos permiten interpretar la práctica deportiva no solo como un medio para mejorar la condición física, sino también como una ocupación significativa que favorece la participación, el desarrollo del desempeño ocupacional y la adquisición de hábitos saludables desde la infancia (Law et al., 1996; Wilcock & Hocking, 2015; American Occupational Therapy Association [AOTA], 2020). En consecuencia, fomentar la motivación hacia la actividad física y fortalecer la colaboración entre la escuela y la familia puede contribuir a consolidar ocupaciones físicamente activas que repercutan positivamente sobre la autonomía, la calidad de vida y la participación en las actividades de la vida diaria a lo largo del ciclo vital.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Occupational Therapy Association. (2020). Occupational therapy practice framework: Domain and process—Fourth edition. The American Journal of Occupational Therapy, 74(Supplement_2), 7412410010p1–7412410010p87. https://doi.org/10.5014/ajot.2020.74S2001

Bonilla, C. A., Fernández, S. E., Maneiro, R., y Moral, J. E. (2022). Análisis del autoconcepto en educación primaria, desde una perspectiva educativa y deportiva. *Papeles Salmantinos de Educación*, (26), 61-80.

Chancusig, L. H. C. (2023). La motivación como beneficio en las clases de educación física: Una revisión sistemática. *MENTOR Journal of Educational and Sports Research*, *2*(5), 265-280.

Cuevas, E. D., Paramio-Pérez, G., & Almagro, B. J. (2016). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física en Primaria. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (7), 3-12.

De Vargas-Viñado, J. F. y Herrera-Mor, E. (2020). Motivación hacia la Educación Física y actividad física habitual en adolescentes, *Ágora para la Educación Física y el Deporte,* 22, 187-208. DOI: https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.187-208

Fajardo, P., Alguacil, M., y González-Serrano, M. H. (2020). Variables predictoras de la motivación deportiva en estudiantes de secundaria federados y no federados. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *38*.

Fradejas Medrano, E., y Espada Mateos, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deporte en edad escolar. *Retos*, *33*, 27-33. https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.52779

García de las Bayonas Plazas, M., y Baena-Extremera, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 21*(1), 387–402. http://hdl.handle.net/10481/47514

Hermida Carballido, N. (2011). Actividad física y desempeño ocupacional en salud mental [Trabajo de fin de grado, Universidade da Coruña]. http://hdl.handle.net/2183/9050

Hosokawa, R., Fujimoto, M., & Katsura, T. (2023). Parental support for physical activity and children's physical activities: a cross-sectional study. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, *15*(1), 90.

López, M. E. C., Navarro, R., y Camiño, S. B. (2015). ¿Qué tipo de motivación predomina en los escolares de educación primaria hacia la Educación Física? Un estudio descriptivo. *EmásF: revista digital de educación física*, (35), 152-160.

Martínez, A., Mayorga, D., y Viciana, J. (2016). Motivación hacia la Educación Física y su relación con la condición física saludable en escolares de Educación Secundaria Obligatoria. *Nutricion Hospitalaria*, *33*(4), 948-953.

Orain, C., Morgenthaler, T. & Schulze, C. Walking, talking, playing: Children with disabilities' outdoor play in French mainstream schools. Scand. J. Occup. Ther. 32, 1–13 (2025). https://doi.org/10.1080/11038128.2025.2459150

Patón, R. N., Fernández, J. E. R., y Nemiña, R. E. (2016). Análisis de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, motivación y disfrute en Educación Física en Primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, *2*(3), 439-455.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Fernández, J., Gutiérrez, C., & Rodríguez, L. S. (2021). Más horas sí, pero¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física?(More hours yes, but how can they be implemented without losing the pedagogical approach of Physical Education?). *Retos*, *39*, 345-353.

Revesado-Carballares, García-Lafuente y Maneiro-Dios. La educación para la salud en el contexto escolar: hábitos alimentarios y actividad física durante el recreo. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (100), 21-32.

Rivas-Quarneti N, Viana-Moldes I, Veiga-Seijo S, Canabal-López M, Magalhaes L. Politicizing Children's Play: A Community Photovoice Process to Transform a School Playground. Am J Occup Ther. 2024 Jul 1;78(4):7804185100. doi: 10.5014/ajot.2024.050435. PMID: 38815193.

Ruiz Ortiz, I. (2023). Análisis de la motivación en Educación Física en Primaria según el tipo de profesorado. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, *49*.

Taylor, R. R., Bowyer, P., & Fisher, G. (2023). Kielhofner's Model of Human Occupation: Theory and Application (6th ed.). Wolters Kluwer.

Vallejo, A. P., & González, J. M. (2012). Estudio sobre hábitos de actividad física saludable en niños de Educación Primaria de Jaén capital. *Apunts Educación Física y Deportes*, (107), 13-23.

Varela, I. G., Paramio-Pérez, G., y Almagro, B. J. (2019). Análisis de la motivación en las clases de Educación Física de primer ciclo de Primaria. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (12), 28-45.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

INTERVENCIÓN DEL LENGUAJE ORAL EN NIÑOS CON TRASTORNOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Speech-language intervention for children with SLI (specific language impairment)

Alicia Hernández Lajas
Sonia González Díez

RESUMEN: *El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), anteriormente denominado trastorno específico del lenguaje (TEL), presenta una prevalencia aproximada del 7% en población infantil, aunque continúa siendo un déficit poco conocido en el ámbito educativo. Se caracteriza por dificultades persistentes en la adquisición y desarrollo del lenguaje, que pueden afectar a diferentes componentes lingüísticos (fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática), tanto en la comprensión como en la expresión. Estas dificultades pueden repercutir en el aprendizaje académico, especialmente en la adquisición de la lectoescritura. En el presente artículo se presenta una propuesta de intervención dirigida a favorecer la conciencia fonológica de un niño de 7 años con diagnóstico de TDL, con el objetivo de prevenir posibles dificultades en el proceso de aprendizaje lector y escritor. Para ello, se realiza inicialmente una revisión bibliográfica sobre el trastorno y se establece un marco teórico que permite profundizar en las características y en las necesidades educativas del alumnado diagnosticado de TDL. Posteriormente, se plantea una propuesta de intervención compuesta por ocho actividades individualizadas, lúdicas, motivadoras y flexibles, diseñadas para adaptarse a las características del niño y favorecer el desarrollo de sus habilidades fonológicas en un niño diagnosticado con este trastorno del lenguaje.*

Palabras clave: Trastorno desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica, intervención temprana, lectura y escritura.

ABSTRACT: *Developmental Language Disorder (DLD), formerly known as Specific Language Impairment (SLI), has an estimated prevalence of approximately 7% among children, although it remains a relatively underrecognized condition within educational settings. It is characterized by persistent difficulties in the acquisition and development of language, affecting one or more linguistic domains—including phonetics, phonology, vocabulary, syntax, and pragmatics—in both language comprehension and production. These difficulties may have a significant impact on academic achievement, particularly on the acquisition of reading and writing skills. This article presents an intervention proposal aimed at promoting the phonological awareness of a seven-year-old child diagnosed with DLD, with the objective of preventing potential difficulties in the development of literacy skills. To this end, the study begins with a review of the relevant literature on Developmental Language Disorder and establishes a theoretical framework that provides a deeper understanding of the characteristics of the disorder and the educational needs of students diagnosed with DLD. Subsequently, an intervention proposal is presented, consisting of eight individualized, play-based, motivating, and flexible activities specifically designed to meet the child's needs and foster the development of phonological awareness skills in a child diagnosed with this language disorder.*

Keywords: Specific Language Impairment, phonological awareness, early intervention, reading and writing.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende profundizar en el concepto de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), denominado tradicionalmente Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Para ello, se toma como referencia el DSM-5-TR (2022), que incluye este déficit del lenguaje dentro de los trastornos de la comunicación y emplea la denominación TDL. Este trastorno se caracteriza por la presencia de dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, tanto en su dimensión expresiva como comprensiva. Las habilidades lingüísticas de los alumnos con TDL se sitúan significativamente por debajo de lo esperado para su edad cronológica, afectando a los diferentes componentes formales del lenguaje y pudiendo repercutir en procesos posteriores como la adquisición de la lectura y la escritura. Estas

dificultades hacen necesaria la implementación de apoyos educativos específicos dentro del aula de Educación Primaria (Balboa-Castells et al., 2024).

El lenguaje constituye un elemento fundamental para el desarrollo social, emocional y cognitivo de las personas. En este sentido, una de las competencias clave que debe desarrollarse durante la etapa de Educación Primaria es la competencia en comunicación lingüística, entendida como la capacidad para comprender, producir e interpretar mensajes lingüísticos de manera adecuada en diferentes contextos comunicativos. Por ello, resulta necesario establecer intervenciones dirigidas al alumnado que presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje, tanto a nivel comprensivo como expresivo. La intervención temprana permite la adquisición de competencias lingüísticas adecuadas, asegurando así la consecución óptima de sus aprendizajes académicos y un desarrollo comunicativo eficaz (Reina y Pachón, 2023; Auza, 2024).

El objetivo principal de este trabajo es diseñar una propuesta de intervención dirigida a un alumno de 7 años escolarizado en Educación Primaria y diagnosticado de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Las actividades planteadas se orientan a favorecer el desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje (fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática), prestando especial atención a la conciencia fonológica, debido a su relevancia en la adquisición y consolidación de los procesos de lectura y escritura (Salazar, 2023; Gutiérrez-Fresneda, 2020; Ramírez et al., 2023).

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Definición y tipología del Trastorno del desarrollo del lenguaje

Una de las definiciones más representativas del Trastorno Específico del Lenguaje procede de la American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1980), que lo describe como una alteración en la adquisición, comprensión y expresión del lenguaje oral y escrito. Estas dificultades pueden afectar a uno o varios componentes

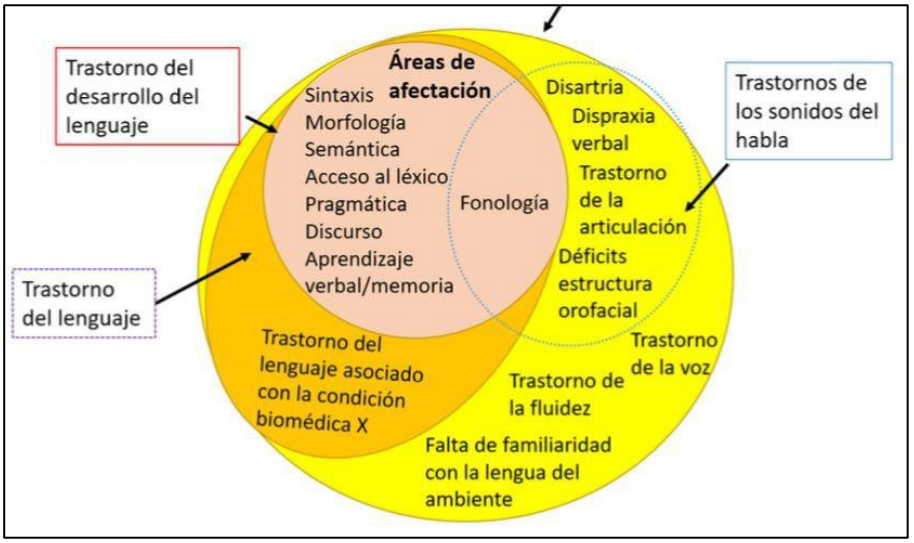
del sistema lingüístico, incluyendo los niveles fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

En España, la Asociación Española de Logopedia, Foniatría y Audiología (AELFA, 2000) conceptualiza este trastorno como un conjunto de dificultades lingüísticas que aparecen en niños con un desarrollo adecuado en otras áreas cognitivas y psicológicas, así como con una escolarización normalizada en el momento de su identificación.

Posteriormente, Bishop y Norbury (2002) definieron el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) como una alteración persistente en el desarrollo lingüístico que no puede explicarse únicamente por la presencia de discapacidad intelectual, auditiva, física o trastornos emocionales. Más adelante, estos investigadores participaron en el proyecto CATALISE (Bishop et al., 2016, 2017), una iniciativa internacional orientada a alcanzar un consenso sobre la terminología y los criterios de identificación de los trastornos del lenguaje. Este proyecto propone el uso del término Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) para aquellos niños que presentan dificultades significativas y persistentes en el lenguaje oral sin una causa biomédica claramente identificada. De este modo, el TDL se integra dentro de una categoría más amplia de trastornos del lenguaje, tal y como se representa en la figura 1.

Figura 1.

Áreas de afectación de las etiquetas diagnósticas según el consorcio CATALISE en relación con las necesidades del habla, el lenguaje y la comunicación



Fuente: Llorenç et al (2021)

En los principales manuales diagnósticos actuales, el DSM-5-TR (2022) y la CIE-11 (2019), se han producido cambios relevantes tanto en la clasificación como en la nomenclatura de los trastornos del lenguaje. Estas modificaciones reflejan una evolución conceptual desde el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) hacia una consideración más amplia del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL).

En la CIE-11 (2019), los trastornos del desarrollo del lenguaje se clasifican atendiendo al perfil predominante de las dificultades lingüísticas. Entre ellos se incluyen los trastornos con afectación del lenguaje receptivo y expresivo, los trastornos con dificultades principalmente en el lenguaje expresivo y aquellos en los que predomina la alteración pragmática.

Por su parte, el DSM-5-TR (2022) no establece subtipos dentro del Trastorno del Lenguaje, sino que propone una serie de criterios diagnósticos orientados a su identificación. Estos criterios permiten valorar la presencia de dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, así como su impacto en la comunicación, la participación social y el rendimiento académico:

A. Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir, hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:

1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).
2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones de palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).
3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar o describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).

B. Las capacidades de lenguaje están notablemente, desde un punto de vista cuantificable, por debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individual o en cualquier combinación.

C. El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.

D. Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.

La clasificación de los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje (TDL) ha experimentado diversas modificaciones en función de la evolución de su definición y conceptualización. Una de las propuestas más influyentes en el ámbito clínico es la desarrollada por Rapin

y Allen (1983, 1987), quienes establecieron una clasificación basada en la evaluación de diferentes componentes lingüísticos, como las habilidades fonológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje espontáneo. A partir de este análisis, identificaron 3 grupos clínicos que se dividieron en seis subgrupos, tal y como se recoge en la Tabla 1.

Tabla 1.

Clasificación de los tipos de trastorno del lenguaje

Trastorno específico del lenguaje.	Dispraxia verbal Déficit de programación fonológica
Trastorno del lenguaje expresivo y receptivo.	Agnosia auditivo-verbal Déficit fonológico sintáctico
Trastornos del procesamiento de orden superior.	Déficit léxico-sintáctico Déficit semántico-pragmático

Fuente: Blanca (2018)

Rapin en 1996 reformuló la taxonomía proponiendo que estos seis subgrupos que habían propuesto al principio se podían reagrupar en tres subgrupos:

a. Trastorno de predominio expresivo: incluye los perfiles de dispraxia verbal y déficit de programación fonológica. Se caracteriza por la presencia de dificultades en la producción del lenguaje, mientras que la comprensión se mantiene conservada o presenta una afectación mínima. Las alteraciones articulatorias pueden ser significativas, con dificultades para organizar y secuenciar los sonidos del habla; en los casos más graves, la producción del habla espontánea puede encontrarse muy limitada o incluso ausente.

Además, se observa un retraso en la adquisición y utilización de los procesos fonológicos, así como dificultades en el uso contrastivo de los sonidos del lenguaje. Estos perfiles pueden presentar limitaciones en la conciencia fonológica, dificultades en el análisis secuencial, alteraciones en la memoria auditivo-verbal y problemas en la recuperación léxica y en el establecimiento de relaciones semánticas.

b. Trastornos mixtos (expresión-comprensión): incluyen los perfiles de agnosia auditivo-verbal y déficit fonológico-sintáctico. Se caracterizan por la presencia de dificultades tanto en la comprensión como en la expresión del lenguaje, con una afectación que puede variar en intensidad. La comprensión puede encontrarse alterada de forma significativa, llegando a ser muy limitada en los casos más graves. En cuanto a la expresión lingüística, pueden aparecer dificultades especialmente en la elaboración de discursos complejos, con producciones verbales reducidas y alteraciones fonológicas importantes. Asimismo, pueden observarse dificultades en los componentes fonológico y sintáctico del lenguaje, afectando tanto a la comprensión como a la producción.

c. Trastorno del procesamiento de orden superior (o de predominio central-cognitivo): incluye los perfiles de déficit semántico-pragmático y déficit léxico-sintáctico. Se caracteriza por dificultades relevantes en la comprensión, especialmente ante enunciados complejos o con mayor carga lingüística. El habla suele presentar una fluidez adecuada, aunque pueden aparecer dificultades en la evocación de palabras y en la organización del contenido verbal. La articulación y los aspectos fonológicos se mantienen generalmente conservados. Estos perfiles pueden presentar alteraciones en el desarrollo semántico, dificultades de recuperación léxica y problemas en el uso pragmático del lenguaje, manifestados mediante fenómenos como ecolalias, circunloquios o estereotipias verbales.

Como se ha señalado previamente, en la actualidad el DSM-5-TR (2022) simplifica la clasificación de los trastornos del lenguaje, integrándolos en una única categoría dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Estas dificultades lingüísticas pueden persistir durante la edad adulta, aunque su manifestación puede variar a lo largo del

desarrollo. Además, el Trastorno del Lenguaje (TL) puede coexistir con otros trastornos del neurodesarrollo, como el TDAH, así como con dificultades emocionales, conductuales o factores socioambientales. Esta evolución terminológica y la diversidad de perfiles asociados pueden contribuir a que, pese a su elevada prevalencia (aproximadamente un 7% según algunos estudios), continúe siendo un trastorno poco conocido (Granada-Azcárraga, 2023).

2.2. Características del Trastorno del desarrollo del lenguaje

Los niños con Trastorno Desarrollo del Lenguaje (TDL), presentan dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, tanto en la comprensión como en la expresión. El desarrollo lingüístico puede mostrar un ritmo diferente al esperado para la edad cronológica, pudiéndose observar indicadores como un vocabulario reducido durante las primeras etapas del desarrollo o la ausencia de combinaciones de dos palabras en edades en las que habitualmente ya deberían aparecer estas producciones (Llorenç, 2021).

Rodríguez (2019) describe las dificultades que pueden aparecer en los diferentes niveles del lenguaje. En el nivel fonológico, pueden presentarse problemas relacionados con la adquisición y organización de los sonidos del habla. En el nivel morfológico, pueden observarse dificultades en la adquisición de nuevos términos y con los tiempos verbales y las formas complejas. En el ámbito sintáctico, aparecen problemas para establecer el orden adecuado de los elementos dentro de la oración y para realizar correctamente las concordancias entre palabras. En el nivel semántico, pueden existir dificultades en la adquisición y comprensión del significado de las palabras, especialmente cuando aumenta la complejidad de las instrucciones o de los mensajes lingüísticos. Finalmente, en el nivel pragmático, algunos niños pueden presentar dificultades para adaptar sus producciones al contexto comunicativo, utilizando en ocasiones expresiones repetitivas o poco ajustadas a la situación (Sanhueza, 2021).

Martínez Lietos (2020) señala que una de las áreas especialmente afectadas en estos perfiles es el desarrollo léxico, concretamente el aprendizaje y recuperación de nuevas palabras. Para incorporar un nuevo término, el niño debe integrar información fonológica, semántica y sintáctica, por lo que resulta fundamental trabajar habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y la conciencia morfológica. Estas competencias favorecen la relación entre los sonidos, la estructura de las palabras y su significado, contribuyendo además al desarrollo de la comprensión lectora (Sandoval Zúñiga et al., 2020; Martín y Carlón, 2023; Chaf et al., 2023).

Los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) presentan un mayor riesgo de desarrollar dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Diversos estudios señalan que el alumnado con trastornos del lenguaje puede presentar un rendimiento lector inferior al esperado, afectándose procesos como la comprensión, la fluidez y la precisión lectora (Salceda, 2023; Salazar, 2023; Cruz, 2021; Romón et al., 2023).

Entre las habilidades relacionadas con la adquisición de la lectura destaca la conciencia fonológica, que puede encontrarse alterada en parte del alumnado con dificultades lingüísticas. Esta capacidad resulta fundamental para el aprendizaje del principio alfabético y para la relación entre los sonidos del lenguaje y su representación escrita; por ello, una baja competencia fonológica puede repercutir negativamente en el proceso de adquisición lectora (Reyes y De Barbieri, 2018). Algunos autores, como García Gómez y Rueda Sánchez (2026), señalan que entre el 30% y el 50% de los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje pueden presentar dificultades lectoras asociadas, lo que pone de manifiesto la importancia de establecer medidas de apoyo educativo dirigidas a reducir el impacto de estas dificultades en los aprendizajes académicos (Balboa-Castells et al., 2024).

Por otro lado, el alumnado con TDL puede presentar dificultades en determinadas funciones ejecutivas. Rodríguez et al. (2017) las definen como un conjunto de procesos cognitivos implicados en la regulación y optimización de la conducta orientada a la resolución de

situaciones complejas o novedosas. Entre estas funciones destaca la memoria de trabajo, especialmente relevante para el procesamiento lingüístico y la comprensión lectora, ya que permite mantener y manipular información durante la lectura. Por este motivo, resulta conveniente favorecer su desarrollo mediante intervenciones específicas que contribuyan a mejorar los procesos lectores y la integración de la información lingüística (Inostroza, 2015; Ramírez et al., 2023).

En este sentido, resulta fundamental implementar una intervención temprana dirigida al desarrollo de la lectura, dada la estrecha relación existente entre el lenguaje oral y el aprendizaje de la lectoescritura La estimulación temprana de habilidades alfabéticas y del conocimiento de la correspondencia grafema-fonema durante las primeras etapas educativas puede favorecer la adquisición de la lectoescritura y contribuir a reducir el riesgo de aparición de dificultades posteriores en el rendimiento académico (Ramírez et al., 2023).

2.3. Conciencia fonológica y TDL

La conciencia fonológica constituye una habilidad fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura, debido a su estrecha relación con la adquisición del principio alfabético y la correspondencia entre los sonidos del lenguaje y su representación escrita (Rodríguez, 2011; Porta, 2012; Suárez Silva, 2013; de la Calle Cabrera et al., 2016; Quilca et al., 2017; Ramírez et al., 2023). En el caso de la lengua española, caracterizada por presentar una ortografía transparente, el desarrollo de esta habilidad favorece el aprendizaje lector al facilitar la comprensión de las relaciones entre grafemas y fonemas (Salvador et al., 2007).

La conciencia fonológica puede definirse como la capacidad para identificar, analizar y manipular las diferentes unidades sonoras que componen el lenguaje, incluyendo palabras, sílabas y fonemas (Gutiérrez-Fresneda, 2020). La intervención dirigida al fortalecimiento de esta habilidad puede favorecer posteriormente el desarrollo de los procesos de lectoescritura (Rodríguez, 2011; Salazar, 2023; Ramírez et al., 2023).

Gutiérrez y Díez (2018) distinguen cuatro niveles dentro de la conciencia fonológica:

- Conciencia léxica: capacidad para identificar y manipular las palabras que forman parte de una cadena sonora.
- Conciencia silábica: habilidad para reconocer y manipular las sílabas que componen las palabras.
- Conciencia intrasilábica: capacidad para segmentar las sílabas en sus componentes internos (onset) y la rima.
- Conciencia fonémica: capacidad para identificar y manipular los fonemas, considerados las unidades mínimas del lenguaje oral.

Estos niveles suelen presentar una progresión desde unidades lingüísticas de mayor tamaño hacia unidades más pequeñas y complejas, de tal forma que lo primero que logran los alumnos es comprender la conciencia léxica y el último la conciencia fonémica. Por ello, en la propuesta de intervención se seguirá una secuencia gradual que permita trabajar las diferentes habilidades fonológicas de forma estructurada y adaptada al nivel de desarrollo del alumno.

2.4. Evaluación e identificación del niño con TDL

La identificación y el diagnóstico del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje tiene como finalidad establecer un plan de intervención adecuado e individualizado a las necesidades de cada niño. El proceso de evaluación constituye una de las fases más complejas del diagnóstico debido a la diversidad de factores implicados en la identificación de este trastorno lingüístico.

La evaluación debe llevarse a cabo desde un enfoque multidisciplinar, contando con la participación de diferentes profesionales, como docentes, logopedas, profesionales sanitarios, psicólogos y otros especialistas cuando sea necesario, junto con la colaboración activa de la familia. La coordinación y comunicación entre los distintos agentes implicados resulta fundamental para garantizar una

evaluación adecuada y orientar posteriormente una intervención ajustada a las características individuales del alumno (Carballo, 2012).

La evaluación del lenguaje debe contemplar tanto la vertiente expresiva como la receptiva. En el ámbito expresivo se analizan diferentes componentes lingüísticos, como la fonética, la fonología, la semántica, la sintaxis y la pragmática. Un aspecto que resulta relevante valorar es la capacidad para procesar pseudopalabras, ya que algunas investigaciones han relacionado las dificultades en este tipo de tareas con limitaciones en procesos como el bucle fonológico y la memoria de trabajo. Por ello, la evaluación de la repetición de pseudopalabras puede constituir una herramienta complementaria para la valoración y el diagnóstico del alumnado con TDL (Aguado, 2005; Pérez Herrái y Moraleda Sepúlveda, 2021).

Los instrumentos o pruebas diagnósticas que se utilizan para el diagnóstico del TDL varían dependiendo del área que se quiera evaluar. Para comenzar es recomendable conocer el desarrollo evolutivo del niño con este fin podemos contar con pruebas como Guía Portage (Bluma et al., 1995). El Inventario de Desarrollo de Battelle (Newborg et al. 1984, adaptación española de López y Gonzáles (2011) o Inventario de desarrollo comunicativo de Jackson-Maldonado, et al (2003).

Seguidamente se comienza a evaluar el lenguaje expresivo y comprensivo del niño y ver en cada caso qué dimensión del lenguaje está por debajo de su edad cronológica. Para la evaluación podemos utilizar pruebas estandarizadas donde se evalúan las dimensiones lingüísticas de la fonética, fonología, léxico, sintaxis y pragmática, si no se dispone de un material estandarizado, será necesario utilizar pruebas no estandarizadas. En la siguiente tabla, se presentan las pruebas más utilizadas.

Tabla 2.

Pruebas de evaluación estandarizadas

Prueba estandarizada	Autor(es)	Año	Finalidad principal
RFI (Registro Fonológico Inducido)	Monfort y Juárez	1989	Evaluación del desarrollo fonológico y la articulación del habla infantil.
Evaluación Fonológica del Habla Infantil	Bosch	2004	Análisis de los procesos fonológicos y de la producción del habla infantil.
TSA	Aguado	1989	Evaluación de diferentes aspectos del desarrollo del lenguaje.
PEABODY	Dunn y Dunn	2006	Evaluación del vocabulario receptivo.
Lista de Comunicación y Desarrollo del Lenguaje	Wetherby y Prizant	2002	Evaluación de la comunicación y del desarrollo del lenguaje, especialmente en edades tempranas.
ITPA (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities)	Kirk et al.	2009	Prueba de *screening* para valorar habilidades psicolingüísticas y detectar dificultades del lenguaje.
PLON-R (Prueba de Lenguaje Oral de Navarra-Revisada)	Aguinaga et al.	2004	Prueba de *screening* para evaluar de forma rápida el lenguaje oral en sus diferentes componentes.

Autores como Pérez Estrada (2026) destacan la importancia de estas pruebas estandarizadas en el proceso de evaluación y diagnóstico psicoeducativo, ya sean pruebas de la inteligencia, pruebas neuropsicológicas, escalas de desarrollo, pruebas socioemocionales, de lenguaje o de conducta adaptativa.

Dentro de las pruebas no estandarizadas se encuentran los checklists o listas de control del lenguaje y la comunicación, que constituyen instrumentos de observación sistemática del desarrollo comunicativo del niño. Estos instrumentos suelen ser cumplimentados por las familias o el profesorado, y consisten en una serie de

ítems orientados a valorar la presencia o ausencia de determinadas habilidades lingüísticas o conductuales, así como la frecuencia con la que estas se manifiestan. Se trata de registros descriptivos en los que se recogen diferentes aspectos del desarrollo sin establecer puntuaciones estandarizadas, lo que permite obtener información relevante sobre el funcionamiento comunicativo del niño en contextos naturales. En este sentido, su finalidad es complementaria a la evaluación estandarizada, aportando información cualitativa sobre la evolución de las habilidades evaluadas (Carballo, 2012).

2.5. Intervención con los niños con TDL

Como en otros trastornos del neurodesarrollo, resulta imprescindible la detección e intervención temprana en los niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el fin de aprovechar la plasticidad cerebral presente en las primeras etapas del desarrollo. La intervención precoz puede favorecer una mejor evolución de las habilidades lingüísticas y reducir el impacto negativo de las dificultades del lenguaje en otros ámbitos del desarrollo, como el emocional, social y escolar (Revilla Rodríguez, 2025).

Existen diversos programas de intervención cuyo objetivo es mejorar diferentes componentes del lenguaje, como la comprensión, la expresión oral, la lectura inicial y las habilidades narrativas. En general, estas intervenciones se orientan a la mejora de las dificultades del desarrollo del lenguaje tanto en su vertiente comprensiva como expresiva (Carrasco et al., 2015; Saavedra Acosta et al., 2022; Salvatierra-Vera y Zambrano-Montes, 2021).

Distintos estudios han centrado sus intervenciones en el desarrollo del lenguaje oral (Acosta, 2014; Coloma et al., 2012), mientras que otros han abordado específicamente la mejora de la lectura inicial en este alumnado, trabajando aspectos fonológicos y narrativos (Acosta, Moreno y Axpe, 2012; Coloma et al., 2012). Los resultados de estas investigaciones muestran mejoras no solo en las habilidades lectoras, sino también en otros procesos cognitivos como la atención, la percepción y la memoria.

Existen una serie de consideraciones básicas que deben tenerse en cuenta en la intervención del lenguaje. Se trata de un proceso dinámico en el que se evalúa de forma continua el progreso del niño, lo que permite ajustar y modificar los objetivos de intervención en función de sus necesidades evolutivas.

Las metas del tratamiento se orientan a proporcionar al alumnado estrategias comunicativas funcionales y a favorecer el desarrollo del lenguaje de forma natural. En este sentido, la intervención debe ser individualizada y ajustada al estilo de aprendizaje del niño.

Los principios básicos para la selección adecuada de los objetivos de intervención incluyen:

- Seleccionar conductas que tengan un mayor impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas del niño.
- Priorizar aquellas conductas que resulten funcionales en sus contextos naturales de interacción.
- Elegir objetivos lingüísticos adecuados a su edad, nivel de desarrollo y contexto sociocultural, incluyendo el vocabulario de uso más frecuente en su entorno.

La adecuada definición de los objetivos de intervención resulta fundamental para favorecer el desarrollo del alumnado con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Asimismo, la planificación de un programa de intervención adecuado garantiza resultados adecuados para conseguir nuestras metas, siendo la intervención temprana un factor clave para reducir el impacto del trastorno en el ámbito académico (Reina y Pachón, 2023).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LENGUAJE ORAL EN UN NIÑO CON TDL

La propuesta de intervención que se presenta se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica en un alumno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el objetivo de reducir el riesgo de dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura.

Según Rodríguez (2011), el desarrollo de la conciencia fonológica en alumnado con dificultades del lenguaje requiere un enfoque individualizado, especialmente en las fases iniciales de intervención, mientras que el trabajo dentro del aula con el grupo de compañeros puede favorecer el desarrollo de habilidades como la conciencia silábica mediante la interacción y la exposición a modelos lingüísticos.

Por este motivo, la intervención planteada se llevará a cabo inicialmente de forma individualizada, con el fin de atender de manera específica las necesidades del alumno, para posteriormente favorecer la generalización de los aprendizajes en el contexto del aula ordinaria, facilitando así la consolidación de las habilidades trabajadas.

3.1. Objetivos de la propuesta de intervención

El objetivo general de la presente intervención es favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica en un alumno con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con el fin de aproximar su nivel de competencia lingüística al esperado para su edad cronológica.

Los objetivos específicos de carácter lingüístico son los siguientes:

- Desarrollar la conciencia léxica mediante la identificación y manipulación de palabras dentro de frases y oraciones.
- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras.
- Desarrollar la conciencia intrasilábica, pudiendo segmentar las silabas de una palabra.
- Favorecer la conciencia fonémica, promoviendo la identificación y relación entre los fonemas y su representación grafémica.
- Diferenciar entre palabras reales y pseudopalabras como parte del desarrollo de habilidades fonológicas.

- Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.

3.2. Metodología de trabajo

La presente propuesta de intervención está diseñada para un niño de 7 años diagnosticado de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una de sus principales dificultades se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica, presentando dificultades en la segmentación y producción de sonidos en distintas posiciones dentro de las palabras (inicial, medial y final), así como en la manipulación, identificación y discriminación de fonemas y sílabas. Por ello, resulta necesario intervenir en esta área con el objetivo de favorecer su desarrollo y aproximar su nivel de competencia al esperado para su edad, contribuyendo así a la mejora del aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología seleccionada para la intervención será lúdica y flexible, basada en un enfoque individualizado que favorezca el desarrollo de la conciencia fonológica en el alumno. Diversos estudios han demostrado que las metodologías basadas en el juego facilitan el aprendizaje en la infancia, al promover una mayor implicación y participación en las sesiones de rehabilitación (Ramírez et al., 2023). El objetivo principal es favorecer la motivación del alumno durante el desarrollo de las actividades, asegurando un entorno de aprendizaje significativo y estructurado, sin perder de vista la consecución de los objetivos establecidos en la propuesta de intervención.

La presente propuesta de intervención se titula *"Misión en la galaxia"*, una situación de aprendizaje basada en la gamificación en la que el alumnado adoptará el rol de un astronauta encargado de salvar una galaxia amenazada por un agujero negro.

A lo largo de la intervención, el alumno participará en diferentes actividades distribuidas en diferentes planetas, en los que irá obteniendo distintos "talismanes" o recompensas asociadas al logro de objetivos lingüísticos. Estos elementos se incorporarán en una nave espacial construida progresivamente por el propio alumno y que servirá como elemento motivador.

El objetivo final de la misión será completar la recolección de todos los talismanes cada vez que haya realizado toda la actividad propuesta por la maestra de audición y lenguaje, de este modo podrá cerrar el agujero negro que amenaza la misión en la galaxia, favoreciendo así el desarrollo de la conciencia fonológica de manera lúdica y significativa.

3.3. Desarrollo de actividades para la intervención el lenguaje oral

En este apartado se presentan un total de ocho sesiones, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos cada una. Las actividades están diseñadas a partir de una narrativa de gamificación denominada *"Misión galáctica"*, en la que el alumnado adopta el rol de un astronauta encargado de salvar la galaxia de la amenaza de un agujero negro.

Cada sesión, excepto la primera en la que el niño construya la nave espacial y la última donde cierra el agujero negro, se desarrolla en un "planeta" diferente, en el que el alumno irá obteniendo distintos talismanes que incorporará a su nave espacial. Estos talismanes representan elementos característicos de cada planeta, lo que permite introducir contenidos de forma motivadora y contextualizada.

En cada una de las actividades se especifican el tipo de tarea, los objetivos, la duración aproximada, los materiales necesarios, posibles variaciones y el tipo de talismán asociado. A continuación, se presentan las actividades incluidas en las sesiones de intervención. A continuación, se presentan las tareas realizadas durante las sesiones de intervención.

Tabla 3.

Actividad 1: Construimos nuestra nave

ACTIVIDAD 1: CONSTRUIMOS NUESTRA NAVE	
Objetivos	- Mejorar la conciencia léxica, manipulando las palabras dentro de oraciones. - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno iniciará una actividad en la que se le plantea una misión espacial que consiste en cerrar un agujero negro que amenaza a la galaxia. Para ello, deberá construir su propio cohete mediante la realización de diferentes tareas lingüísticas. En primer lugar, el alumno trabajará la conciencia léxica contando las palabras de distintas oraciones. Cada número de palabras se asociará a bloques de una torre de construcción, de manera que deberá retirar el bloque correspondiente tras cada oración correctamente analizada. Por cada dos oraciones realizadas de forma adecuada, recibirá un material necesario para la construcción del cohete. En caso de que la torre caiga durante la actividad, se perderá uno de los materiales obtenidos. El objetivo de la actividad es que el alumno consiga reunir todos los materiales necesarios para diseñar su propio cohete, con el apoyo del maestro de Audición y Lenguaje.
Duración	30-40 minutos.
Material	- Juego de torre de bloques - Tarjeta de Oraciones
Refuerzo	Construir su nave espacial donde mostrará su gran creatividad.

Tabla 4.

Actividad 2: Viaje al planeta Mercurio

ACTIVIDAD 2: VIAJE AL PLANETA MERCURIO	
Objetivos	- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno realizará una actividad ambientada en el planeta Mercurio, en la que deberá resolver un enigma asociado a un talismán. Dicho enigma se basa en la correspondencia entre palabras e imágenes, que se encontrarán ocultas en el reverso de tarjetas de palabras. La actividad consistirá en girar una ruleta que indicará la palabra que el alumno deberá segmentar en sílabas, utilizando un recurso manipulativo denominado "caldero de formación de palabras". Una vez realizada correctamente la segmentación, el alumno podrá descubrir si la tarjeta contiene una figura asociada. El objetivo final de la actividad es que el alumno logre identificar todas las tarjetas con figura, lo que le permitirá resolver el enigma, el cual consiste en identificar la primera sílaba de cada palabra trabajada.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Ruleta -Caldero de crear palabras -Tarjetas de imágenes -Enigma
Refuerzo	Talismán de mercurio

Tabla 5.

Actividad 3: Viaje al planeta Venus

ACTIVIDAD 3: VIAJE AL PLANETA VENUS	
Objetivos	- Favorecer la conciencia silábica mediante la segmentación y manipulación de las sílabas que componen las palabras. - Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral.
Desarrollo	El alumno realizará una actividad ambientada en el planeta Venus, en la que deberá superar un reto para obtener su talismán. La tarea consistirá en buscar palabras en un tablero del juego *"Eye Spy"* que comiencen por la letra indicada mediante el lanzamiento de un dado. Posteriormente, el alumno deberá asociar cada palabra encontrada al número de sílabas que la compone, representándolo mediante el encendido de bombillas en un recurso de mesa de luz. Además, como apoyo visual, se le proporcionará la palabra escrita en una cartulina, lo que le permitirá realizar la segmentación silábica de forma más estructurada antes de proceder al encendido de las luces. Toda la sesión se desarrollará utilizando una mesa de luz, lo que permitirá al alumno explorar también aspectos sensoriales como las diferentes tonalidades de las bombillas, favoreciendo así un aprendizaje multisensorial.
Duración	30-40 minutos.
Material	- Juego Eye Spy - -Tarjeta y rotulador borrable - -Bombillas de colores - -Mesa de luz
Refuerzo	Talismán de venus.

Tabla 6.

Actividad 4: Viaje al planeta Marte

ACTIVIDAD 4: VIAJE AL PLANETA MARTE	
Objetivos	- Incrementar la seguridad comunicativa del alumno, promoviendo su participación en situaciones de interacción oral. - Diferenciar las palabras de las pseudopalabras.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Marte, donde se encuentra con que el rey que solo le dará el talismán si se enfrenta a un reto y lo gana. Este reto consiste en un rosco de palabras, que debe completar antes de que el tiempo se finalice, donde por cada letra le dirán tres palabras y deberá seleccionar la correcta, con el apoyo visual de la ficha. Si se equivoca le restarán tiempo del que dispone, pero cuenta con rebote, es decir, la palabra que ha fallado puede volver a intentarla cuando llegue el turno de esa inicial en el rosco de palabras.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Juego de pasapalabra -Tarjetas e palabras y pseudopalabras.
Refuerzo	Talismán de Marte.

Tabla 7.

Actividad 5: Viaje al planeta de Júpiter

ACTIVIDAD 5: VIAJE AL PLANETA JUPITER	
Objetivos	- Desarrollar la conciencia intrasilábica mediante la segmentación de las sílabas que componen una palabra. - Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Júpiter, considerado en el espacio uno de los planetas más avanzados con los teléfonos, por lo que necesitan que le ayuden a establecer los códigos de unos teléfonos nuevos, para así conseguir el talismán. Esta actividad consistirá en una oca, adaptada, donde cada casilla será una rima o adivinanza, para poder encontrar la palabra, donde deberán de segmentar una de sus sílabas en Onset y Rima. En el caso de la rima, casilla morada en la oca, deberá de segmentar la primera sílaba de la palabra, y en el caso de la adivinanza, casilla azul en la oca, deberá de segmentar la última sílaba de la palabra. Los dos teléfonos corresponderán uno a Onset y el otro a Rima, por lo que, se le irá dando letras, y en el teléfono indicado, deberá de depositar la parte intrasílaba correspondiente. Cada vez que acierte una tarjeta, podrá avanzar una casilla en la oca, que le dará una pista para adivinar la palabra de la sílaba de la siguiente tarjeta
Duración	30-40 minutos.
Material	-Juego de la oca adaptada. -Letra magnéticas. -Tarjetas de dos teléfonos.
Refuerzo	Talismán de Júpiter.

Tabla 8.

Actividad 6: Viaje al planeta Saturno.

ACTIVIDAD 6: VIAJE AL PLANETA SATURNO	
Objetivos	- Identificar los fonemas como las unidades mínimas del habla y establecer la correspondencia entre estos y su representación grafémica. - Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción con los demás.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Saturno, conocido por sus carreras a través de los anillos del planeta. Para obtener el talismán, deberá ganar una carrera de coches voladores. La actividad consistirá en un tablero en el que cada casilla estará asociada a un color, y cada color corresponderá a un reto de conciencia fonológica: rojo (omisión de un fonema), verde (sustitución de un fonema), azul (adición de un fonema) y amarillo (inversión de un fonema). El objetivo será alcanzar la meta antes que el coche de la maestra de Audición y Lenguaje. El participante avanzará una casilla por cada respuesta correcta. En cambio, por cada dos respuestas incorrectas, retrocederá una casilla
Duración	30-40 minutos.
Material	-Tablero de la carrera de los coches -Tarjetas de colores con los retos -Un dado
Refuerzo	Talismán de Saturno.

Tabla 9.

Actividad 7: Viaje al planeta Neptuno

ACTIVIDAD 7: VIAJE AL PLANETA NEPTUNO	
Objetivos	-Identificar los fonemas como las unidades mínimas del habla y establecer la correspondencia entre estos y su representación grafémica. -Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la comunicación efectiva.
Desarrollo	El niño viajará al planeta Neptuno, donde deberá enfrentarse a un soldado para superar un reto y conseguir el talismán. La actividad consistirá en una adaptación del juego *Hundir la flota*. Para obtener el turno y seleccionar una casilla con la que intentar hundir el barco del adversario, el participante deberá completar correctamente las palabras correspondientes a las imágenes mediante la colocación de sellos con las letras adecuadas. Las tarjetas que deberá completar se determinarán mediante el lanzamiento de una pelota a una diana. En función de la puntuación obtenida, se seleccionará la tarjeta correspondiente.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Tarjetas de imágenes -Diana -Sellos de letras -Juego hundir la flota
Refuerzo	Talismán de Neptuno.

Tabla 10.

Actividad 8: Cerrar el agujero

ACTIVIDAD 8: CERRAR EL AGUJERO	
Objetivo	Incrementar la confianza del niño en sus habilidades comunicativas para favorecer la expresión oral y la interacción comunicativa.
Desarrollo	Una vez conseguidos todos los talismanes, el niño deberá afrontar la última prueba con el objetivo de completar la misión final. Para ello, participará en un juego de tipo trivial en el que se incluirán retos relacionados con las habilidades trabajadas durante la intervención, permitiéndole demostrar los aprendizajes adquiridos. El trivial estará compuesto por tarjetas clasificadas por colores, cada una asociada a una tarea específica de conciencia fonológica: - Verde: contar el número de palabras que componen una frase. - Amarillo: segmentar una palabra en sílabas. - Naranja: aislar, suprimir u omitir fonemas dentro de una palabra. - Rojo: separar una sílaba en sus componentes de ataque y rima. - Azul: identificar y contar los fonemas que forman una palabra. - Morado: localizar palabras que comiencen, terminen o contengan una determinada sílaba. Por cada dos casillas completadas correctamente del mismo color, el participante obtendrá un queso pequeño correspondiente a dicho color. En caso de respuesta incorrecta, perderá uno de los quesos obtenidos. El objetivo será conseguir los dos quesos pequeños de cada color para obtener el queso grande correspondiente y completar la colección de todos los colores. Una vez finalizado el trivial, el niño obtendrá el último talismán, que representará su propio logro y será elaborado libremente

	con el material proporcionado por la maestra. De este modo, finalizará la misión planteada y completará el recorrido de aprendizaje.
Duración	30-40 minutos.
Material	-Trivial y tarjetas. Material para realizar el talismán.
Refuerzo	Cohete completo con todos los talismanes de los planetas.

3.3. Evaluación durante la propuesta de intervención

La evaluación se centrará en todo momento en las necesidades educativas del niño y presentará un carácter continuo, formativo e individualizado, permitiendo adaptar la intervención en función de sus avances, dificultades e intereses.

Se empleará la evaluación dinámica propuesta por Lidz (1987), basada en el modelo test-enseñanza-retest, que permite valorar los cambios producidos mediante la comparación de los resultados del niño antes y después de la intervención. Este enfoque posibilita ajustar las actividades cuando sea necesario, garantizando una respuesta educativa flexible e individualizada, siempre ajustada a sus necesidades.

Para la recogida de información se utilizará una hoja de observación directa y sistemática, en la que se registrarán los progresos, dificultades y aspectos relevantes observados durante las diferentes sesiones. Estos datos permitirán realizar los ajustes necesarios en las actividades planteadas, garantizando una respuesta educativa flexible y adaptada a las características individuales del niño.

Asimismo, se incorporarán diferentes modalidades de evaluación. Por un lado, la evaluación realizada por el profesional responsable de la intervención, mediante los registros de observación; y, por otro lado, la autoevaluación del propio niño, a través de instrumentos visuales adaptados a su edad y nivel de desarrollo, como las dianas de

evaluación. Estos recursos favorecerán que el niño pueda expresar cómo se ha sentido durante las sesiones, identificar aquellas tareas que le han resultado más sencillas o complejas y participar activamente en el proceso de intervención.

La información obtenida permitirá revisar y modificar, cuando sea necesario, los objetivos, las estrategias metodológicas y los recursos empleados, asegurando una intervención flexible, personalizada y ajustada a la evolución del niño.

De este modo, la evaluación se concibe no como un proceso meramente calificativo, sino como una herramienta fundamental para mejorar la intervención, optimizar la toma de decisiones educativas y favorecer una respuesta ajustada al perfil lingüístico y evolutivo del niño con Trastornos del desarrollo del lenguaje (TDL).

4. CONCLUSIONES

A pesar de presentar una elevada prevalencia, estimada en torno al 7% el trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), continúa siendo un trastorno poco conocido. A lo largo del tiempo ha recibido diferentes denominaciones, desde retraso del lenguaje hasta trastorno específico del lenguaje (TEL), siendo actualmente reconocido como trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL).

El TDL se caracteriza por una gran heterogeneidad en sus déficits lingüísticos, lo que puede dificultar su identificación y diagnóstico. Las dificultades pueden afectar a diferentes componentes del lenguaje, incluyendo los niveles fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático, pudiendo comprometer tanto la expresión como la comprensión lingüística. Estas alteraciones pueden repercutir en el rendimiento académico posterior, especialmente en procesos relacionados con la lectura y la escritura. Por ello, la detección temprana resulta fundamental para prevenir futuras dificultades y favorecer una intervención ajustada a las necesidades del niño. Una intervención temprana y adecuada en niños con TDL resulta esencial para favorecer su desarrollo académico, social y emocional

La presente propuesta de intervención se orienta a la prevención de dificultades en lectoescritura mediante el desarrollo de la conciencia fonológica, considerada una habilidad fundamental para el aprendizaje lector Para ello, se diseñan ocho actividades lúdicas situadas en un contexto motivador y significativo para el niño. La intervención se articula mediante una narrativa basada en un viaje galáctico, en la que el alumno adopta el papel de astronauta y debe conseguir diferentes talismanes con el objetivo de completar la misión fina de cerrar el agujero negro que amenaza con destruir la galaxia. Este enfoque lúdico pretende favorecer la motivación, la implicación activa del niño y su participación durante el proceso de aprendizaje.

La intervención se fundamenta en sesiones individualizadas que respetan el ritmo de aprendizaje del alumno y proporcionan los apoyos necesarios para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos. El trabajo progresivo de los diferentes niveles de conciencia fonológica, junto con la incorporación de pseudopalabras, contribuye al desarrollo de la discriminación fonológica y al fortalecimiento del conocimiento del sistema lingüístico.

Aunque la propuesta no ha sido implementada en la práctica, presenta una metodología flexible basada en el juego, lo que permite adaptar las actividades a las características y necesidades individuales de cada niño. Asimismo, favorece la participación, contribuye al fortalecimiento de la autoestima y facilita el proceso inicial de adquisición de la lectoescritura.

La aplicación futura de esta propuesta permitiría analizar su eficacia y aportar evidencias sobre los beneficios de este tipo de intervención en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AELFA-*Asociación Española de Logopedia Foniatría y Audiología*. (2000). https://www.aelfa.org/es

Aguado, G. (1989). *TSA. El desarrollo de la morfosintaxis en el niño*. Editorial CEPE

Aguado, G. (2005). Contribuciones al diagnóstico del trastorno específico del lenguaje por medio de la repetición de pseudopalabras. *Revista Extremeña de AtenciónTemprana,3*(0),17-28. https://personal.us.es/cvm/docs/aguado_2006.pdf

Aguinaga, G., Armentia, M., Fraile, A., Olangua, P. y Úriz, N. (2004). *Prueba de lenguaje oral de Navarra Revisada (PLON)-R.* TEA ediciones.

Ahufinger, A., Ferinu Sanz, L., Pacheco Vera, F., Sanz Torrent, M y Llorenç, A. (2021).El trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL) más allá de las dificultades lingüísticas: memoria y atención. *Revista de logopedia, foniatría y audiología, 41*(1)*,* 4-16. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.12.001

Auza, A. (2024). Identificación de niños con retraso del lenguaje y riesgo de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Retos del presente y futuro. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 44*(1), 100482. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2024.100482

Axpe-Caballero, M.A., Acosta Rodríguez, V., Alonso Méndez, I. y Atteneri Delgado Cruz, A. (2024). La detección temprana de alumnado con trastornos evolutivos del lenguaje. Una propuesta de intervención para un apoyo educativo diferenciado. *Bordón: Revista de pedagogía,76*(4),11-27. https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.103210

Bahamonde Godoy, C, Serrat Sellabona, E. y Vilà i Suñé, M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia, 11*(1)*,* 21-38. https://doi.org/10.5209/rlog.71975

Balboa-Castells, R., Ahufinger, N., Sanz-Torrent, M., y Andreu, L. (2024). Exploring Spanish writing abilities of children with developmental language disorder in expository texts. *Frontiers in Psychology, 15*, 1360245. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360245

Benjamin, L., Newton, C., y Ebbels, S. (2020). Investigating the effectiveness of idiom intervention for 9–16-year-olds with developmental language disorder. *International Journal of Language y Communication Disorders, 55*(2), 266-286. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12519

Bishop, D.V.M. y Norbury, C.F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*, 917-929. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00114

Bishop, D.V.M., Snowling, M.J., Thompson, P.A., Greenhalgh, T. y CATALISE consortium (2016) CATALISE: a multinational and multidisciplinary delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLoS ONE, 11*(7), e0158753. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066

Bishop, D. V. M., Snowing, M. J., Thompson, P. A y Greenhalgh, T. (2017). Fase 2 de CATALISE: Un estudio de consenso Delphi multinacional y multidisciplinario sobre problemas en el desarrollo del lenguaje: Terminología. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 58(10), 1068–1080. https://doi.org/10.1111/jcpp.12721

Bluma, S., Shearer, M., Frohman, A. y Hilliard, J. (1976). *Guía Portage de Educación Preescolar*. Cooperative Educacional Servicie Agency (CESA).

Blanca, L. G. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, *4*(4), 166-174. https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.14

Bosch, L. (1983). El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación. *Anuario de Psicología. 28,* 85-114. https://hdl.handle.net/2445/121447

Carballo, G. (2012). Guía para la evaluación del TEL: algunas consideraciones. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,32*(2),87-93. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2012.03.004

Carballo, G., y Fresneda, M. (2005). Evaluación e Intervención logopédica en el trastorno específico del lenguaje. *Revista de Neurología, 41(*Supla.1), S73-S82. https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005332

Carrasco Mantero, A, García Pérez, R, y Hervás Torres. M. (2015). Revisión de programas de intervención dirigidos a alumnos de infantil y primaria con trastorno específico del lenguaje. *Reid ocrea, 4,* 156-161. http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.37033

Chafa, G., Coloma, C. J., y Gaponov, C. Q. (2023). Comparación en el uso de verbos, artículos, preposiciones y pronombres clíticos entre escolares con trastorno del desarrollo del lenguaje y con desarrollo típico. *Revista de Investigación en Logopedia*, *13*(1), 2. https://doi.org/10.5209/rlog.82565

Cruz, A. D. (2021). *Intervención sobre la estructura formal del discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. En Sola Martínez, T., Alonso García, S., Fernández Almenara, M. G. y de la Cruz-Campos, J. C. *Estudios sobre innovación e investigación educativa*. pp. 936-947.Editorial Dykinson.

De la Calle Cabrera, A. M., Villagrán, M. A., y Guzmán, J. I. N. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de investigación en logopedia*, *6*(1), 22-41. https://doi.org/10.5209/rlog.58553

Dunn, L. M., Dunn, L. M. y Arribas, D. (2006). *Peabody. Test de vocabulario en imágenes.* TEA Ediciones.

García Gómez, L. y Rueda Sánchez, M. I. (2026). ¿Cómo diferenciar a los estudiantes con dislexia de los estudiantes con dislexia y trastorno del desarrollo del lenguaje? En Núñez Pérez, J. C. y Rodríguez Pérez, C. *Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy.* pp 115-122. Editorial ASUNIVEP

Granada-Azcárraga, M., Cáceres-Zúñiga, F., Pomés-Correa, M., y Ibáñez-Córdova, A. (2023). Trastorno específico del lenguaje y retraso de lenguaje: Un estudio sobre matrículas en escuelas de lenguaje en Chile. *Revista Electrónica Educare*, *27*(1), 446-469. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14581

Gutiérrez, R., y Díez, A. (2018). Conciencia Fonológica y Desarrollo Evolutivo de la Escritura en las Primeras Edades. *Educación XX1, 21*(1), 395-415. https://doi.org/10.5944/educxx1.20212

Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos, 53*(104), 664-681. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Hegde, M N. (1995). *Clinical methods and practicum in speech-language pathology*. Editorial Singular.

Inostroza, M. R. (2015). Funciones ejecutivas y su relación con el trastorno específico del lenguaje. *Paideia Revista de Educación, (57),* 81-91. https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1498

Jackson, D., Thal, D., Marchman, V. A., Fenson, L., Newton, T. y Conboy, B. (2003). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur.* TEA Ediciones

Juárez, A. y Monfort, M. (1996). *Registro fonológico inducido.* Editorial CEPE.

Kirk, S., McCarthy, J., y Kirk, W. (2009). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas* (7ma edición. ed.). (S. Ballesteros, y A. Cordero, Trads.) TEA Ediciones

López, M. V C. Y González C. M. (2011). *Batelle, inventario de desarrollo*. TEA Ediciones.

Llorenç A., Ahufinger N., Igualada A. y Sanz-Torrent M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, *11*(Especial), 9-20. https://doi.org/10.5209/rlog.70857

Martín, I. R., y Carlón, M. I. V. (2023). Trastorno del desarrollo del lenguaje y morfología: Una perspectiva psicolingüística. En Martín Vegas, R. S. *Adquisición de la morfología* (pp. 37-50). Ediciones Pirámide.

Martínez Lietos, A. B. (2020). El léxico en el trastorno específico del lenguaje. Principios de intervención desde el aula. *Revista RETOS XXI*, *4*(1). https://doi.org/10.30827/retosxxi.4.2020.24240

Pérez Herráiz C. y Moraleda Sepúlveda E. (2021). Repetición de pseudopalabras en trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, *11*(Especial), 53-61. https://doi.org/10.5209/rlog.70098

Monfort. M, y Juarez, S. A. (1989). *El registro fonológico inducido*. Editorial Ciencias De La Educación Preescolar y Especial.

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J., Svinicki, J., Dickson, J. y Markley, A. (1988). *Battelle Developmental Inventory with Recalibrated Technical Data and Norms.* Screening Test Examiner's Manual (2.a ed.), Allen, TX: DLM Inc.

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad* (11.ª Rev.). https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/es

Olswang L. y Bain, B. (1991). Assessment information for predicting upcoming changes in language production. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39*(2), 414-23. https://doi.org/10.1044/jshr.3902.414

Pérez Estrada, K. A. (2026) Pruebas estandarizadas en el ámbito psicoeducativo *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa, 9*(17)*,*239-248. https://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/720

Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional, (50),* 93-111 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4554590

Quilca, S., Pereira, I., y Garcés, A. (2017). Conciencia fonológica en niños de educación inicial: Actividades diseñadas con Clic. *Atas do XIX Simpósio Internacional de Informática Educativa e VIII Encontro do CIED–III Encontro Internacional*, 163-168. https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/a545cc1c-d9c6-48f9-824d-0c7a3b7e08e5

Ramírez Santana, G. M., Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S., y Delgado Cruz, A. (2023). Intervención en lectura temprana en alumnado

con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje *Revista signos*, *56*(112), 306-324. https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/727

Rapin, I., y Allen, D.A. (1983). Developmental language disorders: Nosologic considerations. In: U. Kirk (Ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. San Diego, CA: Academic Press.

Rapin, I. (1996). Developmental language disorders: a clinical update. *Journal of Child Psychology y Psychiatry. 37(*6), 643-55. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1996.tb01456.x

Rapin, I., Allen, D. A. (1987). *Developmental language disorders: nosolgic considerations.* Academic Press.

Reina, R., y Pachón, A. F. (2023). Estimulación temprana del lenguaje, una propuesta de intervención. *Revista Iberoamericana de Educación Osuna Journals*, *(4)*, 5-67. https://doi.org/10.59650/IWLS2470Ç

Revilla Rodríguez, P. (2025). La atención temprana en los trastornos de lenguaje- En Arizcun-Pineda, J., Gútiez Cuevas, P., del Toro Alonso, V y Rodríguez Serna, C. *Intervención específica en atención temprana*. pp129-159. Ediciones Paraninfo

Reyes, M. A., y De Barbieri, Z. (2018). Habilidades lingüísticas y decodificación en niños con Trastorno Específico del Lenguaje con y sin dificultades de comprensión lectora. *Revista Chilena De Fonoaudiología*, *17*, 1–11. https://doi.org/10.5354/0719-4692.2018.51641

Rodríguez, V. A., Santana, G. R., y Expósito, S. H. (2017). Funciones ejecutivas y lenguaje en subtipos de niños con trastorno específico del lenguaje. Neurología, 32(6), 355-362. https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.018

Rodríguez, V. M. A., Santana, A. M. M., y Caballero, M. Á. A. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón: Revista de pedagogía*, *63*(3), 9-22. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29038

Rodríguez, X. Y. G. (2019). La planeación en niños con trastorno específico de lenguaje TEL. (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos) http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/1023

Romón, M. S., Coalla, P. S., y López, V. M. (2023). Habilidades narrativas en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *43*(1), 64. https://doi.org/10.1016/J.RLFA.2023.100414

Saavedra Acosta, G., Casa Guayta, C. W., Viteri Arias, C. S. y Olovacha Topanta, S. (2022). Desarrollo de la comunicación en niños con trastorno específico del lenguaje en infantes de edad escolar. Polo del Conocimiento:

Revista científico - profesional, *7*(12), 927-940. https://doi.org/10.23857/pc.v7i12.5037

Salazar, G. T., y Hage, S. R. (2023). Procesos de lectura en niños con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, *43*(1), 98. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2023.100464

Salceda, R.J. C. (2023). La lectura en alumnado hispanohablante con trastorno del desarrollo del lenguaje. Una revisión. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 43(2).* https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2022.04.004

Salvador, F., Gallego, J. y Gerardo, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón. Revista De Pedagogía,* *59*(1), 153-166. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36841

Salvatierra-Vera, N.M., y Zambrano-Montes, L. (2021). Estrategias de aprendizaje en niños y niñas con trastorno específico del lenguaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional, 6* (1), 760-779. https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2176

Sandoval Zúñiga, M.S., Espitia Bello, E. J., Díaz Muñoz, M. Sandoval Valenzuela, R. y Sepúlveda Ibarra, Y. (2020). Habilidades metafonológicas y metasemánticas en niños con trastorno específico del lenguaje y niños con desarrollo típico del lenguaje. *Folios, (52),* 121-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702020000200121&lng=en&tlng=es.

Sanhueza, D. R., Urrutia, M., Hernández, P. A. y Marrero, H. (2021). Comprensión del tiempo a través del espacio: Un estudio de plasticidad inducida en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, (42)1*-24-34. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.09.005

Suárez Silva, B. (2013). Programa "Aprendiendo a jugar con los sonidos" para el desarrollo de la conciencia fonológica de estudiantes de una institución privada. *Cátedra Villarreal*, *1*(2), 171–183. https://doi.org/10.24039/cv20131218

Wetherby, A. y Prizant, B. (2002). *Communication and Symbolic Scales Developmental Profil* Paul H. Brookes.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA INTERIORIDAD. ESPIRITUALIDAD Y MISTAGOGÍA EN LA OBRA DE JOSEP OTÓN

Toward a pedagogy og interiority. Spirituality and mystagogy in the work of josep otón

Isabel Vilafranca Manguán

RESUMEN: *El trabajo que se presenta profundiza en la pedagogía de la interioridad propuesta a lo largo de la obra de Josep Otón. Desde una perspectiva cristiana, este autor formula un proceso interior para el descubrimiento de la presencia de Dios, a priori, oculto en nuestra experiencia y existencia. A fin de abundar en su planteamiento educativo, se inicia el recorrido por unos apuntes bio-bibliográficos para observar su trayectoria intelectual. A continuación, se presenta la mística como experiencia de Dios y el inconsciente como instrumento de mediación de la experiencia espiritual. A partir de estos aspectos, se pormenoriza en el proceso interior que, para este autor, supone el paso de la noche a la iluminación. Posteriormente, se estudia el diálogo que establece con pensadores contemporáneos que considera vigías del abismo para proponer un reencantamiento espiritual en la era postmoderna actual. Finalmente, se deduce la propuesta de pedagogía de la interioridad.*

Palabras clave: *espiritualidad, pedagogía de la interioridad, pensamiento pedagógico, mística, educación emocional.*

ABSTRACT: *This paper delves into the pedagogy of interiority proposed throughout Josep Otón's work. From a Christian perspective, this author formulates an interior process for discovering the presence of God, a priori hidden in our*

experience and existence. To understand his educational approach, the paper begins with a brief biography and an outline of his publications to observe his intellectual career. Next, mysticism as an experience of God and the unconscious as an instrument for mediating spiritual experience are presented. From these aspects, the author delves into the interior process that, for this author, represents the passage from night to enlightenment. Subsequently, the author studies the dialogue he establishes with contemporary thinkers, whom he considers guardians of the abyss, to propose a spiritual redemption in the current postmodern era. Finally, the proposal for a pedagogy of interiority is deduced.

Keywords: *spirituality, pedagogy of interiority, pedagogical thought, mysticism, emotional education.*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo analizar la propuesta sobre la interioridad, espiritualidad y mística en la obra de Josep Otón. Desde una perspectiva católica, pero sin renunciar al diálogo interreligioso ni a los avatares de la era contemporánea, este autor realiza una interesante y sugerente propuesta pedagógica de la interioridad. Después de presentar algunos apuntes de su biografía, a fin de escudriñar su planteamiento educativo, resulta imprescindible ahondar en su pensamiento místico y espiritual, antesala del primero. Asimismo, se ha de socavar en la noción de inconsciente, en su reflexión teológico-religiosa acerca del proceso interior, explorar su intento de diálogo con algunos pensadores de la era contemporánea, otear en su propuesta de reencantamiento espiritual postmoderno para, finalmente, hacer hincapié en su fascinante proyecto de educación de la interioridad. Siguiendo un análisis sistemático, se intenta realizar un bosquejo de los aspectos fundamentales de su obra sobre los que pivota su contribución de la pedagogía de la interioridad.

2. BREVE ESBOZO BIOBIBLIOGRÁFICO

Por lo pronto, conviene señalar que la obra de Josep Otón está atravesada por una profunda espiritualidad católica, por una reflexión teológica en que subyace un constante movimiento interior en la búsqueda de Dios. Este sentido de incesante oscilación, de solícita búsqueda, confiere a sus escritos una substancial y fecunda perspectiva pedagógica. Posiblemente, esta vertiente educativa que apuntala su obra podría deberse a su vocacional profesión de docente de secundaria desde 1987. No debe olvidarse que Josep Otón Catalán, de origen barcelonés, es licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Barcelona (1986) y doctor en Ciencias de la Educación también por la misma universidad con una tesis doctoral sobre «Totalitarisme, arrelament i educació en l'obra de Simone Weil. Vers una fonamentació didàctica de les ciències socials i del patrimoni» defendida en 2006. De igual forma, desde 2008 es catedrático de enseñanza secundaria por la especialidad de Geografía e Historia y, además de educador de ESO y de bachillerato, ha participado como profesor del Instituto Superior de Ciencias Religiosas de Barcelona desde 2002, impartiendo las asignaturas de *Biblia e Interioridad*, *Historia de la Espiritualidad*, *Historia de la Iglesia*, *Espiritualidad Bíblica* y *Nuevas religiosidades*, entre otras.

Más allá de su amplia e ingente experiencia educativa, ha realizado diversos tipos de publicaciones que le han merecido diferentes distinciones como el premio de ensayo Serrat i Moret sobre valores cívicos, el de ensayo pedagógico Joan Profitós, el de ensayo bíblico en 2008, o el premio Joan Maragall en 2011, entre otros. Al margen de los premios, su fecunda obra podría clasificarse en narrativa, ensayos, colaboraciones en trabajos colectivos y artículos en revistas. Dentro de la narrativa se englobarían títulos como *21 retratos para el siglo 21,* publicado en 2003, *El Chamán del Pequeño Valle*, de 2007, *Relatos con vivencia. Retratos de interior*, de 2010 o *Laberintia*, que vio la luz en 2015.

En referencia a los ensayos, se podrían enumerar: *El inconsciente, ¿morada de Dios?,* datado en 2000, *Vigías del abismo. Experiencia*

mística y pensamiento contemporáneo, de 2001, *Debir, el santuario interior*, publicado en 2002. En 2004, coordinó un volumen sobre *La interioridad: un paradigma emergente*, en que participaron diversos autores. Cinco años más tarde, en 2009, vio la luz *El camino espiritual de Simone Weil*. Al año siguiente, ya en 2010, publicó *Historias y personajes. Un recorrido por la Biblia.* Siguiendo su afable talante dialogante y su juicioso espíritu místico, escribió *El reencantamiento espiritual postmoderno,* de 2014, en que intenta rescatar los valores, la espiritualidad, las aportaciones y la experiencia de la religión cristiana, pero procurando dialogar con el presente y con las particularidades del mundo actual. Escrita desde una óptica propia de un biblista, en 2014, salió a la luz *La mística de la Palabra*, también bajo su autoría. En sus páginas, propone la escucha de la Palabra revelada como experiencia mística que permite dotar de significado las vivencias cotidianas.

Dando un firme paso adelante en la indagación del misterio y la interioridad, en 2017, 2018 y 2019 se publicaron *Misterio y transparencia, Interioridad y espiritualidad* y *Búsqueda*, respectivamente. La primera de ellas analiza el debate sobre lo translúcido y lo obscuro en relación con lo sagrado. A saber, cómo el Misterio abandona progresivamente la dimensión opaca para darse a conocer en la inmanencia, en lo cotidiano, haciéndose cognoscible a la inteligibilidad humana. La segunda, *Interioridad y espiritualidad*, goza de una evidente y manifiesta dimensión pedagógica dado que propone una educación de la interioridad mostrando, entre otros aspectos, que en el actual contexto religioso resulta necesario dialogar con la experiencia interior a fin de poder abrirse a la espiritualidad y su dimensión trascendente. Por último, *Búsqueda* constituye un ejercicio de análisis de la sociedad moderna en que la búsqueda interior, reto ineludible para encontrar la autenticidad.

Coincidiendo con el comienzo del segundo decenio del siglo XXI, ya en 2020, publica *Tabor. El Dios oculto en la experiencia*. Aquí realiza un diálogo con el mundo contemporáneo postmoderno, proponiendo una acción pastoral que conecte la experiencia espiritual con la emotividad de las personas. En definitiva, una pastoral que

enseñe a descubrir la presencia del Dios escondido y oculto en las vivencias cotidianas. El año siguiente, en 2021 sale a la luz *Simone Weil: el silencio de Dios.* En realidad, como el autor de la obra señala en la presentación, no se trataba de un libro nuevo, sino de la traducción y cuidadosa revisión de la versión anterior que había sido publicada en el año 2008 en catalán. Se podría afirmar que la finalidad de este volumen no fue tanto sistematizar la propuesta metafísica weiliana de lo trascendente, sino cuál fue la experiencia de lo sagrado que tanto impactó en la trayectoria vital de esta intelectual y activista social, sindical y política de origen judío. De hecho, no era la primera vez que el profesor Otón ofrecía una mirada sobre esa filósofa francófona. Efectivamente, ya se ha mencionado su tesis doctoral, dirigida por el profesor Cristóbal Trepat y defendida en 2006 en la Universidad de Barcelona, que versó sobre ella. Asimismo, junto a la investigación de doctorado, en su recorrido académico se encuentran diferentes publicaciones sobre esta polifacética escritora. Se podrían citar, a modo de ejemplo, «Totalitarismo y enseñanza de la historia en la II República francesa: la perspectiva de Simone Weil» publicado en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, en 2008; o «Simone Weil: encuentro y ausencia», que se encuentra en la revista *Ápeiron: estudios de filosofía*, de 2016; o «Simone Weil: història i nació» en *Comprendre*, del año 2020; o «Vulnerabilidad y violencia en el "Prologue" de Simone Weil» recogido en *Aurora: papeles del seminario de María Zambrano*, de 2020 o también un artículo en *Temps d'Educació*, en el año 2010, en el número 39, intitulado «Simone Weil y la enseñanza de la historia».

Sea como fuere, su producción bibliográfica culmina con *Despertar. La mística de lo cotidiano*, de 2024. Con un registro más mediático del habitual en su autor, esta obra constituye una compilación de artículos periodísticos. Se podría afirmar que esta recopilación navega entre un ensayo literario, un libro de prosa mística a partir de la experiencia cotidiana o, por lo contrario, un tratado de pensamiento pedagógico que pivota sobre la atención como categoría educativa.

Al margen de la prolífica obra de Otón, como se anticipaba previamente, se realizará un recorrido, con cierta sistematicidad, de su

trayectoria intelectual a fin de profundizar en su contenido para deducir, dentro de sus primordiales reflexiones, su original propuesta de una pedagogía de la interioridad. Para ello, se iniciará el recorrido por la mística, se proseguirá por el inconsciente como mediación de la experiencia espiritual, posteriormente, se ahondará en el proceso interior para, por último, concluir con su propuesta educativa.

3. MÍSTICA: LA EXPERIENCIA DE DIOS

No cabe duda de que la obra de Josep Otón gira en torno a un eje central, la Mística como experiencia de Dios. En realidad, su concepción de la mística es inseparable del pensamiento antropológico. En su obra, Otón constata que en la sociedad actual están proliferando exponencialmente las propuestas de experiencias interiores, de origen espontáneo o, en otras ocasiones, inducidas. En determinadas circunstancias, se ha reducido la experiencia interior a componentes biológicos, sociológicos o psicoanalíticos. Sin embargo, esta simplificación, según el autor, supondría una concepción mecanicista del ser humano (Otón, 2004). Lejos de este frívolo reduccionismo, Otón apuesta por una antropología más compleja y cabal. A saber, que el ser humano no se basta a sí mismo, no se agota en su individualidad ni en la de su especie, sino que tiene una profunda vocación de emprender un éxodo a fin de auto trascenderse. De ahí que, necesariamente, sea místico en su propia esencia (Otón, 2019).

Por consiguiente, a la luz de lo dicho anteriormente, su vida tiende al Misterio, al Infinito, a una realidad última que «en las diversas tradiciones religiosas, se denomina "Dios"». (Otón, 2004, p. 143). He aquí la clave de la mística, que hunde sus raíces en la antropología humana. No es casualidad que esta surja de la necesidad del ser humano de ir más allá de sí mismo, de superar sus propios límites y dar sentido a la pregunta por la existencia. Según Otón, el ser humano necesita ampliar sus horizontes existenciales, ahondar en su búsqueda del fundamento último de su realidad, de la realidad, encontrar (o buscar) un punto de fuga no tangible que le ayude a explicarse la lógica interna de su existencia, o de la existencia sin más. Aquí se

halla latente, necesariamente, el sentido místico –como búsqueda del enigma del Misterio– y, en consecuencia, es posible la experiencia de Dios. Después de todo, Otón relaciona, a lo largo de su obra, el necesario vínculo que se establece entre la experiencia interna y la experiencia de Dios.

Insiste, el profesor barcelonés, en que, en cierta manera, el ser humano queda fascinado por el Infinito y, ante este vértigo, necesita dar nombre a este Misterio que lo supera (Otón, 2002, p. 24). Esta propia inquietud le lleva a desear acceder a la visión de Dios, que le resulta imposible. En todo caso, Dios es misterio para el hombre, es inefable, su conocimiento desborda la inteligencia, la razón y las capacidades humanas. En este afán por atraparlo, el ser humano reduce el infinito a categorías insuficientes. Para Otón, el paradigma de esta situación podría hallarse en Wittgenstein o en el maestro Eckhart que, partiendo de la inefabilidad de Dios, propusieron el silencio como única vía posible de comunicación con el Absoluto. Así, Otón denomina a esta experiencia mística la «vía apofática» (Otón, 2002, p. 25).

Sin embargo, él postula que, si bien el encuentro con el Absoluto acontece en el silencio y en la oscuridad del espacio interior del ser humano, la vivencia tiende a manifestarse externamente. En otros términos, fuera del sujeto. De la misma forma, afirma que las manifestaciones místicas pueden llegar a contagiarse. Atendiendo a estas consideraciones, para este moderado y circunspecto intelectual, lo verdaderamente importante de la manifestación mística «no es la presencia de epifenómenos espectaculares, sino su capacidad para descentrar de sí mismo al individuo que la vive. Entonces, polarizado por un objeto, obtiene la fuerza para transformar la realidad en beneficio de los demás» (Otón, 2002, p. 47).

No en vano, subraya que la experiencia mística descentra al sujeto, que deja de pivotar sobre su yo, renuncia a ser el epicentro de su vida y de su existencia, para situarle en un lugar diferente y ese es, precisamente, el gran potencial de la fe cristiana. No cabe duda de que la fe sitúa la perspectiva y la cosmovisión en otra escala. Acertadamente afirma este autor: «nos proporciona una perspectiva

general del mundo, de los demás y de nosotros mismos. Aporta un punto de vista de conjunto que reordena los acontecimientos, otorgándoles un significado en el mosaico global y, a la vez, relativizándolos» (Otón, 2014b, p. 181).

Al fin y al cabo, como nos recuerda San Pablo en la *Carta a los hebreos*, «la fe es fundamento de lo que se espera y garantía de lo que no se ve» (He 11, 1-2). Pues bien, es la experiencia mística lo que nos permite tener experiencia de Dios, pero esta posibilidad no puede darse sin una mediación de la experiencia espiritual. Mediación que se origina en el inconsciente, tal como Otón propone. Veamos, sin más demora, cómo el inconsciente puede llegar a ser morada de Dios.

4. EL INCONSCIENTE: MEDIACIÓN DE LA EXPERIENCIA ESPIRITUAL

Resulta oportuno hacer notar que la interioridad, para Otón, es un espacio en el que se entretejen inconsciente y espiritualidad. En efecto, la utilización del concepto «inconsciente», en el curso de su obra, denota un intento de entrelazar la psicología y la mística cristiana con el firme propósito de reflexionar sobre el papel de inconsciente en la vida espiritual. Lejos de la perspectiva freudiana, el inconsciente adquiere en la perspectiva otoniana una dimensión de realidad permeable que puede ser «la atmósfera privilegiada de la experiencia espiritual» (Otón, 2025, p. 164). Esta original perspectiva hunde sus raíces tanto en la psicología jungiana como en la logoterapia de Frankl. A causa de esto, el inconsciente puede ser interpretado como una «morada de Dios», un espacio íntimo donde tiene lugar el encuentro del individuo con la transcendencia. En última instancia, la vida mística consiste en permitir «la intervención de Dios en el alma humana» (Otón, 2000, p. 133). Sin embargo, cabe recordar que, para este intelectual, el inconsciente tiene un carácter intermediario, porque a la vez releva y oculta la presencia de Dios.

Valga decir que Otón es consciente que el interior humano es un enigma, un gran desconocido. De hecho, tanto es así que la ciencia sólo puede limitarse al estudio de lo observable objetivamente, de aquello que del interior se muestra, a través de las palabras, los comportamientos o actos. De alguna manera, el inconsciente, en su obra, es una suerte de preparación, de lugar enigmático en que la persona tiene una especie de velo que no le permite ver, que no le impide comprender, pero, a partir del cual, algo puede germinar. Es presumible señalar que Otón tiene la virtud de describir con palabras sencillas procesos psicológicos altamente complejos. A este propósito, el tránsito de lo inconsciente, por un proceso de iluminación, a lo consciente es lo que permite que el sujeto se percate de la presencia de Dios en él. Cuando se hace consciente de su vulnerabilidad, de su limitación, de su sufrimiento, es entonces cuando sabe que Él ha decidido habitar en nosotros, no por nuestros méritos, sino por nuestras necesidades. Más aún, emerge la experiencia espiritual, el principio de la conversión, de que la persona se da cuenta de que lo realmente importante es que Dios sea Dios. Al punto que deviene en el motor de nuestra existencia.

Por esta razón, para Otón, la experiencia de la Cruz es el símbolo del encuentro entre la miseria humana y la gracia divina (Otón, 2000, p. 116). Por ende, se convierte en el centro sobre el que pivota la mística cristiana. En suma, la pasión de Cristo es el momento que evidencia que la voluntad de Dios interviene en la historia. Precisamente, esta experiencia nos permite entender que no son nuestras miserias la barrera que nos impide el acceso a Dios, sino precisamente «el trampolín que nos catapulta a su corazón» (Otón, 2000, p. 116). He aquí el extraordinario efecto purificador de la mística.

5. PROCESO INTERIOR: NOCHE E ILUMINACIÓN

En otro orden de cosas, y al margen del inconsciente, según Otón la interioridad es el lugar que puede albergar la experiencia espiritual. Por este motivo, es importante atender a la interioridad, acoger el proceso interior que nos permite abrirnos al otro, al Otro, esto es,

a la transcendencia. En el interior, puede acontecer esta experiencia transformadora, ese proceso de desprendernos de las ataduras del ego, desde donde expulsar la tensión interior y afrontar nuestra imperfección connatural. Para ello, el propio Otón propone la fecundidad de los límites, el descubrimiento –y posterior aceptación– de la propia vulnerabilidad. De algún modo, es posible un proceso interior en la medida en que el ser humano es consciente de su fragilidad, de su pobreza, de su miseria y deficiencia, de su impotencia que permite «manifestar la grandeza de Dios» (Otón, 2002, p. 80). Para ello, es necesario cruzar el desierto, sufrir la experiencia del desprendimiento. Esta es la condición de posibilidad del crecimiento interior.

Siguiendo esta línea, el autor realiza un paralelismo entre el templo de Jerusalén y la interioridad humana. A propósito del concepto *debir* –término hebreo que significa lo que está detrás y que, con la construcción del templo de Jerusalén, pasó a designar la sala principal donde se albergaba el Santo de los Santos (Otón, 2002)–, el propio Otón explica lo anterior con las siguientes palabras en un párrafo que reza así:

> El templo de Jerusalén disponía de diversos atrios y estancias para filtrar el acceso al Debir. En su itinerario interior, todo individuo tiene que cruzar el desierto para conocer su propia limitación antes de penetrar en el debir (…). Todo proceso de crecimiento interior implica alcanzar los límites del ego y desprenderse de estos lastres psicológicos. Una vez libres de estas ataduras será posible ahondar en el interior en dirección al debir, al auténtico centro de la persona. (Otón, 2002, p. 67)

En cierto modo, el proceso interior requiere pasar por el desierto, navegar en la noche, en la oscuridad, dejar emerger las propias imperfecciones y padecer el infierno interior. A pesar de todo, para vivir, apreciar y asimilar la experiencia espiritual, es necesario, según afirma Otón, que la conciencia esté polarizada, sólo así es posible una transformación significativa. El intelectual barcelonés despliega la premisa de que para que la experiencia espiritual emerja en la conciencia, salga del interior o del inconsciente, es necesario que esté polarizada. Cuando una conciencia está polarizada, su

funcionamiento se intensifica. A saber, se desarrolla la capacidad de la mente de captar, absorber, procesar, analizar y generar información. No obstante, Otón hace notar que, en este estado polarizado, especialmente sensible, la mente se halla más susceptible y receptiva a la influencia de fuerzas y presiones externas. Así, es un momento de alta vulnerabilidad, porque la persona es enormemente influenciable por los estímulos que percibe. Es, precisamente, este estado polarizado cuando es posible la comunicación, «cuando desciende el puente levadizo y se establece una pasarela que da acceso al castillo interior» (Otón, 2002, p. 51).

Es así, y no de otro modo, como el interior puede asomarse al infinito, cuando es posible quitarse el velo de los ojos y aprender a descifrar el mensaje que supera los límites de la dimensión espacio-temporal. Tal como demuestra la revelación bíblica, el Dios eterno quiere acercase a los hombres. La historia de cada individuo adquiere entonces sentido, no es una amalgama de acontecimientos inconexos, sino que está sabiamente trazado por un hilo conductor. En la medida en que lo entendemos, en que descubrimos su significado, realizamos una hermenéutica espiritual que nos ilumina. Este es el recorrido del proceso interior, el paso de la noche a la luz. De esta forma, la fe deviene en una manera de interpretar la realidad, de descubrir el significado de la historia, de nuestra historia. Entonces podemos entender la dimensión sagrada de la existencia.

6. VIGÍAS DEL ABISMO: DIÁLOGO CON EL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO

Aun así, independientemente del proceso interior o de la experiencia individual, en la obra del Dr. Otón subyace un intento de dialogar con el pensamiento contemporáneo hallando en filósofos, científicos, poetas, músicos o pintores de referencia de nuestra era que nos transmitan experiencias profundamente espirituales. A saber, pensadores que han sido vigías o centinelas del abismo. Es decir, personas que, desde su ámbito disciplinar o académico, han denunciado y anunciado, como los profetas del A.T., aquello que perciben.

Desde su posición privilegiada han tenido la posibilidad de gritar al mundo –a través del lenguaje del que son expertos o han sido formados– algún mensaje que, en cierto modo, puede ser interpretado en clave de espiritualidad.

En cualquier caso, el común denominador de estos pensadores es que han sufrido el tormento de la existencia, una suerte de viaje a la desesperación, una crisis que, de alguna forma, ha constituido un detonante que les ha puesto de manifiesto un nuevo despertar. Son muchos los pensadores que, lejos de ser conscientes de ello, se convierten en portavoces de la humanidad, en vigías del abismo, que expresan sentimientos encontrados, de atracción y rechazo respecto a un Creador que aparentemente nos abandona. Es así como el silencio de Dios engendra, en muchos pensadores, una cierta rebeldía. Uno de los ejemplos paradigmáticos de este hecho Otón lo encuentra precisamente en Nietzsche, calificado como el padre o pionero de la postmodernidad. Dicho de otra manera, su actitud de rebeldía podría responder, según el autor barcelonés, a una incapacidad de asumir sentirse ignorado por Dios, por el Padre (Otón, 2020c, pp. 150-153). Por esta razón, Otón considera que Nietzsche comparte rasgos similares a los grandes místicos. Afirma de Nietzsche: «seguramente su vida interior le condujo a una experiencia intensa de la proximidad y la lejanía de Dios, y fue víctima de la angustia que provoca el abismo que separa a la criatura del Creador» (Otón, 2001, p. 81)

Precisamente, por este hecho, deviene en un ejemplo de místico. Porque, tal como recordábamos en el apartado anterior, para Otón la mística implica el crisol de la ausencia, soportar la experiencia del propio Jesús en Getsemaní, el no-entender, el no-ver, el desamparo, la ausencia, el desconcierto, el silencio, el desapego, en definitiva, el vacío interior. Es entonces cuando «la nada humana» (Otón, 2001, p. 86) se une a la Nada divina que encuentra en la primera un terreno abonado y virgen para encarnarse.

Empero, más allá de Nietzsche, Otón dialoga también con pensadores contemporáneos como Simone Weil, Viktor Frankl, Oscar Wilde, Tolstoi o el propio Tagore, entre muchos otros. De ellos describe su particular viaje a la desesperación. Viktor Frankl, por

ejemplo, estuvo interno en Auschwitz. Esta dolorosa experiencia le impulsó a desarrollar la logoterapia. Oscar Wilde, por su parte, fue condenado a dos años de trabajos forzados acusado de prácticas homosexuales. Esta extrema circunstancia le hizo redescubrir a Cristo y releer los Evangelio. Como no podría ser menos, Simone Weil tuvo una desdichada vida marcada por su frágil salubridad. Conoció el hambre, la fatiga, la opresión del trabajo en cadena, el sufrimiento de la guerra, etc. En este laberinto, descubre que Dios ama la vulnerabilidad humana. Estos ejemplos, junto a otros, permiten a Otón descubrir en ellos profetas de un mundo que no alcanzaron a conocer, genios de un novedoso conocimiento que brota de su interior o maestros del pensamiento. En definitiva, místicos.

Al margen de estos autores, la era contemporánea viene marcada por el anuncio de la muerte de Dios, que para Otón implica «asumir la responsabilidad del propio destino» (Otón, 2001, p. 137). La sociedad actual está definida y acuñada por el individualismo, por un narcisismo que no alcanza nunca su plena satisfacción y conformidad (Otón, 2019). Otón afirma que los desdichados que se dan cuenta de que no aman viven en la penumbra, en la oscuridad. El resto de las personas creen que aman, pero viven engañados pensando que tienen luz y que su vida tiene sentido. Por eso se lamentan cuando su bienestar no alcanza los niveles impuestos por los estereotipos sociales. En estos últimos creen que aman, pero la meta de su amor es ellos mismos, su ego (Otón, 2001, p. 161). Todo su esfuerzo redunda en su autocomplacencia. Es un signo de los tiempos, propio de una sociedad individualista y centrada en sí misma como la actual. Ante este diagnóstico, Otón concluye:

> El hombre es un ser vulnerable, porque está fragmentado. El ser humano anhela estar unificado. Sin embargo, la unidad no se consigue con la yuxtaposición forzada de las partes desgarradas del ser, porque, de igual manera que las rectas paralelas sólo se unen en el infinito, el ser humano solo se unifica en la Eternidad. (Otón, 2001, 178)

Superando el pelagianismo característico de nuestra época, Otón considera que, frente a este talante organicista, biologicista y mecanicista del ser humano, fragmentado por todas partes, precisamos de

una experiencia espiritual que nos muestre la interioridad como un espacio de experiencia de Dios. Como un lugar unificado capaz de superar esta disgregación de sus partes, que conecta al hombre con la Infinitud, con la Eternidad. Es decir, con Dios. De tal guisa, esta era contemporánea, teóricamente racionalista y secularizada, no es absolutamente ajena a la dimensión mística de la realidad, tal y como muestra el diálogo de Otón con el pensamiento contemporáneo a través de los vigías del abismo.

7. REENCANTAMIENTO ESPIRITUAL POSTMODERNO

Es presumible afirmar que una de las obras de Josep Otón que transmite mayor optimismo y esperanza para la espiritualidad católica es *Reencantamiento espiritual postmoderno*. En este volumen analiza, de forma pormenorizada, el hecho religioso para constatar su presencia durante la historia de la humanidad, desde sus orígenes. A fin de ser sistemático en el análisis de la espiritualidad y, en particular, de la espiritualidad religiosa, Otón diferencia entre la dimensión inmanente y la transcendente. En la realidad conviven estas dos esferas. Si bien la primera sería el mundo tangible, el universo empírico, la transcendente sería la que supera la experiencia sensible. O sea, el infinito, lo inmaterial, lo absoluto, la eternidad, el Ser. Por su parte, una perspectiva religiosa pivota sobre la posibilidad de que estos dos confines sean permeables. A saber, supone un puente entre el ámbito inmanente y el trascendente, puente que afecta al ser humano.

Así entendida, la búsqueda espiritual consistiría en un conjunto de acciones orientadas a trascender el ego, el yo y salir de sí mismo. A la luz de esta definición, la espiritualidad supone una apertura, un desplegarse hacia afuera, un intercambio, un salir de sí mismo y abrirse a los demás, al prójimo. Por tanto, implica un cierto altruismo, un desarrollo de la bondad natural del ser humano (Otón, 2014a, 2018). Nuevamente subyace aquí el profundo optimismo antropológico que franquea su reflexión en el transcurso de toda su obra, eje vertebrador de su pensamiento espiritual y místico.

No cabe duda de que en la era postmoderna son muchos los síntomas que permiten vislumbrar un retorno a lo sagrado, lo que Otón denomina «reencantamiento del mundo», la progresiva recuperación de la espiritualidad, acorde con la esencia de la antropología humana y de su condición finita. De algún modo, esta interioridad, esta espiritualidad que la persona vive interiormente necesita expresarse, manifestarla externamente. Este, y no otro, es el origen de las religiones, cuando esta vivencia individual entra en contacto con un colectivo y se adapta a los modelos culturales hegemónicos o imperantes en un determinado momento y en una sociedad particular. Así la espiritualidad adquiere un carácter comunitario, social, litúrgico, en el sentido en que la vivencia interior se comparte con un grupo de personas y alcanza una dimensión cultural, que en cierta manera garantiza su estabilidad y continuidad. Este es el germen de las tradiciones religiosas, de la cual el catolicismo no queda exento. En este sentido, la cultura va adoptando costumbres, acciones y significantes que hacen visibles los significados invisibles. En el cristianismo, este sería el génesis de los sacramentos.

En la medida en que las religiones sobreviven al paso del tiempo, se va articulando una estructuración metódica que hace que la experiencia espiritual adopte forma, sea comunicable y transferible, es decir, devenga en tradición religiosa. En un intento de sistematización de este fenómeno, Otón afirma que la experiencia espiritual se transforma en cultura a través de cuatro tipos de mediaciones que son la estructura doctrinal, la ritual, la ética y la comunitaria (Otón, 2014a, pp. 31-35). La dimensión doctrinal, en el caso concreto del catolicismo, sería la teología católica que constituye una disciplina que condensa los principios, normas, conocimientos y conceptos acerca de Dios, su realidad trinitaria y su revelación. La dimensión ritual sería la forma concreta que tiene cada religión para expresar, a través de ritos, símbolos, ceremonias, liturgias que permiten visualizar lo invisible. Por su parte, la estructura ética sería el conjunto de normas de comportamiento moral que ordenan los sujetos y regulan las sociedades de una determinada devoción cultual. De hecho, muchas religiones proponen comportamientos para redimir los colectivos vulnerables castigados por la injusticia, a través de la limosna,

de la caridad, de la atención a los pobres, etc. Por último, la estructura comunitaria sería la concreción de las religiones en un colectivo determinado, cuando los diferentes miembros participan de un vínculo religioso, la comunidad de creyentes.

Al margen de este análisis fenomenológico y sociológico de la religión, Otón profundiza en las nuevas religiosidades de la era postmoderna. En este análisis constata que la secularización es, principalmente, un acontecimiento occidental. Si bien, también añade, que los ciudadanos occidentales, huérfanos de modelos religiosos, admiran con fascinación las «espiritualidades extraeuropeas» (Otón, 2014a, p. 45). La particularidad de esta nueva espiritualidad es que el retorno a lo sagrado se realiza en base a preferencias individuales más que por la tradición. En verdad, *in sensu estricto*, en el mundo actual las nuevas religiosidades adquieren valor en sí mismas, mientras que las que suponen una herencia del pasado están bajo sospecha por ineficaces. En consecuencia, afirma Otón:

> Los fundamentalismos no representan únicamente una simple continuidad de las religiones establecidas, sino una reactualización de estas, ensalzando unos fundamentos doctrinales supuestamente inamovibles, cuyas raíces garantizan la autenticidad de la fe. El radicalismo se inscribe en una concepción maniquea del mundo. Solo admite una única verdad, la revelada, y se excluye cualquier otra posibilidad. (Otón, 2014a, p. 66)

Este acertado diagnóstico explicaría, por ejemplo, la proliferación de sectas, que el ensayista barcelonés justifica a partir de la inseguridad de los individuos. Esta inseguridad es aprovechada por grupos que predican certezas incuestionables y aportan, aparentemente, una comunidad emocional de seguridad. Em cierta manera, además, el discurso teológico ha sido sustituido por la psicología de autoayuda. Las personas acuden al coaching, a libros de autoayuda o a talleres, cursos o programas de crecimiento personal.

Con todo, la postmodernidad se caracteriza, según la perspectiva otoniana, por la falta de un discurso unitario y ampliamente relativista. La sociedad pivota sobre el individuo que se considera protagonista de una historia desmenuzada por microrrelatos biográficos,

desligados de los grandes proyectos o discursos históricos. Frente a la perspectiva comunitaria, se enfatiza la dimensión individual. Sin embargo, paradójicamente se tiende a mitigar el hecho diferencial y homogeneizar los individuos en una sociedad globalizada. Actualmente, existe un divorcio entre la experiencia y la tradición. En referencia a este hecho, Otón constata, muy acertadamente, que

> El individuo postmoderno desconfía de la capacidad de la tradición para suscitar la experiencia espiritual. Por este motivo, la nueva efervescencia religiosa reclama una fe emancipada de dogmas, formalidades, reglas y estructuras, en sintonía con un nuevo modelo de ciudadano que, de acuerdo con lo que sucede en la política o en el mercado, quiere que su opinión prevalezca sobre los modelos heredados. (Otón, 2014a, p. 121)

Las religiones tradicionales, en este sentido, han entrado en profunda crisis. Si bien el mundo se ha reencantado espiritualmente, las nuevas espiritualidades podrían deberse, o a la supervivencia del hecho religioso, o pueden ser el síntoma de una debilidad de la religión, que no ha sabido afrontar los nuevos retos de la era contemporánea. Ante esta situación, Otón, con una voluntad innovadora y optimista, propone el reto de pasar de la coexistencia a la convivencia, así como poner énfasis en la defensa del cristianismo de los vulnerables. No se trata de que el catolicismo coexista con estas nuevas espiritualidades, sino que dialogue con ellas, aportando lo que de esperanzador y cohesionador tiene el cristianismo. Se trata de proponer un diálogo, no dialéctica –tal y como el propio autor diferencia–, entre la fe y la cultura, el cristianismo y las nuevas formas de espiritualidad, pero aprovechando la experiencia acumulada por la religión cristiana. Ante un modelo antropológico reducido al materialismo, el reencantamiento del mundo pasa por superar esta concepción del ser humano y creer en su posible apertura al Misterio. A este fin, Otón recupera el espíritu del Concilio Vaticano II que, lejos de combatir cualquier posible discrepancia, tuvo la voluntad ecumenista de convertir la Iglesia en el lugar para cultivar el terreno común, compartido por todos los seres humanos (Otón, 2014a, p. 144). Es necesario que el cristianismo se enriquezca de este «nuevo renacimiento espiritual». A este fin, se trata de renovar el pensamiento teológico, la acción

pastoral y, sobre todo, la dimensión mistagógica. Ahora bien, para lograr esta apertura, creatividad y coraje hace falta una pedagogía espiritual comprensible para la cultura de este mundo que se nos abre. De ahí que Otón proponga en el curso de su obra una educación de la interioridad que prepare o permita a las personas conocer, o reconocer, en su interior el encuentro con Dios.

8. LA EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD: NARRATIVA JUVENIL Y TALLERES DE INTERIORIDAD

Los manuscritos de Otón no simplemente se centran en hacer una teología de la interioridad, un análisis del reencantamiento espiritual postmoderno, sino que, dando un paso firme hacia adelante, también presenta y formula una pedagogía de la interioridad, una acción educativa que se centre en la preparación del sujeto para la espiritualidad. El profesor y prosista barcelonés constata que la educación del interior es tan o más necesaria que el aprendizaje académico, puesto que, al fin y al cabo, la acción educativa no puede ceñirse a transmitir conocimientos o potenciar ciertas capacidades intelectuales. Como se ha venido observando y considerando en las páginas anteriores, la interioridad es una vía de acceso a la espiritualidad, por lo cual su educación es sumamente importante. Cabe decir que la espiritualidad, a diferencia de la interioridad, tiene una dimensión transcendente. Sin embargo, es el trabajo de la interioridad la condición de posibilidad de que la espiritualidad se manifieste y emerja. En esta línea, Otón aclara que

> la espiritualidad es una apertura a la realidad, a los demás y a la gran Alteridad que las religiones han designado con la palabra «Dios». (…) De este modo, espiritualidad es sinónimo de comunión y solidaridad. Consiste en sentirnos inmersos en la realidad y, al mismo tiempo, responsables de su devenir. (Otón, 2018, p. 24)

Se subrayaba, al principio de este artículo, que los trabajos de Otón se hallan jalonados de un espíritu pedagógico que los atraviesa. En todas sus publicaciones subyace una voluntad de retornar a la espiritualidad cristiana de base, desde la educación, desde la pedagogía

de la interioridad. Para ello, él propone una doble vía. Por una parte, la narrativa juvenil y, por la otra, los talleres de interioridad. La pregunta que nos quedaría por responder es por qué educar la interioridad. La respuesta a esta cuestión queda respondida forma transversal a lo largo de sus libros. El primer motivo, tal como el propio Otón destaca en el *Reencantamiento espiritual postmoderno,* es por el interés que suscita la interioridad en un mundo cada vez más deshumanizado tanto por los efectos de la tecnología, que nos aísla progresivamente y nos hace más individualistas, como por los efectos despiadados de la agresiva competencia en un sistema económico basado en el mercado neoliberal. El segundo motivo sería por la convivencia multicultural, multiétnica y por el pluralismo religioso propios del mundo globalizado y producto de los movimientos migratorios contemporáneos. Esta multi-espiritualidad supone un reto para el pensamiento occidental que, tras una amplia secularización, se halla sediento de mística y deja permear nuevas espiritualidades extraeuropeas. Y, por último, el nuevo paradigma emergente, inaugurado por Dilthey con la distinción entre las Ciencias del Espíritu y las Ciencias Naturales, que ha permitido que el tema de la interioridad tenga una amable recepción y aceptación avaladas por la apuesta de la educación emocional y la psicología humanista. Al margen de las motivaciones y argumentos, Otón es consciente de que el interior humano ha de ser explorado y debidamente preparado para hallar en él los destellos de la trascendencia en la propia existencia (Otón, 2003, p. 6). A este fin, diseñaron, junto con otros educadores, los «Talleres de interioridad» (Andrés, Osúa, Otón, 2003).

Según su propuesta, la educación del interior goza de una bidireccionalidad. Por una parte, un extraer desde dentro del sujeto y, por otra, un conducir o guiar desde fuera esa materia prima bruta que se ha extraído en un primer momento. Por tanto, primero desde el interior hacia al exterior para, después, recorrer el camino en sentido inverso, pero dotándolo de sentido. Así, el primer paso o principio del proceso consiste en que el sujeto reconozca la propia experiencia particular. Se trata de utilizar técnicas para que emerjan los contenidos que emanan de lo profundo, cuyo punto de partida es, precisamente, la experiencia de cada uno. A modo de mayéutica socrática,

se ha de exhortar al educando para que explique su interioridad, aquellos contenidos que forman parte de su identidad, de su pasado y de su vivencia vital. El segundo momento, consiste en conducir al sujeto, canalizar todo el flujo interior a través de las herramientas culturales de las que se dispone. Este segundo tiempo sería más bien de acompañamiento externo. El educador procuraría hacer despertar del educando la mejor parte, para contrarrestar los efectos adversos del mal. Todas las personas, en su interior, tienen sentimientos o pasiones encontradas o contradictorias. El remedio para neutralizar las peores emociones se halla en el interior, a saber, los buenos sentimientos (Otón, 2018, p. 165). Él mismo pone de manifiesto, en el libro *Historias y Personajes*, la importancia de esta educación sentimental:

> Hay que despertar la parte mejor de cada uno para contrarrestar los efectos del mal. En todo ser humano conviven pasiones contrarias. No somos totalmente buenos ni totalmente malos. El remedio adecuado para neutralizar las peores emociones está en el interior: son los buenos sentimientos. El veneno y el antídoto comparten un mismo espacio: el corazón del ser humano. Sólo partiendo de los mejor de cada uno se puede conseguir la energía suficiente para personar y pedir perdón. (Otón, 2010b, p. 103)

Conviene subrayar que para Otón el interior es una «realidad inacabada que tenemos que ir construyendo con las herramientas que la cultura pone a nuestra disposición. Por tanto, es posible actuar sobre la interioridad y modificarla significativamente» (Otón, 2003, p. 6). En este aspecto, Otón pone en valor la libertad humana, consciente de que cada individuo puede, a través del bueno uso de ella, hacer de su existencia una obra de arte. Se trata de ahondar en la interioridad para desarrollar la espiritualidad. Esto es, aprender a gestionar, a través de la educación de la interioridad, las fluctuaciones del interior para captar la presencia de Dios oculto en el laberinto de la existencia de cada uno (Otón, 2018, p. 170).

Esta suerte de educación de la interioridad tiene sus beneficios para las personas, sean creyentes o no. En primer lugar, porque en cierto modo, intenta extraer lo mejor de cada uno, obtener del interior

los buenos sentimientos que ayuden a despojarnos de los aspectos negativos. En segundo lugar, porque tiene repercusiones a nivel interpersonal. Educar la interioridad no únicamente tiene ventajas a nivel individual, sino que también tiene consecuencias positivas en el ámbito de las relaciones interpersonales. En tercer lugar, porque puede permitir el acceso a la espiritualidad, es decir, a la dimensión transcendente. En lo que a las relaciones interpersonales se refiere, un buen trabajo sobre la interioridad optimiza decisivamente la relación con los demás. Cuando la persona se adentra en su interior, se descentra de sí mismo e integra la alteridad. El autoconocimiento, después de ahondar en la interioridad, «permite la comunión con el resto de los seres humanos y con la creación» (Otón, 2003, p. 13).

Así emerge, o puede emerger, la dimensión transcendente, el diálogo con Dios. Supone el acceso al deber interior, que es también el lugar sagrado donde Dios habita en nuestro interior. De este modo, es posible la experiencia espiritual. Y en esto consiste, ni más ni menos, ser *imago Dei*, hacer de nuestra existencia, a través del buen uso de la libertad, un lugar del templo de Dios, santificar nuestras vidas con la oración y la acción.

9. A MODO DE COROLARIO. LA MISTAGOGÍA, UNA INVARIANTE PEDAGÓGICA EN LA OBRA DE OTÓN.

Aparte de su propuesta educativa concreta, merece la pena rescatar la invariable pedagógica que enhebra toda la obra de Otón, a saber, retomar la espiritualidad cristiana desde la base, como lo hicieran las primeras comunidades cristianas durante el siglo primero nuestra era. A tenor de los tiempos que corren, este escritor es consciente de la importancia de reformular la experiencia cristiana sobre la base de la interioridad, formulando una pedagogía del Misterio, a saber, una mistagogía (Otón, 2020). En parte, es innegable que su obra atesora un cierto sentido autobiográfico, una especie de recurrir a su propia experiencia e itinerario interior, para dar a conocer el origen de la fe como el encuentro espiritual interior con Dios. Este movimiento y el espacio desde el que su reflexión emerge, le

confieren una contrastada coherencia y amplio sentido de autenticidad. Por eso, su proceso de interioridad, de desierto interior, podría proponerse como modelo educativo, una interioridad que acaba reconociendo la espiritualidad, el Misterio y, en consecuencia, la presencia de Dios en nosotros.

La voluntad de establecer puentes entre la psicología humana, el inconsciente, y la presencia oculta de Dios en la experiencia personal, la espiritualidad, han hecho de la obra de Otón un camino constante de búsqueda que ha transitado por diferentes itinerarios hasta lograr sistematizar una suerte de pedagogía del Misterio (Otón, 2019, 2020). A fin de integrar la psicología del inconsciente en la experiencia espiritual, Otón, en el transcurso de sus escritos, ha abordado este vínculo desde perspectivas diversas. Un primer momento fue la relectura de los textos místicos, publicada en 2000 bajo el título *El inconsciente ¿morada de Dios?* Asimismo, ha ahondado y escudriñado en los fragmentos bíblicos en que se mostraba la experiencia de Dios. Este aspecto podía entreverse en diversas obras, por ejemplo, en *Debir, el santuario interior*, de 2002, o en *Historias y personajes. Un recorrido por la Biblia*, de 2010 o, propiamente, en *La mística de la Palabra* de 2014. No menos preponderante resulta el análisis y diálogo con pensadores contemporáneos que han tenido experiencias de interioridad que podrían entenderse como antecedentes de la mística, en el sentido de que sus vivencias interiores guardan palmarias similitudes con muchos referentes de la espiritualidad. Este aspecto podría observarse en textos como *Vigías del abismo,* del año 2001*, o Misterio y transparencia,* de 2017.

Al mismo tiempo, ha intentado analizar la sociedad postmoderna actual y las diferentes espiritualidades emergentes características del énfasis experiencial de las nuevas generaciones. Este aspecto está principalmente contenido en *El reencantamiento espiritual postmoderno*, de 2014. De igual forma, podría citarse, dentro de su exploración de la era contemporánea, el abordaje de los nuevos movimientos pastorales que priorizan la experiencia personal y la dimensión emocional. En esta dirección, este nuevo desafío pastoral podría encontrarse en *Tabor, el Dios oculto en la experiencia*, del año 2020.

Con todo, este itinerario intelectual y publicista de Otón está marcado por un profundo referente a lo largo de su obra y de su pensamiento, Simone Weil. Incluso no sería desacertado decir que constituye una gran maestra de su espiritualidad. Sin lugar a duda, en Simone Weil, a la que dedicó su investigación doctoral junto a otros escritos (2008, 2020a, 2020b, 2021, 2022), Otón encontró una guía espiritual, un modelo a seguir y un puntal de inspiración. Sabido es que Weil fue una gran maestra de la espiritualidad, de la búsqueda interior y de la mistagogía. Y, como se apuntaba al principio, tal como se ha intentado relatar y dejar patente en las líneas de este artículo, Otón también constituye un referente ineludible en este ámbito, ni más ni menos.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, E.; Osúa, J.; Otón, J. (2003). «Talleres de interioridad. Una propuesta pastoral». *Revista Sal Terrae,* 91(1063), 43-56.

De Vicente, F. J. (2020). «Josep Otón, una trayectoria intelectual para dar razón de la esperanza cristiana», *Razón y Fe*, 281 (1444), 183–192.

Otón, J. (2000). *El inconsciente, ¿morada de Dios?* Sal Terrae.

Otón, J. (2001). *Vigías del abismo. Experiencia mística y pensamiento contemporáneo*. Sal Terrae.

Otón, J. (2002). *Debir, el santuario interior*. *La experiencia mística y su formulación religiosa*. Sal Terrae.

Otón, J. (2003). «Educar la interioridad». *Revista Sal Terrae,* 91(1063), 5-17.

Otón, J. (2004) (coord.). *La interioridad: un paradigma emergente*. Ed. PPC.

Otón, J. (2008) «Totalitarismo y enseñanza de la historia en la III República Francesa: la perspectiva de Simone Weil». *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 7, 121-130.

Otón, J. (2009b). *El camino espiritual de Simone Weil*. San Pablo.

Otón, J. (2009a). *Històries i personatges. Un recorregut per la Bíblia.* Claret.

Otón, J. (2010). «Simone Weil i l'ensenyament de la història». *Temps d'Educació,* 39, 255-267.

Otón, J. (2010b). *Historias y personajes*. *Un recorrido por la Biblia*. Sal Terrae

Otón, J. (2014a). *El reencantamiento espiritual postmoderno*. Ed. PPC.

Otón, J. (2014b). *La mística de la Palabra*. Sal Terrae

Otón, J. (2015). «Simone Weil y la instrumentalización de la historia». *Càtedra Nova,* 37, 13-30.
Otón, J. (2016). «Simone Weil: encuentro y ausencia». *Ápeiron: estudios de filosofía,* 5, 67-77.
Otón, J. (2017). *Misterio y transparencia*. Herder.
Otón, J. (2018). *Interioridad y espiritualidad*. Sal Terrae
Otón, J. (2019). *Búsqueda*. San Pablo.
Otón, J. (2020a). «Simone Weil: història i nació». *Comprendre*: *revista catalana de filosofia*, 22(2), 69-78.
Otón, J. (2020b). «Vulnerabilidad y violencia en el «Prologue» de Simone Weil». *Aurora: papeles del seminario de María Zambrano*, 21, 104-116.
Otón, J. (2020c). *Tabor*. El Dios oculto en la experiencia. Sal Terrae
Otón, J. (2021). *Simone Weil: el silencio de Dios*. Fragmenta.
Otón, J. (2022). «Simone Weil: radiografia del totalitarisme». *Qüestions de vida cristiana*, 273, 131-140.
Otón, J. (2024). *Despertar. La mística de lo cotidiano*. Sal Terrae.
Otón, J. (2025). Inconsciente, mística y espiritualidad. *Razón y Fe*, 289 (1466), 163–180. https://doi.org/10.14422/ryf.vol289.i1466.y2025.007

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

SOR ELENA ARANCIBIA, UNA EDUCADORA E HIJA DE LA CARIDAD EJEMPLAR

Sister Elena Arancibia, an Educator and Exemplary Daughter of Charity

Jaime Caiceo Escudero

RESUMEN: *Se persigue entregar una síntesis desde la fundación hasta la llegada a Chile de la Compañía Hijas de la Caridad, hecho acaecido en Francia en el 29 de noviembre de 1633 por San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac; llegaron desde el Puerto de Burdeos a Valparaíso (Chile) 30 religiosas y 3 religiosos el 15 de marzo de 1854, cubriendo con sus actividades gran parte del territorio nacional desde Iquique por el norte hasta Punta Arenas por el sur. Además, mostrar la importante acción educativa y evangelizadora que desarrolló Sor Elena Arancibia, siguiendo los principios de su Compañía: La caridad está por encima de todas las reglas y todas tienen que referirse a ella, sirviendo al pobre porque en él se descubre el rostro de Cristo; teniendo ese norte y su regia formación académica desarrolló su acción la importante religiosa que nos convoca. Este trabajo se ubica en el paradigma cualitativo con episteme fenomenológica y hermenéutica, es un estudio histórico en que se recurrirá a fuentes primarias y secundarias; las técnicas usadas son el rastreo bibliográfico y las declaraciones escritas.*

Palabras claves*: Comunidad religiosa, catolicismo, escuela, pobreza, grupo desfavorecido.*

ABSTRACT: *The aim is to provide a synthesis from the foundation to the arrival in Chile of the Daughters of Charity Company, an event that occurred in France on November 29, 1633, by St. Vincent de Paul and St. Louise de Marillac; 30 nuns and*

3 religious arrived from the Port of Bordeaux to Valparaiso (Chile) on March 15, 1854. covering with its activities a large part of the national territory from Iquique in the north to Punta Arenas in the south. In addition, to show the important educational and evangelizing action that Sister Elena Arancibia developed, following the principles of her Society: Charity is above all rules and all must refer to it, serving the poor because in them the face of Christ is revealed; Having that north and her royal academic training, the important religious who summons us developed her action. This work is in the qualitative paradigm with phenomenological and hermeneutic episteme, it is a historical study in which primary and secondary sources will be used; The techniques used are bibliographic tracing and written statements.

***Keywords**: Religious community, Catholicism, school, poverty, disadvantaged group.*

1. INTRODUCCIÓN

En la vida de las instituciones sobresalen algunas personas, miembros de ellas. Es el caso de Sor Elena Arancibia Soto, Hija de la Caridad por más de 60 años, en los cuales, de acuerdo el ideario institucional desempeñó diversas labores de base en colegios, escuelas, hogares de niños y adultos mayores y hospitales, pero también fue elegida para cargos a nivel de la Provincia chilena de la Compañía Hijas de la Caridad, tales como directora del Seminario, Consejera y Asistenta Provincial; además estuvo tres años en la Casa Madre de París.

En este artículo se persigue entregar una síntesis desde la fundación hasta la llegada a Chile de la Compañía Hijas de la Caridad, hecho acaecido en Francia en el 29 de noviembre de 1633 por San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac; llegaron desde el Puerto de Burdeos a Valparaíso (Chile) 30 religiosas y 3 religiosos el 15 de marzo de 1854, cubriendo con sus actividades gran parte del territorio nacional desde Iquique por el norte hasta Punta Arenas por el sur. Además, mostrar la importante acción educativa y evangelizadora que desarrolló Sor Elena Arancibia, siguiendo los principios de su Compañía: La caridad está por encima de todas las reglas y todas

tienen que referirse a ella, sirviendo al pobre porque en él se descubre el rostro de Cristo; teniendo ese norte y su regia formación académica desarrolló su acción la importante religiosa que nos convoca.

Este trabajo se ubica en el paradigma cualitativo con episteme fenomenológica y hermenéutica (Caiceo, 2018), pues se describirán y analizarán los antecedentes descubiertos y los testimonios entregados por personas que conocieron a la religiosa, tanto hermanas, directivos de colegio, colegas docentes y exalumnas; a su vez, es un estudio histórico en que se recurrirá a fuentes primarias y secundarias; las técnicas usadas son el rastreo bibliográfico y las declaraciones escritas (Caiceo y Mardones, 1998).

1.1. Las Hijas de la Caridad: Fundación y Presencia en Chile

Fruto de la Contrarreforma iniciada en el siglo XVI surgieron algunas congregaciones religiosas femeninas, pero para sectores más acomodados. Sin embargo, al siglo siguiente surgió un nuevo modelo de institución religiosa bajo la inspiración de San Vicente de Paúl, quien se ordenó sacerdote, pero para "(…) trabajar con el hombre que sufre tiene que adquirir la dulzura, vivir la humildad y practicar la caridad. En lo profundo del hombre necesitado, tiene que aprender a descubrir el rostro de Dios" (Sampredo, 1966, p. 13). En otro texto, expresa: "Evangelizar a los pobres es la función por excelencia del Hijo de Dios; y nosotros nos aplicamos a ella como instrumentos por la que el Hijo de Dios continúa haciendo en el cielo lo que hizo en la tierra" (Delarve, 1974, p. 188). Con el espíritu anterior, el santo francés

> (…) encomendó a Santa Luisa de Marillac el cuidado de las Hermanas que trabajaban con él en las diferentes Cofradías de la Caridad y el 29 de noviembre de 1633 (tres años después) se agruparon en torno a ella para vivir bajo su dirección y en comunidad fraterna, su ideal. Las Hijas de la Caridad formaron una Compañía reconocida por la Iglesia, la cual actúa según el carisma de sus fundadores, San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac, que es el servicio de Cristo en los pobres. (Arancibia *et al.*, 2004, pp. 8-9)

El santo fundador señala como regla de oro las Hermanas de la Caridad:

> La caridad está por encima de todas las reglas y todas tienen que referirse a ella. Es dejar a Dios por Dios. Dios os llama a hacer la oración y, al mismo tiempo, os llama al lado de ese pobre enfermo. Eso es dejar a Dios por Dios. (Delarve, p. 68)

Y más adelante agrega: "Id a los pobres y encontraréis a Dios" (Ibid, p. 75). De esta forma, estas Hermanas pasaron de un catolicismo contemplativo a un catolicismo activo; el mismo fundador las describe como religiosas

> (…) mucho más expuestas que las religiosas en todo lo exterior, pues no tienen ordinariamente como Monasterio sino las casas de los enfermos, por celdas cuartos de alquiler, por capilla la parroquia, por claustros las calles de la ciudad o las salas de los hospitales, por clausura la obediencia, por regla el temor de Dios y por velo la santa modestia. (Serrano, 2001, pp. 19-20)

San Vicente fundó, además, la Congregación de sacerdotes de La Misión, para que apoyar espiritualmente a las Hijas de la Caridad.

Después de diversas gestiones realizadas por emisarios del gobierno de Chile, como las del Pbro. Joaquín Larraín Gandarillas1 en 1951. De esta forma, el 15 de noviembre de 1853 emprendieron viaje 30 Hijas de la Caridad2, 2 sacerdotes de la Misión y un hermano coadjutor desde el puerto de Burdeos, previa bendición del P. Étienne, Superior de la Congregación de La Misión, el cual les señaló:

> ¡Hijas de la Caridad!, ¿de dónde sacan las fuerzas para ignorarlo todo y concentrarse solamente en Dios y los pobres? ¡En el corazón de Jesús, fuente y modelo de toda caridad! Ustedes son, tal como lo fue su fundador, rayos de ese divino sol, llamadas a reanimar, a socorrer, a curar los corazones heridos y a aliviar a los gimen bajo el paso del dolor y tal vez del pecado. (P. Étienne en Diario de Viaje de una de las Hermanas de la Caridad en Serrano, 2001, p. 230)

[1] Futuro Obispo y primer Rector de la Universidad Católica de Chile en 1888.
[2] Nombradas por la Superiora de la Compañía, Sor Isabel Montcellet.

Se conoce el nombre de algunas de las Hermanas que viajaron en este primer viaje a Chile:

> Eugenie Joanny, Madeleine Nigon, Antoinette Melidon, Marie Louise Deschamps, Eulalie Lauzan, Jeannie Briquet, Marie Agustine Chopart, Anne Brocard, Marie Clare Rocca, Marie Martin, Josefa Raout, Paulined, Philomene, Félicité, Joséphine, Angela, Clémence, Rose. Los Padres Misioneros eran Raphael Dominque Sillére y Félix Benech, y el Hno. J. Marie Liegeois. (Schwane, 1978, p. 25)

Finalmente, después de un movido y largo viaje en el barco Magallanes, arribaron a Valparaíso el 15 de marzo de 1854[3]. Rápidamente, fueron ubicadas en los lugares de trabajo:

> Seis de ellas quedaron a cargo de la futura Casa Central, entre ellas la Hna. Jeannie Briquet, quien asumió el cargo de Visitadora de la Provincia (1854-1887), doce pasaron al Hospital San Juan de Dios, seis al Hospital San Francisco de Borja y seis a la casa de niños expósitos. Por su parte, los Misioneros se preocuparon de la Iglesia San Francisco de Borja y de la asistencia espiritual de las Hermanas. (Arancibia et al., 2004, p. 20)[4]

En 1864 cerca de la Estación Central las religiosas establecieron un jardín de infantes o kindergarten, transformándose en el primero de esta naturaleza en Chile; en 1870 se abrió el Colegio Santa Familia muy cerca de aquel lugar.

Al año 2004, la Compañía Hijas de la Caridad posee comunidades entre Iquique y Punta Arenas distribuidas en las siguientes actividades: "2 Colegios[5], 7 Escuelas[6], 4 Hogares de Ancianos, 5 Hogares

[3] La nacionalidad de las Hermanas era: 25 francesas, 1 irlandesas y 4 italianas. En el 2003 existían 128 Hermanas: 109 chilenas, 7 españolas, 4 italianas, 4 colombianas, 3 eslovenas y 1 brasileira (Arancibia *et al*., 2004, p. 20).

[4] Posteriormente, algunas religiosas fueron destinadas al Hospital El Salvador en Providencia y su casa se instaló en medio del recinto hospitalario. Aún existe ese lugar y el autor de este artículo ha visitado a las religiosas de ese lugar.

[5] Colegio Santa Familia (cerca de la Estación Central de la comuna de Santiago) y Colegio Santa Catalina Labouré en la comuna de La Reina en Santiago).

[6] Escuela San Vicente de Paúl en Copiapó, Escuela Santa Ana en Valparaíso, Escuela Pío XII (comuna Pedro Aguirre Cerda), Escuela Santa Luisa de Marillac (comuna de Huechuraba) y Escuela Regina Mundi (comuna de Macul) en Santiago, Escuela Margarita Nasseau en Tomé

de Niños en situación irregular, 3 Hospitales en los cuales vive una comunidad y 3 Hospitales en los cuales no vive una comunidad en ellos" (Arancibia *et al.*, 2004, p. 2).

1.2. Antecedentes Biográficos de Sor Elena[7]

Nació el 25 de octubre de 1932 en el Puerto de Valparaíso, Chile, en el seno de una numerosa familia cristiana. Recibió el sacramento del bautismo el 28 de agosto de 1933, la Primera Comunión y la Confirmación el 8 de diciembre de 1941.

En su ciudad natal conoció a las Hijas de la Caridad, en el Hospital Van Buren. Ingresó en la Compañía de las Hijas de la Caridad el 29 de mayo de 1955, a los 22 años.



Foto de Alfredo Molina sacada a Elena Arancibia Soto en 1955, antes de ingresar a la Compañía Hijas de la Caridad. Archivo Digital de la Biblioteca Nacional Código: AF0001227 N° Sistema: 974340 BND id: 636229

y Escuela Milagrosa en Punta Arenas. Todas están ubicadas en zonas de personas de escasos recursos.

[7] Su nombre de Pila era Elena Margarita Arancibia Soto.

Hizo sus Votos por primera vez, cinco años después, el 31 de mayo de 1960. Su primer destino, al salir del Seminario enviada en misión, fue el Colegio Santa Familia, en Santiago, el 23 de junio de 1956. Luego se trasladó a Quilpué en el año 1970; de allí regresó un año después, en 1971 al Colegio Santa Familia. De allí a Casa Provincial, nombrada Hermana Sirviente en 1975, ese mismo año es nombrada consejera provincial. En 1976 es destinada a la Escuela de Tomé. En 1977 regresa a la Casa Provincial, de allí es trasladada a Quilpué en 1978. En 1979 pasa a la Comunidad del Hospital Van Buren, en Valparaíso.

En 1980 es nombrada directora de Seminario, período en que sigue ejerciendo como consejera y Asistenta Provincial.

En 1984 es destinada a Punta Arenas, donde ejerce su vocación docente en la Escuela La Milagrosa, de allí pasa a Santiago a la Escuela Regina Mundi donde sigue ejerciendo como educadora. En 1987 regresa al Hospital Van Buren de Valparaíso. En 1988 es destinada a tomé, Hogar de Adultos Mayores Villa Nazaret. En 1990 vuelve a Punta Arenas, a la Escuela La Milagrosa, donde sigue ejerciendo su labor educativa.

En 1992 es enviada a la Casa Madre, París - Francia. En 1995 regresó a Chile donde siguió entregándose en las distintas misiones donde fue destinada: Punta Arenas, Casa Provincial, Hogar de Niños, Niñas y Jóvenes Regazo, Hogar de Adultos Mayores El Atardecer, Colegio Santa Familia y su última Comunidad Nuestra Señora de la Asunción para Hermanas Mayores, ubicado en la comuna de Independencia en Santiago donde se durmió en la paz del Señor el miércoles 20 de agosto de 2025.

Durante toda su vida de Hija de la Caridad Sor Elena se destacó por su gran amor a la Virgen de la Medalla Milagrosa, entregándose en cuerpo y alma a la propagación de su devoción, iniciando el rezo de la novena perpetua en el Santuario Nuestra Señora de los Rayos y a través de todos los medios que disponía, también por medio de programaciones en Radio María.

¡La Virgen Milagrosa, a quien tanto amó e hizo amar, le abra las puertas del Reino para gozar del Señor en la vida eterna! (AA, 2025).

El fallecimiento de Sor Elena tuvo bastante cobertura en la radio y especialmente en los nuevos medios existentes, como Instagram y TikTok. La Radio Vicentina (2025, s/p) señaló: "En la tarde de este miércoles 20 de agosto, falleció en la Casa Nuestra Señora de la Asunción, Sor Elena Margarita Arancibia Soto, Hija de la Caridad". La Municipalidad de Independencia (2025, s/p), comuna de Santiago en que murió, indica:

> La Municipalidad de Independencia lamenta con profundo pesar el fallecimiento de sor María Elena Arancibia, de la capilla Medalla Milagrosa. Nuestro cariño y respeto a su familia y comunidad religiosa en este difícil momento. Su vida estuvo marcada por la fe y la entrega a los demás. Fue muy querida por la comunidad que hoy siente con pesar su partida.

Sor Clarina Molina publica en su Instagram clarina 2002:

> Hoy falleció (ayer) nuestra querida hermana Elena Arancibia Soto QEPD. El Señor la llevó después de una larga enfermedad, su velatorio será en nuestra Casa y tendremos la Eucaristía a las 12:00 horas, viernes por la mañana será trasladada al Santuario de la Medalla Milagrosa (por calle Venecia) y la Eucaristía, está por confirmar. Gracias Señor por habernos regalado a Sor Elena, en la Compañía Hijas de la Caridad, quien trabajó mucho por el Santuario de Nuestra Señora de los Rayos, por trabajar también en Radio María al lado del Padre Raúl y por acercar a tantas personas a le Fe por medio de la Medalla Milagrosa o Virgen de los Rayos. Gracias Sor Elena e intercede por nosotros ante el Señor que te esperaba con sus brazos abiertos junto a su Madre, la Virgen María.

Elizabeth González publica en su TikTok : "En la tarde de este miércoles 20 de agosto, falleció en la Casa Nuestra Señora de la Asunción, Sor Elena Margarita Arancibia Soto, Hija de la Caridad".

1.3. Huellas de Sor Elena Arancibia en sus Hermanas, Colegas y Discípulas

Sor María Isabel Ruiz, colombiana de origen y que fue Visitadora de las Hijas de la Caridad en varias ocasiones, conoció a Sor Elena Arancibia cuando arribó a Chile en 1967. En esa época Sor Elena ejercía como profesora de castellano en Humanidades y luego en la enseñanza media en el Colegio Santa Familia en que se atendían solo a niñas y adolescentes; su relación más estrecha fue a partir del año 1971 cuando Sor María Isabel fue trasladada a este colegio. "Gozaba de una autoridad muy respetada por las alumnas y todos le reconocían un gran liderazgo" (Ruiz, 2025, p. 1). Más adelante agrega que "(…) me di cuenta de que siempre fue muy valorada por las autoridades del Ministerio de Educación y por los directores y directoras de los colegios del sector Estación Central" (Ibid).

Entre las principales tareas que ejerció en el colegio, además de las clases, cabe destacar:

1. La dirección de la *Revista Florecer* y la organización de los 100 años del colegio Santa Familia en 1970 con un programa que culminó con una gala artística en el teatro municipal de Santiago.
2. La dirección del internado con más de 60 niñas internas. En esa función demostró siempre firmeza y cercanía con las alumnas interna y sus familias.
3. Apoyó la creación de un hermoso coro polifónico integrado por alumnas de Santa Familia y del liceo Darío Salas.
4. Acompañó las colonias de verano para alumnas del colegio cuyos padres no se las podían brindar; para financiar este servicio se hizo cargo de las ventas en un kiosco del colegio (Ibid).

Como rasgos de su personalidad Sor María Isabel subraya:

> Firmeza en la dirección del colegio; cercanía con las y los profesores, con las alumnas y los apoderados; responsabilidad y efectividad

> para entregar una educación de calidad en el colegio; sincera y directa para expresar sus opiniones y divergencias, siempre con respeto.
>
> Alegre, amistosa, cariñosa. En la Comunidad siempre puso la nota festiva. Muy amante de la santísima Virgen María, a Ella le dedicó su libro*: María, Causa de nuestra Alegría* (Ruiz, 2025, p. 2).

Por otra parte, agrega:

> Trabajé con ella 5 años en el colegio Santa Familia y 5 años siendo yo secretaria y ella Consejera Provincial. En todo este tiempo recibí mucho apoyo y valoración de su parte. Aprendí de ella el mantener la libertad interior, a servir con alegría, a florecer donde Dios nos planté y siempre a dar lo mejor de sí a Dios y a los Pobres.
>
> Conservo de ella un bonito recuerdo, la admiré por su preparación académica y su nivel de conocimiento espiritual y doctrinal, fuimos amigas en el espíritu y tuvimos muchos diálogos que siempre nos motivaron a ser mejores Hijas de la Caridad. A pesar de su excelente preparación nunca la usó para sentirse superior a las demás, sino que la puso al servicio de todos los que Dios permitió que pasaran por su vida (Ibid).

Sor Clarina Molina, Hija de la Caridad, recuerda a Sor Elena en los siguientes términos: "¡Oh, María sin Pecado concebida, ¡ruega por nosotros que recurrimos a ti! Jaculatoria que acompañó a Sor Elena, durante su período en que tuve la oportunidad de acompañarla hasta el momento de su partida al cielo" (Molina, 2015, s/p).

La religiosa relata que cuando estaba trabajando en el colegio Santa Catalina Laboure realizó Pastoral Juvenil en los colegios de la Zona Oriente, y "(…) como colegio Mariano Vicentino era motivar a los jóvenes a tener a María nuestra Madre como modelo y guía en su vida" (Ibid). También la motivaba el Scoutismo e implementó en el colegio Santa Catalina Laboure y en los colegios de la zona "(…) el grupo de las 'Girls Guides'; fue tanto el entusiasmo con esos grupos que con autorización de nuestra Provincial pasé a ser Comisionada Nacional de 'Girls Guides (Rama femenina de los Boys Scouts)" (Ibid). En ese momento comenzó

> (…) a tener contacto con Sor Elena Arancibia, la que no aceptaba a estos grupos por el hecho de que nuestra Compañía Hijas de la Caridad, era por pedido de la Santísima Virgen, formar a las jóvenes en ese espíritu. Después de muchos diálogos ella comprendió que las 'Girls Guides', recibían igual una formación Mariana sin llamarse 'Juventudes Marianas' o 'Hijas de María'. En varias ocasiones Sor Elena me invitaba para dar a los jóvenes en sus Asambleas, charlas con relación a nuestro Espíritu Mariano (Molina, 2025, s/p).

Debido a que la Madre General le solicitó formar parte de las Misioneras 'Ad-Gentes' (1982), tuvo que integrarse a la Casa Provincial para prepararse para irse a la Casa Madre en Paris. Allí se encontró con

> Sor Elena, que era la Hermana Sirviente de la Comunidad Local; no fue fácil adaptarme a su personalidad un poco fuerte, pero como yo pasaba la mayor parte fuera de la comunidad Local por ser estudiante de Teología en la Universidad Católica (Campus Oriente), con frecuencia me pedía en las tardes comunitarias les compartiera algunos cursos que para mí habían sido muy interesantes. Formábamos una muy buena comunidad, ella bastante piadosa y generosa (Ibid).

Cuando Sor Elena regresó de su permanencia en París traía "(…) la maravillosa idea de hacer de nuestra Capilla, un Santuario a la Medalla Milagrosa y con las oraciones propias de los martes 'Novena Perpetua'" (Ibid). Gracias al apoyo de la Provincia de Chile y al uso todos los medios de comunicación que tenía a su alcance, se logró muchos benefactores para esa obra y hoy en día todos los martes se repleta la Capilla con fieles deseosos de solicitar protección a la Medalla Milagrosa.

Cuando Sor Clarina regresó de la Misión en el 2005 se integró a las escuelas y se sintió muy acogida por Sor Elena, en 2005 regresé de la Misión ya para retomar el trabajo en las escuelas.

> El año en que fui hermana responsable de la Casa Central, Sor Elena ya estaba en la Casa de Hermanas Mayores; ella me manifestó en varias ocasiones la alegría de que yo fuese responsable de esa Obra y fui una fiel continuadora de su acción, mi buena relación con los laicos y la gran participación en las Eucaristías. El año 2023 cuando

> pedí a nuestra Visitadora Sor María Elisa, integrarme a la Casa de Hermanas Mayores fue por motivos de salud. El reencontrarme con Sor Elena, fue difícil para mí, solo me sonreía y fue decayendo poco a poco; me daba mucha pena visitarla en su cuarto, ya cerca de su partida al cielo fue menos duro y la acompañé hasta el momento en que partió definitivamente al Cielo, acompañada de Sor Farides y mis oraciones. Gracias Sor Elena, por acompañarnos desde el cielo en donde estoy segura le hablas mucho de nosotras a María Santísima nuestra Única Madre. (Molina, 2015, s/p)

El Director y Representante Legal del Colegio Santa Familia (2000-2011)[8] tuvo como religiosa en actividades pastorales a Sor Elena Arancibia en algunos años de ejercicio de su cargo. La recuerda como una auténtica Hija de la Caridad: humilde, sencilla, pero muy enérgica en su labor; llegaba a primera hora, saludaba y recorría los cursos viendo si se realizaban las oraciones matutinas antes de iniciar el trabajo escolar; en más de una oportunidad llamó la atención a las (los) docentes que no se preocupaban de su trabajo espiritual al inicio de la mañana.

Conversaba permanentemente con el director y participaba con él cuando se realizaban actividades con los cursos, especialmente aquellos de las más pequeñas (Prekínder, kínder y primer ciclo básico) en la capilla; incluso ella traía agua bendita para que el director bendijera en nombre de Dios y María los diferentes objetos que se entregaban a las estudiantes (medallas, libros u otros). Algunas de esas actividades eran promovidas por la exalumna Estela Socías, quien realizaba recreos entretenidos con las más pequeñas y talleres literarios con las más grandes. Por las acciones realizadas como la reparación de la Capilla, la construcción de una sala de Música, adecuación del establecimiento para la jornada escolar completa[9],

[8] Es el autor de este artículo. Fue el primer laico y hombre que dirigió el establecimiento educacional, pues hasta el año 1999 siempre fue dirigido por religiosas.

[9] Hasta 1965 en Chile, los establecimientos educacionales funcionaban en Chile en jornada hasta las 17 horas; sin embargo, la reforma educacional impulsada ese año por el socialcristiano Eduardo Frei Montalva que perseguía que todos los niños, jóvenes y adultos tuvieran acceso a una escuela o liceo significó que muchos establecimientos debieran tener doble jornada para atender toda la demanda (8-13 y 13.30-18.30) y algunos para atender a los adultos en jornada de 19 a 23.30. Resuelto con construcción de muchos establecimientos en los gobiernos de Frei Montalva

preparación realizada por él mismo para el bautismo para las familias que lo necesitaran y mejoramiento significativo del rendimiento escolar, medido por el SIMCE[10], al llegar a su fin de 12 años en el cargo lo despidió con todas las estudiantes invocando palabras bíblicas sobre su persona.



Sor Elena Arancibia y el director Jaime Caiceo

(1964-1970) y Allende (1970-1973), al regresar la democracia después de la dictadura militar (1970-1990), Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) estableció la jornada escolar completa (8-16 horas) para todos los establecimientos educacionales en forma paulatina a partir del 2002.

[10] Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que se realiza periódicamente en el país, especialmente en castellano, matemática, historia y ciencias, en los cuartos básicos, octavos básicos y segundos medios.

Ana María Carrizo, subdirectora del Colegio Santa Familia, señala lo siguiente:

> El viernes recién pasado, (3 de octubre de 2025), venía de regreso de una linda ciudad del sur, lugar en que visitaba a mis nietas junto a mi hijo y como en muchas ocasiones sintonicé Radio María y me detuve a escuchar atentamente la historia sobre la fundación de la Universidad Católica de Erbil en Irak. Todo lo anterior, me llevó a recordar a la Hermana Elena Arancibia a quien tuve el honor de conocer y trabajar junto a ella en el Colegio Santa Familia, lugar en que yo era la subdirectora y ella formaba parte del Consejo de Gestión durante varios años entre el 2.000 y 2012. Ella participaba, además, activamente en la Radio María como en actividades Pastorales en el Colegio y fue así como me encanté con las audiciones de distintos programas de dicha radio. (Carrizo, 2025, p. 1)

Más adelante agrega:

> Por otra parte, me fui encantando con historias que ella me contaba pues hicimos muy 'buenas migas'[11], dado que, de camino al Colegio, frecuentemente pasaba a recogerla en las mañanas a la casa Provincial de calle Venecia 1640 en la comuna de Independencia. Entre otras actividades que juntas realizábamos y que aprendí de ella como rezar el Rosario y de tantas otras como la llegada e instalación de la Compañía en Chile y la diversificación de obras relacionadas a la educación, como la fundación de Colegios en el Norte, Sur y la Región Metropolitana, casas de acogida de menores en situación irregular, casas y hogares de ancianos, todos los ubicados en Santiago de los cuales en gran parte, tuve la posibilidad de visitar y realizar actividades con profesores y personal del Colegio Santa Familia del cual formé parte del equipo Directivo por 12 años, junto a su Director y Representante Legal[12]. (Ibid)

[11] Congeniar con otra persona.
[12] Era el autor de este artículo.

Finaliza, describiendo la personalidad y los últimos encuentros que tuvo con Sor Elena:

> Debo destacar en la Hermana Elena su calidad humana y su gran templanza, eran su característica principal. Creo que no conocí otra religiosa de entre las tantas con las cuales trabajé en distintas Congregaciones, que reuniera esta especial condición. Aparte, por su formación, tenía un uso del lenguaje muy destacado que era digno de admirar.
>
> Lamenté cuando al visitarla en el Hogar de calle Venecia habilitado para Hermanas Mayores, con varios años ya a su haber, la pérdida de su memoria parcial en principio, que se fue agudizando con el tiempo, pero Dios nos llama cuando lo estima para cada ser. Será recordada, estoy segura, por cada una de las acciones que realizó en cada Comunidad. (Ibid)

Una Educadora de Párvulos del colegio Santa Familia, describe a Sor Elena Arancibia e indica las enseñanzas que le dejó:

> (…) trabajé más de 20 años en el Colegio Santa Familia, el cual pertenecía a las Hijas de la Caridad, donde tuve el privilegio de conocer a la Hermana Elena, ella hacía un trabajo espiritual y religioso con las niñas más pequeñas (…) se destacaba por su gran amor a la Virgen de la Medalla Milagrosa, amor que traspasaba a las niñas con su ternura y gran vocación de enseñar. (Con ella) tuve una relación de cariño mutuo, muy estrecha y de mucho respeto. Valoré mucho y me sentí muy honrada con su presencia en mi matrimonio religioso. Dios la llamó a su lado, para encontrar la paz en el reino celestial, rodeada de su amor eterno y para que desde allí siga brillando. Agradecida de Dios por haberla puesto en mi camino y haber podido recibir sus enseñanzas. (Gálvez, 2025, p.1)



Sor Elena dirigiéndose a las alumnas de educación parvularia en la Capilla del Colegio Santa Familia.

Una de las exalumnas más querida por Sor Elena quedó impactada al enterarse del fallecimiento de la religiosa, pues ella permaneció toda su enseñanza primaria y secundaria en el Colegio Santa Familia en donde pasó su infancia y juventud; vivía a pocos pasos del establecimiento educacional. Indica "(…) que lo que se vivió dentro de esos muros permanece intacto en su corazón" (Socías, 2025, p. 1). Agrega que estuvo 13 años en su colegio (1950-1962) y que fueron "(…) años de formación, de fe, de amistad y de compromiso social, que marcaron para siempre mi manera de ser y de mirar el mundo" (Ibid).

Con relación al inicio de sus actividades escolares en ese establecimiento educacional, recuerda:

> El Colegio Santa Familia estaba a cargo de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac. La primera directora que conocí fue la Hermana Rosa Espín, una mujer de carácter firme y mirada compasiva. Ella encarnaba el espíritu vicentino: la entrega al prójimo, en especial a los más pobres y desvalidos. Desde pequeña, junto con muchas compañeras y las Hermanas, fuimos guiadas a servir en las poblaciones humildes, que en aquel tiempo se conocían como 'poblaciones callampa'. Aquellas experiencias tempranas me enseñaron a mirar el dolor ajeno con respeto y solidaridad. La Medalla Milagrosa era nuestro blasón, el símbolo que llevábamos con orgullo en el pecho. Nos recordaba que nuestra formación no era solo académica, sino profundamente espiritual y social: debíamos llevar la fe a los hechos concretos, especialmente en servicio a los más necesitados. (Socías, 2015, p. 2)

Respecto al inicio de sus actividades, Estela Socías lo describe así:

> Ese primer año fue muy especial: El kínder funcionaba con el método Montessori y, a diferencia de los cursos posteriores, era mixto, aprendiendo juntos. Ingresé acompañada de mis hermanos y primos, y todos compartimos aquel comienzo bajo el mismo techo. Esa convivencia familiar dentro del colegio marcó un recuerdo entrañable: la sensación de crecer en comunidad, rodeada de afecto y complicidad. El himno del colegio, que aún resuena en mi memoria, nos acompañaba en actos y celebraciones. Cada estrofa nos invitaba a cultivar la virtud y el estudio, y finalizaba con un llamado que quedó grabado en mi corazón: ‘Floreced, floreced’. Era un canto a la esperanza, a la vida que brota, al futuro que se abre para cada estudiante. Hoy, al evocarlo, siento que sigue siendo un eco vivo de todo lo que aprendí en esas aulas. La vida cotidiana en el colegio era intensa y formativa. Las mañanas comenzaban con la oración y se llenaban de estudio, cantos, juegos y celebraciones. La Hna. Elena Arancibia, a quien ahora despido con gratitud, fue una de esas maestras que marcaban no solo la mente, sino también el corazón. Recuerdo las Fiestas Patrias con trajes típicos y bailes, las procesiones solemnes en la capilla, los recreos llenos de risas y confidencias. Allí encontré amigas que aún conservo, y allí aprendí que el conocimiento sin valores pierde sentido. (Ibid)

Más adelante, la exalumna Estela, recuerda que "(…) muchas de nosotras ingresamos a la asociación de las Hijas de María. Cada sábado por la mañana, después de la misa en la capilla, nos reuníamos con las Hermanas para reflexionar, aprender y fortalecer nuestra vocación de servicio" (Socías, 2015, p. 3).

Recuerda a Sor Rosa, Sor Catalina y Sor Elena; sobre esta última religiosa indica:

> (…) en aquel entonces era muy joven y había llegado al colegio como novicia. Desde el primer momento se convirtió en mi modelo de vida, porque irradiaba alegría, entrega y un entusiasmo contagioso. Ella nos mostraba que se podía vivir la fe con sencillez y cercanía, con dulzura, pero también con firmeza. (Ibid)

A su vez, respecto a cómo considera a su colegio, agrega:

> Para nosotras, el colegio era un segundo hogar. La capilla, con su altar y sus vitrales, fue refugio espiritual y fuente de fortaleza. Pero también lo era el patio con sus juegos, las aulas donde aprendimos a leer y escribir, y las salas donde se respiraba disciplina y afecto. Lo más profundo que recibimos fue la conciencia social: que estudiar no era solo un privilegio personal, sino una responsabilidad hacia los demás. Aquello que sembraron las Hermanas sigue guiando mi vida: la fe encarnada en el servicio. (Socías, 2015, p. 4)

Al finalizar sus estudios en 1962, recuerda:

> La despedida estuvo cargada de emociones: flores en el altar, palabras de las Hermanas, lágrimas contenidas y abrazos interminables con mis compañeras. La Hermana Elena Arancibia nos entregó sus últimas enseñanzas con la misma serenidad y dulzura que la caracterizaban. Salí del colegio con un corazón agradecido, consciente de que llevaba en mí no solo conocimientos, sino también una misión: la de vivir con fe, amor y compromiso social. (Ibid)

En forma específica acerca de Sor Elena, hace un sentido homenaje:

> Hoy, al recordarla, me invade una gratitud inmensa. Ella fue maestra, guía y testimonio de vida consagrada. Nos exigía con firmeza, pero siempre con ternura. Con ella aprendimos que la verdadera grandeza está en la entrega cotidiana y humilde. Su legado sigue vivo en mí, en mis compañeras y en todas las niñas que recibieron su luz. Ella fue y seguirá siendo parte de mi historia personal y espiritual. Hoy, que ya no está entre nosotros, su ausencia se hace sentir, pero también se agiganta su recuerdo. La sentimos presente en nuestros pasos como mujeres y educadoras, porque años más tarde, inspiradas en lo que vivimos a su lado, muchas seguimos su ejemplo de entrega y sencillez. (Socías, 2025, p. 5)

A modo de conclusión sobre su colegio, expresa lo que permanece:

> El Colegio Santa Familia ya no existe físicamente, pero vive en cada una de las que transitamos por sus pasillos. Vive en la fe que cultivamos, en el amor a los más pobres que nos inculcaron, en la Medalla Milagrosa que llevábamos con orgullo, y en el ejemplo luminoso de las Hermanas. Estas palabras son un tributo a todas ellas, y en especial a la Hermana Elena Arancibia, que con su vida nos mostró el camino de la entrega y la esperanza. Porque los muros se derrumban, pero lo que se siembra en el alma permanece para siempre. El paso del tiempo fue implacable. El colegio, que había sido hogar y refugio, fue vendido hace tres años por motivos de seguridad. Hoy, entre escombros y muros caídos, solo permanece en pie la capilla, silenciosa y casi desierta. Al verla, sentí dolor, pero también la certeza de que los lugares físicos son pasajeros, mientras que los recuerdos y los valores permanecen. (Socías, 2015, p. 6)



Juanita Céspedes, Sor Elena Arancibia y Estela Socías

2. CONCLUSIONES

Al llegar al final del artículo se puede constatar cómo se formó la Compañía Hijas de la Caridad a partir del trabajo de sus fundadores. San Vicente de Paúl y Santa Luisa de Marillac y cómo llegaron al puerto de Valparaíso, Chile, desde el puerto de Burdeos, Francia, 30 religiosas y 3 religiosos el 15 de marzo de 1854, cubriendo con sus actividades diversas en escuelas, hospitales y hogares de menores y

de adultos mayores en gran parte del territorio nacional desde Iquique por el norte hasta Punta Arenas por el sur.

Al mismo tiempo se ha dado respuesta al título de este trabajo: mostrar la importante acción educativa y evangelizadora que desarrolló Sor Elena Arancibia, siguiendo los principios de su Compañía: La caridad está por encima de todas las reglas y todas tienen que referirse a ella, sirviendo al pobre porque en él se descubre el rostro de Cristo; teniendo ese norte y su regia formación académica desarrolló su labor.

Para cumplir aquello se recurrió, siguiendo la metodología histórica a describir y analizar los antecedentes descubiertos y los testimonios entregados por personas que conocieron a la religiosa, tantas hermanas, directivos de colegio, colegas docentes y exalumnas.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA (2025). Ficha de la Comunidad Hijas de la Caridad de Sor Elena Arancibia Soto. Entregado por Sor María Isabel Ruiz el 18 de septiembre.

Arancibia, Elena; Caiceo, Jaime y Retamal, Myriam (2004). *Historia de los 150 años de las Hijas de la Caridad y de la Congregación de La Misión en Chile: 1854-2004.* Santiago de Chile: Compañía Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, Colegio Santa Familia, Servicios Gráficos.

Caiceo, Jaime y Mardones, Luis (1998). *Elaboración de Tesis e Informes Técnico-Profesionales.* Santiago de Chile: Editorial Jurídica ConoSur Ltda.

Caiceo, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado,* N° 9, Editorial FahrenHouse, Salamanca, España, pp. 393-418. http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014.

Carrizo, Ana María (2025). Testimonio escrito. Santiago de Chile, 5 de octubre.

Delarve, Jacques (1974). *Vicente de Paúl. La fe que dio sentido a su vida.* Salamanca, España: Editorial Ceme.

Gálvez, Grace (2025). Testimonio escrito. Santiago de Chile, 28 de agosto.

González, Elizabeth (2025). TikTok user842376643 en: https://www.tiktok.com/@user842376643/video/7541645736493042950, 20 de agosto.

Molina, Clarina (2025). Instagram clarina2002. https://www.instagram.com/p/DNmnqf_ONVx/, 21 de agosto.
Municipalidad de Independencia (2025). https://www.facebook.com/photo/?fbid=1203650708455699&set=a.641114101376032
Radio Vicentina (2025). https://radiovicentina.cl/2025/08/21/fallece-sor-elena-arancibia-hija-de-la-caridad/, 21 de agosto.
Ruiz, María Isabel, Hija de la Caridad (2025). Testimonio Escrito. Alto Hospicio, Iquique, Chile, 18 de septiembre.
Sampredo, Francisco. *San Vicente de Paúl. La espiritualidad en acción.* Santiago de Chile: Imprenta Gráfica Andes Ltda.
Schwane, Roberto (1978). *Historia de la Provincia de Chile. Congregación de La Misión.* Santiago de Chile: Edición Interna.
Serrano, Sol (2001). *Vírgenes viajeras. Lecturas escogidas.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
Socías, Estela (2025). Testimonio escrito. Santiago de Chile, 1° de septiembre.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026

Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

EL LECTOR COMO NUEVO ACTOR EN LA TEORÍA O ESTÉTICA DE LA RECEPCIÓN

The Reader as a New Actor in Reception Theory or Aesthetics

Silvia Regina Osorio España
Fernando González Alonso

RESUMEN: *El artículo presenta la evolución del papel del lector desde el enfoque de las teorías literarias contemporáneas llamadas Teoría de la Recepción y Teoría Estética de la Recepción, las cuales poseen sutiles distinciones. Por ello se suele unificarlas en Teoría Estética de la Recepción. Cada una de las cuales aporta elementos a la posición recepcionista, coloca al lector en la actualización, interpretación y construcción de sentido del texto literario, ante las orientaciones que se centran en el autor, la obra o en sus esquemas internos. Se inicia con algunos antecedentes filosóficos y estéticos básicos, como la fenomenología, la hermenéutica y la reflexión sobre la experiencia estética, desde las aportaciones de Hans Robert Jauss y Wolfgang Iser, unidas a la Escuela de Constanza. Se analizan también las nociones de experiencia estética, recepción, comunicación, horizonte histórico, concretización y acto de lectura. De igual forma, la relación dinámica entre obra, autor y lector. La experiencia literaria no termina con el reconocimiento del autor, ni con la identificación del texto de manera formal, se realiza al unir la obra y la actividad interpretativa del lector. Este matiz, no entraña una visión subjetiva, ya que la interpretación está unida a las posibilidades, estructuras y a los códigos de la obra. La Teoría de la Recepción favorece la comprensión de la lectura como una experiencia estética, hermenéutica y comunicativa.*

Palabras clave: *lector, teoría de la recepción, experiencia estética, hermenéutica, interpretación, crítica literaria.*

ABSTRACT: *This article examines the evolution of the role of the reader in contemporary literary theory, particularly within Reception Theory or the Aesthetics of Reception. The reception-oriented perspective places the reader at the center of the actualization, interpretation, and construction of meaning in the literary text, as opposed to approaches focused mainly on the author, the work, or its internal structures. The study begins with some of the main philosophical and aesthetic antecedents of this theory, including phenomenology, hermeneutics, and reflection on aesthetic experience, drawing especially on the contributions of Hans Robert Jauss and Wolfgang Iser, both associated with the Constance School. It also analyses the notions of aesthetic experience, reception, communication, historical horizon, concretisation, and the act of reading, as well as the dynamic relationship between work, author, and reader. Literary experience does not end with the recognition of the author or with the formal identification of the text; rather, it takes place through the interaction between the work and the reader's interpretive activity. This perspective does not imply a subjective view, since interpretation remains linked to the possibilities, structures, and codes of the work. Reception Theory therefore contributes to understanding reading as an aesthetic, hermeneutic, and communicative experience.*

Key words: *reader, reception theory, aesthetic experience, hermeneutics, interpretation, literary criticism.*

1. INTRODUCCIÓN

El lector irrumpe como nuevo actor en la escena de los estudios literarios y estéticos, por lo que resulta necesario detenerse en las nociones fundamentales que permiten comprender la denominada Teoría o Estética de la Recepción, la experiencia estética y el papel que asume quien lee en la actualización de la obra.

La Teoría de la Recepción se configura como uno de los giros más significativos de la crítica literaria del siglo XX al desplazar el centro de interés desde la producción de la obra y la intención del autor hacia el proceso histórico y estético de su recepción. Sus antecedentes se encuentran, entre otros ámbitos, en la fenomenología, la hermenéutica filosófica y la reflexión estética, que hicieron posible considerar la comprensión como una relación dinámica entre sujeto,

obra, tradición e historicidad. En este marco, la Escuela de Constanza, surgida en Alemania a finales de la década de 1960, constituye el referente fundamental para la formulación sistemática de esta perspectiva. La lección inaugural de Hans Robert Jauss, posteriormente publicada como «La historia de la literatura como una provocación a la ciencia literaria», cuestionó una historia literaria centrada exclusivamente en autores y obras y reclamó la incorporación del público lector y de sus sucesivos horizontes de expectativa como parte constitutiva de la historicidad de la literatura (Jauss, 1987a).

Junto a Jauss, Wolfgang Iser desarrolló una teoría del efecto estético que subrayó el carácter activo de la lectura. La obra literaria no se agota en el texto producido por el autor, sino que adquiere actualidad en los actos de comprensión mediante los que el lector relaciona, anticipa, completa e interpreta aquello que el texto propone sin determinar por completo. Desde esta perspectiva, la lectura se convierte en un proceso de concretización en el que texto y lector se implican mutuamente, sin que ello suponga reducir la obra a una subjetividad arbitraria (Iser, 1987). La hermenéutica de Gadamer resulta igualmente decisiva para comprender esta interacción, pues la interpretación acontece desde una tradición y un horizonte histórico concretos y se despliega como diálogo entre lo familiar y lo extraño, entre lo ya comprendido y la apertura a nuevos sentidos (Gadamer, 1998c).

La Teoría de la Recepción no elimina al autor, ni niega la consistencia de la obra, sino que reformula las relaciones entre autor, texto y lector. El significado deja de entenderse como una realidad cerrada y disponible de una vez para siempre y pasa a concebirse como un acontecimiento interpretativo históricamente situado. Esta perspectiva permite abordar la experiencia estética como recepción, comunicación y producción de sentido; de ahí que el lector pueda ser considerado no como destinatario pasivo, sino como actor que reactualiza la obra, reconoce sus posibilidades y participa en la configuración de su significación.

A partir de este marco, se analizan las nociones fundacionales de la Teoría de la Recepción; la irrupción de la experiencia estética

como dimensión receptiva y comunicativa; y, el papel del lector como instancia activa en el proceso literario. La finalidad es mostrar la forma como este desplazamiento teórico, transforma la comprensión de la obra literaria y sitúa la lectura en el centro de la relación hermenéutica entre texto, experiencia e historicidad.

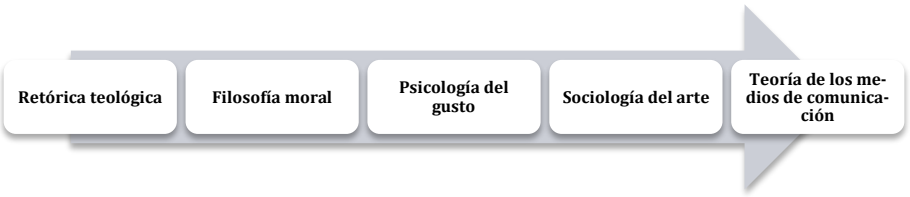
El lector puebla de nuevas significaciones como actor en la escena, esta construcción teórica se destaca en las nociones fundamentales de la Teoría de la Recepción; de esta cuenta se construyen las categorías de la experiencia estética y el papel que asume el lector.

2. NOCIONES FUNDACIONALES PARA LA TEORÍA DE LA RECEPCIÓN

Los conceptos relacionales para analizar el fenómeno estético en el siglo XX son: la teoría estética, la hermenéutica literaria y la historia del arte; a su vez; es importante vincular las nociones de ontología platónica, metafísica de lo bello, arte y naturaleza. Lo bello comprendido en la coordinación con lo verdadero y bueno. La experiencia estética se logra como producto de la teoría estética y la hermenéutica literaria. Se detecta la unificación de la forma y el contenido como la imagen y el significado. La línea histórica propuesta se basa en los autores Jauss y Morón.

Figura 1

Línea histórica



Fuente: Elaborado con base en Jaus (1986) y Morón (2006)

Con el fin de comprender esta línea histórica general, han de destacarse los aportes de la poética de Aristóteles; la perspectiva de Kant y su estética vinculada a lo subjetivo: lo bello es un juicio reflexivo; la estética de Hegel en tanto lo bello como parte de la Idea; la necesaria revisión a la crítica a las teorías histórico filosóficas del arte de Gadamer y su «Verdad y Método» para el tratamiento hermenéutico.

Jauss (1986) retoma la triada de Aristóteles, al asociar la capacidad productiva de la experiencia estética con la *poeisis*; la capacidad receptiva con la *aisthesis* y la capacidad comunicativa con la *katharsis*.

El cambio en el siglo XX es partir de la consideración de la función representativa del arte, es decir, el estudio de la obra y el autor hacia el factor receptivo y comunicativo que también juega el arte. Aquí se encuentra la clave del estudio: Diferenciación fenomenológica, por un lado, comprender y reconocer; y por otro la experiencia primaria y un acto de reflexión.

> La experiencia estética no se pone en marcha con el solo reconocimiento e interpretación de la significación de una obra y, menos aún, con la reconstrucción de la intención de su autor. La experiencia primaria se realiza al adoptar una actitud ante su efecto estético, al comprenderla con placer y al disfrutarla comprendiéndola. (Jauss, 1986, pp. 13-14)

Al realizar una lectura diferente de la historicidad, da como resultado el análisis del proceso dinámico de producción y recepción del autor, obra y público. La crítica literaria se ha centrado en la producción de la obra, en la historicidad de la misma y en el autor, es decir en los aspectos vinculados a la producción del objeto artístico, mas no así en el lector. (Jauss, 1986; Morón, 2006; González, 2006 & Vásquez, 2003)

> Cuando, en occidente, se planteó la tarea de considerar la estructura como proceso y de introducir al sujeto en el universo lingüísticamente autosuficiente la semiótica de Jan Mukařovský y la teoría de la concretización de Feliz Vodička habían superado la incompatibilidad existente entre sincronía y diacronía sistema y proceso. […]

> Habermas y Gadamer, contribuyeron, conjuntamente, a la revalorización de la lingüisticidad de la experiencia humana del mundo, dando carta de naturaleza a la comunicación, entendida como condición de la comprensión del sentido, frente al objetivismo y empirismo lógico de la llamada ciencia de la unidad. (Jauss, 1986, p. 16)

La obra literaria puede ser vista por los aspectos de lo literario de la obra en sí misma, el lector y el entorno, todo ello en el ámbito de la intersubjetividad. Esta praxis estética estará vinculada a la comunicación.

Iser «coloca, junto a la teoría de la recepción, una teoría del efecto estético, que va desde los procesos de elaboración hasta la constitución del sentido por parte del lector, describiendo la ficción como una estructura comunicativa» (Jauss, 1986 p. 20).

Por su parte, Yurij Lotman «[…] es, también, una semiótica estéticamente competente, que amplía el concepto de texto a "más-información" y "sistema generador de modelos» (Lotman, citado en Jauss, 1986, p. 20).

La propuesta de Jauss acerca de la experiencia estética, como un factor comunicativo, no ha sido aún cuestionada. El autor le da valoración a los aspectos histórico-hermenéuticos, en este tipo de experiencia. Basará su estudio en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (González, 2006, p. 61) y Theodor Adorno. Alude al valioso aporte de Gadamer en la dinámica de la recreación de la obra literaria y de la experiencia estética; destaca que el diálogo entre el autor y lector es un imaginario, pero que se hace presente-real y viable cuando el nuevo lector revitaliza la obra.

Contrapuesto en el vacío que deja Gadamer acerca del efecto abstracto de esa conciencia estética de lector, Adorno irá al extremo de su dialéctica «afirmación y negatividad», dando realce al lector o consumidor de la obra, «bajo el signo de la satisfacción manipulada de necesidades» (Jauss, 1986, p. 24).

Tendencia notable en los críticos del arte del consumo, crítica adyacente al capitalismo. Categoría de valor de uso y valor de cambio,

parecen hacer ruido para Jauss en el análisis atribuido a la negatividad de le estética de Adorno. Para Jauss aun en la masificación existe el dejo de la experiencia estética individualizada. Por ello acuña la idea de que la teoría *adorniana* de la maquinaria de la industria cultural que produce un efecto global «anti-ilustrado», degeneró, para otros, en el prejuicio de que el arte de una élite cultural reducida se encontraba en un retroceso fatal ante la industria cultural de una creciente masa de consumidores (1986, p. 25).

Aun con esta aceptación polémica, el arte sigue siendo un proceso de comunicación, donde el punto final de esta es el lector.

En defensa a la valoración que realiza Adorno de la obra de arte y la experiencia estética (Pérez, 2018; Adorno, 1970) el juego entre objeto y sujeto remite a este autor al examen tanto de Hegel como de Kant, a razón de definir al sujeto. Si se comprende el contexto histórico, el sujeto moderno se anticipa a su subjetividad frente al disfrute del objeto, en este caso el objeto literario. Dado un sujeto definido de esta manera, la crítica literaria también sufre un desliz. La oportunidad que ofrece el arte desde la concepción ardoniana es justamente el espacio de la libertad, redentora de un espíritu atropellado en la modernidad del siglo XX, por las guerras y entre guerras: la deshumanización.

Contrapone este respiro que proporciona el arte a la opresión de un alma perdida por las demostraciones humanas de violencia, así como el creciente influjo de la industria cultural. El arte para Adorno plantea un nuevo estadio humano ante la barbarie demostrada en un siglo XX convulso, y que ha mostrado los más dolorosos actos humanos. Afirma Pérez «[…] se hace patente que la filosofía resulta ya dispuesta al encuentro por el pensamiento del arte o, dicho de forma más precisa, el pensamiento resulta situado en el encuentro con el arte, deviene, a la vez que crítico, estético (2018, p. 31).

La crítica desde la perspectiva de la Teoría de la Recepción, valora la interpretación del lector, este es un elemento fundacional, por lo tanto, deberá escapar a que se impongan los efectos estéticos da-

dos a priori. Antes bien tendera a plantear la unificación de la experiencia estética y el acto de diluir la recepción estética individual. Jauss tomará las palabras de Kant para argumentar, vale tomar la nota de que:

El juicio del gusto por sí mismo no postula la conformidad de cada uno (puesto que esto sólo lo puede realizar el juicio mismo de una manera lógicamente general, al poder aducir razones); sólo le exige a cada uno esa conformidad, como un caso de la regla, y, con respecto a esto, no espera la confirmación de conceptos, sin la adhesión de otros (1986, p. 41).

Las esferas conceptuales se confirman, especialmente en la productividad, siendo así, que se considera que el lector es libre de generar su juicio. De esa forma lo que Kant (Jauss, 1986; Parisi, 1977) a de llamar la razón teorética y la práctica, comprenderá que la norma está socialmente consensuada, y basada en la comunicación, en tanto la subjetividad es el andamiaje de la realidad.

3. LA IRRUPCIÓN DE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA

La experiencia estética, desde el enfoque de Jauss, es transversal a la historicidad, puesto que el fenómeno de la comunicación lector y obra en las diversas culturas y etapas de la humanidad, siempre ha estado presente, y por lo tanto ha sido considerado como un reto al sistema.

El lector o el individuo apreciará las diversas manifestaciones artísticas, propuestas por los autores creativos a lo largo de los vaivenes artísticos, es el devenir de un placer sensorial reflexivo. La experiencia estética rompe el hilo y la continuidad, para irrumpir placenteramente (Greimas y Fontanille, 1994). El hecho de que no se considerara válido el juicio estético y la experiencia estética, como pautas de valoración de la obra, no implicaba que no existiera en la comunicación objeto artístico-y el disfrute individual. Interesante afirmación sobre esta dinámica realiza Jauss al conciliar la catarsis aristotélica y la relación lector y la obra en el medioevo:

> […] el placer estético contiene, naturalmente, la distensión de la opresión de lo cotidiano y, además, la solidarización para una actuación futura, […] el público sencillo glorificada, en la literatura, su propia situación, sino porque puede abrirle, por contraste, el acceso a un mundo ideal heroico [...]. (1986, p. 33)

La experiencia estética, por sencilla que sea, no deja de ser fundamental para la denominada praxis de la vitalización humana; el asombro, la perplejidad, el choque de las rupturas con la realidad con las que seduce el autor, puede que se asomen al disfrute del lector o a su propia resistencia. Aun así, el acto productivo del artista se ha dado, con o sin la aceptación del lector; los avatares estéticos del artista están sobre la mesa de juego en hipotética seducción al lector-receptor.

Hay una especie de fundamento onírico en el lector, que al enfrentarse a la obra puede identificarse y concretar su aspiración estética, o bien rechazarla.

> Así pues, la experiencia estética es tan efectiva como la intuición utópica y el reconocimiento retrospectivo, y completa el mundo incompleto, tanto al plantear futuras experiencias como al conservar las pasadas, que se perderían en la humanidad si no fuera por la literatura y el arte que las explican y las convierten en monumentos. (Jauss, 1986, p. 40)

El primer aporte es la comprensión de la experiencia estética, en tanto comportamiento receptivo y comunicativo; un segundo momento conduce al aspecto productivo. La temporalidad de la obra en la experiencia estética del lector siempre es presente, sucede en el instante en el cual se adentra en la obra artística y la degusta; en el momento en que la comunicación obra (autor)-lector se hace viva.

> El primer acercamiento fenomenológico al o que pude significar la experiencia estética nos ha llevado, una y otra vez, al límite, en que la actitud estética se aparta del área del sentido de la experiencia religiosa. (…porque que su ámbito se encuentra en...) la voluntariedad de la comprensión estética del sentido. Su función, eminentemente social, radica en el hecho de que el arte no puede reclamar ningún tipo de validez por obligación, y en que su verdad ni puede rebatirse

> con dogmas, ni «falsificarse» por lógica. Su voluntariedad demuestra la capacidad emancipadora de su rebeldía, y explica el interés de las instancias dominantes por su fuerza esclarecedora y su seductora violencia. (Jauss, 1986, pp. 44-45)

Lotman escribirá a propósito de estas afirmaciones: «El ritual es obligatorio, la danza voluntaria» (Lotman, citado en Jauss, 1986, p. 45). Pero señala Morón las palabras de Karl Alfred Blüher «la contribución mayor a la estética contemporánea concierne, a nuestro parecer, a la introducción de la problemática de la recepción en las cuestiones de crítica literaria» (2006, p. 5).

Al comprender la fenomenología en su estatus de método fenomenológico (Jauss, 1986; Parisi, 1977; González, 2006) se puede subrayar que el lector en ejercicio del libre albedrío, toma la decisión de internarse en la obra artística, y en este acto expone su conciencia para ser cómplice de la provocación estética, en su papel de crítico como de receptor. Heidegger le llamará «la ontología como fenomenología»; se extrapola, entonces, a la crítica literaria en la individualidad de la conciencia del lector. El arte se torna autónomo, como lo será el juicio estético del lector. La realidad propuesta será rebasada, *transgredida*.

El riesgo está en caer en los extremos, por un lado el objetivismo en la obra de arte y por otro el subjetivismo extremo. Gadamer debate entre las propuestas de Kant, Schiller, Hegel, Kierkegaard y Hamann; no se inclinará a los absolutos que dejan vacía la propuesta del autor y da tanto vuelo al lector que «recrea» la obra, que tal parece que el primero es innecesario; tampoco desaparece el sentido que provee el lector, pues no tendría objeto la obra sin lector (sería un alma romántica infinita en sí misma). Gadamer sitúa al arte más allá de la experiencia y la conciencia estéticas,

> […] se trata ahora de pensar al fenómeno del arte de frente a la experiencia del arte que involucra la relación entre la obra y el receptor, y precisamente se trata de una relación y no de una subsunción de un término en el otro. Es esta relación lo que emerge como la tarea de la estética *gadameriana*, pensar a la obra con el receptor y al receptor con la obra, vincularlos a pesar de la aparente discontinuidad:

> […] se formula la tarea, cara a esta discontinuidad del ser estético y de la experiencia estética, de hacer valer la continuidad hermenéutica que constituye nuestro ser. (Gadamer, 1996, p. 138, citado en González, 2006, p. 72)

Comprender la fenomenología como parte del soporte teorético de este estudio, y visualizar su aporte para el análisis, quedará evidenciado en la cita de Husserl: «Hay que atender cuidadosamente a que describamos sólo lo que cada yo como tal encuentra, lo que ve directamente o piensa indirectamente con certeza; precisamente esta certeza debe ser tal que cada yo pueda transformarla en una evidencia absoluta» (Husserl, 1992, p. 395, citado en Chávez, 2005).

El yo *husserealiano* es sobradamente independiente, tal parece que hay un sesgo que se adentra en la autonomía estética propuesta por Adorno; pero este yo se diluye en la masificación del arte; aun siendo el receptor vital para la nueva crítica, y los valores estéticos son decodificados por los lectores, son valores que han sido generados. Existirían por tanto una enajenación de la estética del receptor (Sosa, 2011).

La obra de arte ha transitado por diferentes lecturas, algunas de las cuales niegan su historicidad, otras su ontología, otras tantas le dan el reinado del arte por el arte. Este estudio permite valorar los puntos medios de Gadamer referidos al reconocimiento ontológico de la obra de arte, y a no clausurar con absoluta certeza su historicidad; ello no niega el papel del lector y su postura estética como crítico del objeto artístico. La teoría del juego de Gadamer permite dimensionar, se dirá *tridimensionar*, con el afán de comprender los planos sucesivos de la interpretación estética del lector. Jugar es dinamizar, es normar, es atajar al contrincante con los propios recursos, es proponer dentro de los aspectos de lo lúdico una realidad que acoge los nuevos mundos dentro de la obra. Es una estética que aporta a la crítica literaria un profundo salto. La crítica se transmuta hacia el lector y las formas, sin dejar de lado el disfrute de la época en tanto atmósfera estética de la obra literaria.

Una «Rayuela de Cortázar». Un juego de creación ontológica que permite dar vida a la relación obra-lector. Alusión clara que da Cortázar al solicitar al lector jugar el juego, es la aspiración del artista para que la obra […] lo lleve a superar los primeros niveles obvios de intelección para pasar a otros, más profundos, que serían verdaderamente reveladores. Por ello, los acontecimientos, los personajes, el espacio, no son más portadores unívocos de una visión de una realidad coherentemente estructurada, sino que son a menudo manifestaciones ambiguas de una experiencia metafísica que se presenta con el signo cambiando o encubierta (Chávez, 2011).

Desde la perspectiva de Jauss el juego *gadarmeniano* y lo lúdico dinámico esperado por Cortázar ante su obra, se profundiza así

> El lector posterior –que es consciente de la apropiación intelectiva de la percepción del objeto estético, exigida por el texto en sí- tropezará con una forma de experiencia que ya no es del todo evidente para él, en la medida en que la visión del mundo representado se le abre en su otredad. La aisthesis hace conciliables dos formas de mirar: la propia y la ajena. La forma de mirar ajena abre a la propia, -que, llevada por el texto, se entrega a la percepción estética- ese horizonte de experiencia, que es el mundo visto de otra manera. Esta función hermenéutica de la aisthesis se explica, porque la mirada humana, por su propia naturaleza y por interés, no se conforma […] con lo que se le ofrece de inmediato, y está expuesta a la seducción de lo ausente y a extraer lo todavía oculto. […] La percepción estética renueva esta energía de la mirada, sublima la exigencia de ver y de ser visto, y la convierte en una «poética de la mirada», manteniendo así el proceso, que ha hecho a la aisthesis artística ir de descubrimiento en descubrimiento. (1986, p. 121)

La teoría de comunicación propuesta por Roman Jakobson refleja el circuito comunicativo que nace en el emisor (autor) de la pieza artística, transita hacia el lector a través de un código que permite la construcción de un mensaje. El papel del lector, en el ámbito de esta propuesta, no es más que decodificar el mensaje, para lo cual el consumidor de la obra comprende el andamiaje sígnico desde su propia textualidad. Para Paul Valery «la obra es el término de la actividad del escritor y el origen de la actividad del lector. Fuera de estos dos

sistemas de actividad, la obra, como mero objeto, carece de valor y pierde su dignidad de fenómeno espiritual» (Morón, 2005, p. 7).

4. EL PAPEL DEL LECTOR

El papel central que toma el lector exige claridad en la comunicación literaria, pero también una nueva estética, la denominada estética de la recepción. Se da una suerte de varios tipos de lectores, los intratextuales y los extratextuales; para ello se requerirá se posibilite una fenomenología de la lectura (Iser, 1987). Por tanto, el lector se torna activo ante la obra de arte literaria, pues logra desentrañar los significados que, en cierto grado de determinación, el autor, dibuja en el trasfondo de su obra. Los significados quedan desvelados por el lector que se moverá en un rango de posibilidades abiertas que devienen de su propia individualidad. Ésta, que no escapa y entraña, en todo caso, a la historicidad de su época. La lectura se convierte en el acto per se para que el texto se concrete de alguna manera, lo que no deja al del lector sin algunas sujeciones de la razón de la obra literaria (Mignolo, 1986; Rall, 1987).

Leer es pensar, pensar en la obra literaria a profundidad desde las herramientas personales, desde las significaciones que a priori, están construidas en el lector; desde ese objeto dinámico peirciano (Vilà Vernis, 2015). La obra está puesta para ser interpretada, acto que tiene sus propias peculiaridades según el lector, pero posee los elementos en su interno, para dar pie la comprensión de «la teoría fenomenológica del arte señaló con todo rigor que el estudio de una obra literaria es válido no sólo para la forma del texto, sino que es válida en la medida para los actos que llevan a su comprensión» (Iser, 1987, p. 122). La obra de arte literaria «existe» en el espacio y tiempo en el que se da el acto de leer e interpretar; al terminar éste, cada uno transita en lo suyo para una nueva oportunidad, para el lector y para la obra literaria.

Para que el lector sea seducido y haga gala de sus mejores procesos de interpretación, el texto está constituido por elementos estructurales y lingüísticos, pero el centro motor fundamental está en el

subyacente ánimo que proporciona el sentido. Un texto está dado por un autor que se adentra en la búsqueda creativa de los sentidos posibles, en ese ámbito, lector y obra de arte, conversan en el acto interpretativo en búsqueda del o los sentidos. Obras abiertas, deliberadamente en búsqueda del lector activo, potencian más sentidos, requieren un lector más afinado, con el mayor de los talentos. «El significado tendría entonces más bien la estructura del suceso; el significado mismo es un acontecimiento que no se puede referir a la denotación de hechos empíricos o supuestos como siempre» (Iser, 1987, p. 124).

Más allá de la propuesta de Adorno, de una estética enajenada por la industria cultural, se propone una activa «relación de la experiencia estética con lo imaginario (que) supone la liberación del ánimo», palabras que Jauss propone a Butcher (1986, p. 163).

Pero el camino allanado fue preparado por el denominado paradigma formalista (Hernández, 2011; Jauss; 1987: 63; Todorov, 1980), como una reacción a los preceptos de lo simbolistas; así como la influencia de la floreciente filosofía del lenguaje, desde el giro lingüístico. Los teóricos rusos dan una vuelta de tuerca hacia la liberación de los aspectos analíticos de filósofos y religiosos, que se anteponían al estudio de la estructura formal de la obra. La ciencia lingüística hace su aparición fortalecida por los estudios lógico-semánticos; en el ambiente estaba la necesidad de dar vida a la formalización de lenguaje, y ello implicaba desambiguarlo, a través de llevarlo a un estado más formal. Esta tendencia nace desde Gottob Frege y Bertrand Russell, con sendas polémicas entrambos.

La noción de forma adquiere un sentido nuevo: no es ya una envoltura sino una integridad dinámica y concreta que tiene un contenido en sí misma, fuera de toda correlación. Aquí se evidencia la distancia entre la doctrina formalista y los principios simbolistas según los cuales «a través de la forma» debería transparentarse un «fondo». A la vez era superado el esteticismo, la admiración de ciertos elementos de la forma conscientemente aislados del «fondo» (Eichenbaum, 1980, p. 30).

A partir de este paradigma que tuvo gran auge en los estudios literarios, e incluso se extrapoló a otras ciencias, nace la propuesta de la Escuela de Constanza, de los cuales fueron miembros Jauss e Iser, entre otros autores; el gran aporte de esta Escuela a la crítica literaria como a la estética es la denominada Estética de la Recepción.

El centro nodal de la Estética de la Recepción es el lector. Líneas a se ha anticipado argumentos para encaminar el estudio. Centrarse en el lector se deriva, en parte del claro esquema de comunicación de Jakobson, como se anticipó. Barthes invita con las siguientes palabras

> Pero ¿qué hacemos con el sentido conocido de las palabras? Lo que se llama (quisiéramos que fuera irónicamente) "las certidumbres del lenguaje" no son sino las certidumbres de la lengua francesa, las certidumbres del diccionario. (…) El tedio (o el placer) reside en que el idioma no es nunca sino el material de otro lenguaje, que no contradice al primero, y que éste se halla lleno de incertidumbres: ¿a qué instrumento de verificación, a qué diccionario iremos a someter este segundo lenguaje, profundo, simbólico, con el cual está hecha la obra, y que es precisamente el lenguaje de los sentidos múltiples? (1983, p. 18)

Las alusiones dichas conducen a examinar los aspectos de la estética de la recepción, también como teoría, cuyo origen, para Jauss (1987), es la polémica entre la historia de la literatura y la ciencia literaria. El circuito de comunicación de Jakobson se puede afrontar con la perspectiva de la recepción, siendo así que en la génesis de la obra literaria se ve involucrado el autor, el proceso creativo y la codificación.

La obra como mensaje es el texto y la textualidad en sí misma, el receptor es el lector cuyas acciones son la decodificación y el proceso estético individualizado. Este lector que descubre como esteta los distintos sentidos brindados por la codificación en la creación misma. El elemento histórico no es ajeno a este proceso general, pues el lector está inmerso en un contexto que le aporta para el análisis, el ser social determinado; razón ésta que le dará una tesitura particular a su proceso de lectura. Se conjuga además de los elementos históricos, la discursividad del texto como elemento comunicativo de la obra; ahí donde se canalizan los códigos culturales, filosóficos, morales, estéticos.

Conviven en todo el sistema comunicativo la esfera del texto y la esfera del lector, se intersectan y conjugan en un proceso de interpretación y de significatividad lectural. El papel de receptor se torna clave para la estética de la recepción. Se ha mencionado la conversación, el diálogo entre la obra y el lector, se dirá que, entre la esfera del texto y la esfera del lector, está la comprensión del acto hermenéutico de la lectura.

Gadamer conserva tres momentos para la experiencia hermenéutica: el de la negatividad o experiencia de la finitud, el de la pertenencia o unidad consigo misma de la conciencia, a medio camino entre lo familiar y lo extraño y, por último, la apertura a nuevas experiencias. Considera que la mejor manera de darle concreción a estos tres momentos es pensarlos articulados en la instancia del diálogo o la conversación, perspectiva desde la cual la mediación entre sujeto y objeto estará planteada por la relación dialéctica de la identidad de los contrarios sino por la relación dialógica e la que lo familiar se vuelve extraño y lo extraño familiar (Aguilar, 2006).

El autor ha creado una obra cuyas posibilidades tienen vida aun sin la lectura, son parte de la propuesta y la invitación; no han sido dejadas al azar pues no se lograría construir la obra como objeto artístico; están concretizadas en un discurso imaginativo, que existe sin el lector, pero que se revitaliza con la interpretación de éste.

El crítico literario se conjuga también como lector esteta, claro que salva las distancias por los métodos para su lectura; aguza su interpretación para los diversos sentidos de la obra, analiza el discurso del texto, y trasciende con meticulosidad, dado su bagaje cultural. Jauss (1986; 1987) distingue a la sazón de Aristóteles, poise como la producción de la obra y su proceso artístico; la aisthesis o la capacidad de ser receptor de la obra artística y, la katharsis como el elemento distintivo de la comunicación y donde se ubican las emociones humanas, a las que da vida la obra y sus supuestos codificados. Tod, en fin, una suerte de poises (p) dentro de un sistema dinámico.

La historia de la creación como de la lectura del texto, es la cobertura donde se anida la producción y la recepción; es en sí misma

la hermenéutica. La obra se convierte en un cuenco semipleno de texto y sentido, cuya complementariedad se da en la medida que se adentre el lector, el creador de un sentido estético. Pero también juega un papel interesante el tránsito de sentir al pensar, la cognición de la obra literaria y el desarrollo cognitivo del receptor, alejándose, por tanto, de la concepción kantiana de la subjetividad que solamente aprecia el placer de la belleza, sin tránsito alguno hacia la obra que provoca conocimiento según Gadamer; empero, Jauss vuelve a Kant para polemizar en cierta medida con Gadamer, al referirse a la teoría del consenso kantiano como un acto de reflexión del lector (Piché, 1986; Greimas y Fontanille, 1994).

El proceso estético en los siguientes pasos, desde la fenomenología (y se agrega la hermenéutica) según Chevallier:

> 1) relacionar singularidades, 2) despertar los sentidos, 3) sentir los sentidos despiertos, 4) dar sentido, 5) producir pensamiento. A la dialogicidad entre obra y receptor se genera un el proceso, hay un paralelo de procesos, y líneas que confluyen. El efecto final del conjunto es el efecto estético. (2011, p. 52)

El lector en el goce estético no se conforma con un nivel de la obra y su sentido, explora y se adentra, de ahí que se acaece la creación dentro del ámbito de los saberes de lector y la provocación del texto. Para que ello suceda lector y obra están en el unísono temporal, aunque la obra pertenezca a otro espacio y tiempo histórico; en el momento de la recreación el tiempo lector-texto, es presente, tan presente como un diálogo que se lleve a cabo entre dos interlocutores.

Aranda señala: «Los medios conceptuales de la estética filosófica son, según la hermenéutica gadameriana tres: 1. El concepto de juego. 2. El concepto de símbolo. 3. El concepto de fiesta» (2004: pp. 109-110). Señala el autor que a partir de estas nociones se da la razón del arte y lo referido a ella; desde los distintos enfoques sobe la belleza, el gusto y el actuar del ser humano al vincularse al arte.

El canal, vehículo y las formas del lenguaje conducen al estudio fenomenológico y la ontología hermenéutica. La experiencia estética parte de la comprensión lingüística, pues es por ella que se identifica el

lenguaje narrativo y discursivo dentro de la obra literaria, sin dejar de lado la historicidad como aspecto fundamental para la interpretación (Aranda, 2004; Reyes; 2006; Jauss, 1986; Piché, 1986 Quine, 2002).

Estos preceptos conducen a aceptar la definición de Jauss que la teoría del arte posee como categoría fundamental «la experiencia estética», dada solamente en el acto interpretativo.

Se ha mencionado en cierta medida el papel fundamental del lenguaje en todo el circuito de creación, crítica e interpretación; para Gadamer un aspecto fundamental del proceso de comprensión del sentido o los sentidos se centran en su concepto de «lingüisticidad» con el afán de que la hermenéutica se vincule con el lenguaje, y por tanto con el discurso. Comprendiendo este concepto se puede adherir el de «coseidad», que relaciona la experiencia estética con el lenguaje; la «copertenencia» la complicidad autor-lector que permite un leguaje compartido (Reyes, 2006; Jauss, 1987; Aranda, 2004; Blume, 1988).

El lenguaje es el sustrato, el sustento de la creación artística, pero también es el elemento sistémico codificado y por decodificar, que forma la línea transversa al realizar la unión de todos los elementos constitutivos del proceso de recepción. Blume (1988, p. 56) cita Schleiermacher quien «aborda el problema de interpretación hermenéutica por el camino de ida y vuela que va de los sensible a lo inteligible (empírico/especulativo) y de lo inteligible a lo sensible (inductivo/deductivo). Se produce, así, una "circularidad cognoscitiva" de corte racional, a lo que se agrega el reconocimiento del valor de la "intuición" o vivencia íntima […]».

Blume, aporta la enumeración conceptual alrededor de la hermenéutica como método, muy esclarecedora para los propósitos de este estudio:

> Nuevas proposiciones enriquecen el método hermenéutico: a)la «autognosis» de Dilthey (volver a vivir la experiencia artística o histórica del autor; la experiencia explica, el espíritu comprende); b) el entendimiento de algo concebido no como un modo de conocimiento, sino como un desarrollo proyectivo del poder-ser (Heideger); c) la anticipación del sentido de una obra gracias al ímpetu

> del sentido de una obra gracias al ímpetu de la tradición y el código lingüístico compartido, así como a la pertenecía a un horizonte común de conciencia entre el autor y el lector (Gadamer); d) la apropiación del sentido de un texto en virtud de la superación de la oposición entre la «experiencia de pertenencia» (Gadamer) y el «distanciamiento crítico» (Habermas, Adorno, Apel); e) el análisis de las connotaciones, fuente de la polisemia de un texto (Barthes). (1988, pp. 56-57)

Esta cita permite hacer una síntesis inmediata del enfoque del estudio, y además provee de los puntos álgidos que son necesarios para la siguiente discusión, y es que el valor de la urdimbre del lenguaje y los significados atañe a la semiótica; se busca hacer un aporte desde este dominio del conocimiento para ahondar en la teoría de la recepción como un ejercicio de la crítica literaria (Rall, 1987). Siendo así, se estaría planteando en el siguiente apartado, la importancia de la semiótica como método, para explicar, para tener un camino tentativo, en cierta medida; para comprobar el proceso de la comprensión de los sentidos desde el enfoque hermenéutico.

Si se parte de la premisa de que el lenguaje es el soporte para la convivencia, complicidad, coparticipación obra de arte y lector, y aquél se estudia desde distintas ópticas, resulta que la semiótica especialmente la peirciana es la que reta para el cierre de esta investigación. A esta tentativa algunos autores darán en llamar metaestructuralismo. La intención del estudio es el método como herramienta para ahondar en la descriptiva hermenéutica.

5. CONCLUSIONES

La Teoría de la recepción congenia con la Teoría Estética de la Recepción son un cambio importante en la comprensión de la literaria, ya que el lector es destacado como un elemento básico en el orden estético. La visión recepcionista muestra que la literatura se desarrolla al relacionar el texto con el lector. El texto enseña su configuración, códigos y posibilidades que dan sentido, adquiriendo relevancia y actualidad en la lectura.

Jauss es quien más aporta a favor de la comprensión de este proceso desde un ámbito histórico. El lector no se enfrenta al texto desde un vacío cultural, sino desde las experiencias previas, convenciones estéticas, conocimientos y circunstancias históricas. La recepción de una obra, se transforma en el tiempo y facilita una comprensión histórica de lecturas, valoraciones, reinterpretaciones y desplazamientos de sentido. Desde este punto de vista, el lector participa en la recreación de la continuidad histórica de la obra al hacerla nuevamente presente.

La teoría del efecto estético de Iser permite precisar el carácter activo de la lectura. El texto propone una estructura y orienta la interpretación, pero mantiene zonas de indeterminación, expectativas y posibilidades que requieren la intervención del lector. La lectura aparece así como una actividad de actualización y concretización: el lector relaciona, anticipa, corrige, completa e integra los elementos de la obra desde su propia experiencia. Esta participación no convierte, sin embargo, la interpretación en un ejercicio ilimitado, porque la libertad del lector dialoga con la materialidad lingüística, la organización y las restricciones del propio texto.

La experiencia estética adquiere, en consecuencia, una doble condición receptiva y comunicativa. El encuentro con la obra no consiste únicamente en reconocer significados previamente fijados, sino en experimentar, comprender y producir sentido. La relación *entre aisthesis, poiesis* y *katharsis* permite interpretar el fenómeno literario como una praxis en la que percepción, producción y comunicación se implican mutuamente. La hermenéutica refuerza esta perspectiva al mostrar que comprender una obra supone entrar en diálogo con ella desde una visión concreta, de modo que texto y lector se transforman recíprocamente en el camino interpretativo.

El papel del lector como nuevo actor de la teoría literaria se ha de entender, en un punto de equilibrio entre dos extremos: ni la obra posee un significado completamente cerrado e independiente de su recepción, ni el lector puede atribuirle cualquier sentido al margen de sus estructuras y códigos. La recepción se constituye en el espacio de relación entre ambos. La historicidad, el lenguaje, la experiencia,

la memoria cultural y la competencia interpretativa del lector, son factores que hacen posible la pluralidad de lecturas sin disolver la identidad de la obra.

La Teoría de la Recepción amplía la comprensión de la literatura al situar la lectura como acontecimiento estético, hermenéutico y comunicativo. El lector se convierte en participante activo de la obra. Esta transformación, enriquece la crítica literaria y los estudios de lectura, al analizar no solo el significado del texto, sino su actualización, su significado, desde dónde se interpreta y de qué forma una nueva lectura favorece la capacidad de una literatura abierta al diálogo con personas, culturas y tiempos diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. (2004). *Teoría estética*. Akal.

Aguilar, M. (Coord.). (2006). *Entresurcos de Verdad y Método.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Alonso, F. G., & Guevara-Ingelmo, R. M. (2022). La didáctica como ciencia y tecnología de la enseñanza. *Papeles salmantinos de educación*, (26), 127-147.

Aranda, C. (2004). *Introducción a la estética contemporánea*. Universidad de Almería.

Barthes, R. (1983). *Crítica y verdad*. Siglo XXI Editores.

Blume, J. (1988). *La crítica literaria en el siglo XX.* Aisthesis, 21.

Chevallier, J.-F. (2011). Fenomenología del presentar. Literatura: Teoría, Historia, *Crítica, 13*(1), 49–83.

Eichenbaum, B. (1980). *La teoría del método formal. En T. Todorov (Comp.), Teoría de la literatura de los formalistas rusos (pp. 21–54)*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.

González-Alonso, F., & Osorio-España, S. R. (2024). Los productos culturales y su influjo en la educación. *Educa UMCH*, 24, 8-31.

González, M. (2006). La crítica gadameriana a la conciencia estética. Sobre el capítulo 3 de Verdad y método. En M. Aguilar (Coord.), *Entresurcos de Verdad y Método* (pp. 61–73). Universidad Nacional Autónoma de México.

Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones. De los estados de cosas a los estados de ánimo*. Siglo XXI Editores.

Hernández, W. (2011). Roman Ingarden (1893–1970). La obra de arte literaria: Bases ontológicas para una filosofía de la literatura. *A Parte Rei,* 25.

Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología* (C. Moreno & J. San Martín, Trads.). Alianza Editorial.

Iser, W. (1987). El acto de la lectura. Consideraciones previas sobre una teoría del efecto estético. En D. Rall (Comp.), En busca del texto. *Teoría de la recepción literaria (pp. 121–144)*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.

Jauss, H. R. (1987a). Cambio de paradigma en la ciencia literaria. En D. Rall (Comp.), En busca del texto. *Teoría de la recepción literaria* (pp. 59–71). Universidad Nacional Autónoma de México.

Jauss, H. R. (1987b). Experiencia estética y hermenéutica literaria. En D. Rall (Comp.), En busca del texto. *Teoría de la recepción literaria* (pp. 73–97). Universidad Nacional Autónoma de México.

Mignolo, W. (1986). Teoría de textos e interpretación de textos. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morón Hernández, L. (2006). *Teoría literaria: Estética de la recepción literaria*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Parisi, A. (1977). *Raíces clásicas de la filosofía contemporánea*. ANUIES.

Pérez, F. (2018). *Arte minimal. Objeto y sentido*. La Balsa de la Medusa.

Piché, C. (1989). Experiencia estética y hermenéutica literaria. *Ideas y Valores, 38*(81), 3–16.

Quine, W. V. O. (2002). *La relatividad ontológica*. Tecnos.

Rall, D. (Comp.). (1987). *En busca del texto. Teoría de la recepción literaria*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Reyes Escobar, J. A. (2006). *La cuestión de la alteridad en la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio de la UNAM.

Sosa, F. (2011). *Autonomía y sociedad en la estética* de Theodor Adorno.

Todorov, T. (Comp.). (1980). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Siglo XXI Editores.

Vilà Vernis, R. (2015. *Peirce. El pensamiento está destinado a alcanzar una opinión final, será la verdad*. RBA Contenidos Editoriales y Audiovisuales.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

ESTÁNDARES INTERNACIONALES PARA LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES. EL CASO DE GUATEMALA

International Standards for the Protection of Women's Human Rights. The Case of Guatemala

Astrid Roxana Maas Jácome
Fernando González Alonso
Rosa Mª de Castro Hernández

RESUMEN: *El artículo analiza los estándares internacionales para la protección de los derechos humanos de las mujeres y las obligaciones que surgen para el Estado de Guatemala al aceptarlas, en especial la igualdad, la no discriminación y el derecho a una vida libre de violencia. Se examinan instrumentos de los sistemas universal e interamericano mediante una revisión documental de carácter jurídico y expositivo, principalmente la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Convención de Belém do Pará, junto con documentos interpretativos y mecanismos de supervisión. El análisis se realiza en base a la adecuación del ordenamiento interno, la debida diligencia, la interseccionalidad y la protección en los ámbitos público y privado. También se identifican compromisos vinculados al cambio de estereotipos, la igualdad de oportunidades educativas y la formación del personal que ha de garantizar estos derechos. Se ordenan obligaciones y procedimientos de seguimiento, sin comparar la ratificación de los tratados con su cumplimiento. Se requiere articular legislación, actuación institucional, acceso a la justicia y educación para la igualdad. En*

Guatemala, se proporcionan criterios para orientar políticas y prácticas que atiendan las situaciones variadas de las mujeres, los adolescentes y las niñas. Como aportación, se une la comprensión de los estándares con sus implicaciones jurídicas y educativas.

Palabras clave: *derechos humanos de las mujeres, estándares internacionales, igualdad de género, violencia contra las mujeres, educación en derechos humanos, Guatemala.*

ABSTRACT: *This article analyses the international standards for the protection of women's human rights and the obligations assumed by the State of Guatemala upon accepting them, particularly those concerning equality, non-discrimination, and the right to a life free from violence. Instruments from the universal and inter-American human rights systems are examined through a documentary review of a legal and expository nature, focusing mainly on the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women and the Convention of Belém do Pará, together with interpretative documents and monitoring mechanisms. The analysis is structured around the adaptation of domestic legislation, due diligence, intersectionality, and protection in both the public and private spheres. It also identifies commitments related to challenging stereotypes, ensuring equal educational opportunities, and training the personnel responsible for guaranteeing these rights. Obligations and monitoring procedures are systematised without comparing treaty ratification with actual compliance. The study highlights the need to coordinate legislation, institutional action, access to justice, and education for equality. In the Guatemalan context, it provides criteria to guide policies and practices capable of addressing the diverse situations faced by women, adolescents, and girls. As its main contribution, the article links the understanding of international standards with their legal and educational implications.*

Key words: *women's human rights, international standards, gender equality, violence against women, human rights education, Guatemala.*

1. INTRODUCCIÓN

La protección de los Derechos Humanos de las mujeres requiere examinar tanto el reconocimiento jurídico de la igualdad, como las obligaciones para que se cumpla. La prohibición de la discriminación y la prevención de la violencia, proyectan exigencias que afectan a la

legislación, la actuación de las instituciones y las relaciones sociales. Desde esta visión, los estándares internacionales ofrecen criterios para interpretar los derechos y delimitar las responsabilidades estatales, aunque su alcance, atiende la naturaleza de cada instrumento y los componentes para su aplicación.

Así, la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), y la Convención de Belém do Pará, constituyen los ejes de este trabajo. Su lectura permite relacionar la igualdad con la protección frente a la violencia y examinar las obligaciones asumidas por Guatemala.

La educación merece una atención aparte: el artículo 10 de la CEDAW, vincula la igualdad con las oportunidades educativas y la revisión de estereotipos. Esta dimensión permite situar la discusión jurídica en el ámbito de la formación y de la responsabilidad de las instituciones educativas (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979, art. 10).

El objetivo del artículo es ordenar los principales estándares internacionales de protección de los Derechos Humanos de las mujeres y precisar las obligaciones y componentes de seguimiento aplicables a Guatemala. La pregunta que orienta el análisis es: ¿qué compromisos se derivan de estos instrumentos y cómo se relacionan con la igualdad, la prevención de la violencia y la educación? Guatemala se considera como ámbito de referencia para el examen normativo; no se pretende medir el grado de cumplimiento de sus políticas, ni establecer conclusiones sobre su eficacia.

Se adopta un enfoque documental de carácter jurídico y expositivo. Se examinan los instrumentos y documentos institucionales citados en el texto, organizando su contenido en categorías temáticas: adecuación normativa, igualdad y no discriminación, violencia contra las mujeres, interseccionalidad, protección en las esferas pública y privada y mecanismos de supervisión. Este procedimiento permite ordenar obligaciones relacionadas entre sí, sin atribuir idéntica fuerza jurídica a los tratados y a los documentos interpretativos.

Se inicia con la delimitación de los estándares y de las obligaciones estatales, para seguir con los principales ámbitos de protección y examinar los compromisos derivados de la CEDAW y de la Convención de Belém do Pará, unido a los mecanismos de seguimiento. Las conclusiones concretan implicaciones del análisis y subrayan la relevancia de la educación para la igualdad. Con todo, se pretende ofrecer una base de comprensión útil para la formación de profesionales y para la reflexión sobre las responsabilidades institucionales en la protección de mujeres, adolescentes y niñas.

2. EN TORNO A LOS ESTÁNDARES INTERNACIONALES SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS

Los Estándares Internacionales de los Derechos Humanos constituyen las obligaciones mínimas a las que los Estados Parte se comprometen, al momento de ratificar un instrumento de Derechos Humanos. Por lo tanto, son el conjunto de instrumentos jurídicos que, por un lado, establecen obligaciones internacionales a las que están sujetos los Estados Parte en materia de Derechos Humanos -en el caso específico de este artículo, referido a los Derechos Humanos de las mujeres-, y por el otro, contribuyen a precisar el alcance y contenido de dichas obligaciones.

También pueden entenderse como aquellos instrumentos jurídicos que, aunque de distinta naturaleza, origen, contenido y efectos, establecen las obligaciones internacionales a las que están sujetos los Estados, en materia de Derechos Humanos -tratados, convenios, convenciones, protocolos y normas consuetudinarias-; y a la vez, contribuyen a precisar el contenido, objeto y alcances de dichas obligaciones adquiridas, facilitando su interpretación, integración y cumplimiento -declaraciones, reglas mínimas, principios, observaciones generales y observaciones finales de Órganos de Tratados, entre otros- (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2017).

Los estándares en mención, favorecen la eliminación de interpretaciones arbitrarias o limitativas del contenido de los instrumentos internacionales de Derechos Humanos. Constituyen un mecanismo idóneo al momento de analizar y evaluar el nivel de cumplimiento de las obligaciones adquiridas por los Estados Parte en dichos instrumentos, que suelen agruparse en tres tipos: respetar, proteger y hacer efectivos los Derechos Humanos (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2010).

Se analiza qué compete a cada uno de los tipos de obligaciones. En relación a la obligación de respetar los Derechos Humanos, esto se refiere a que los Estados no deben interferir en su disfrute, debiendo en muchos casos abstenerse de efectuar ciertas acciones que podrían limitar o afectarlos. Esto implica que el Estado y sus agentes se abstengan de cometer abusos en el ejercicio de sus funciones, en los atributos propios al ser humano que son superiores al poder de cualquier Estado.

Por lo indicado, es necesario conocer quiénes son los agentes de un Estado. Entre ellos se incluyen grupos como agentes ministeriales, jueces, oficiales de policía, de prisiones y de aduanas, profesores, empresas con control estatal y otros grupos similares. La obligación de respeto implica para los Estados prevenir, investigar y sancionar las violaciones y, cuando sea posible, restablecer los derechos o las garantías vulneradas, así como adoptar las medidas necesarias para reparar el daño causado (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2010).

En cuanto a la obligación de proteger estos derechos, los Estados deben adoptar las medidas necesarias para garantizar que estas garantías fundamentales no se vulneren. De esta forma, se destaca la necesidad de adoptar las medidas legales y administrativas necesarias para garantizar los derechos humanos.

Respecto a la obligación de hacer efectivo progresivamente el disfrute de los Derechos Humanos, es necesario mencionar que, si bien los Estándares Internacionales establecen el nivel mínimo que

debe cumplirse, los Estados tienen la obligación de ir aumentando su nivel de protección y garantía de cumplimiento. Es necesario reconocer que, muchas acciones pueden implicar el uso de recursos, pero la progresividad implica que, no basta únicamente con una asignación, ya que los Estados tienen la obligación de ir aumentando progresivamente los recursos, para asegurar el cumplimiento de las obligaciones adquiridas.

¿Y si los Estados incumplen sus obligaciones en los instrumentos internacionales? En este caso, incurrirán en responsabilidad internacional por violaciones a los Derechos Humanos, pudiendo la víctima acudir a los sistemas internacionales de protección de Derechos Humanos, en el caso de Guatemala, el Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos (SUDH) ante Naciones Unidas y el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos (SIDH).

Es necesario hacer énfasis en el carácter subsidiario de estos sistemas internacionales de protección de derechos humanos, pues los Estados, como parte de su obligación de proteger, deben contar con sistemas nacionales que permitan a las personas acceder a procedimientos y recursos adecuados para la protección de sus derechos humanos. Por ello, a nivel internacional, rige con carácter general el requisito de agotamiento de los recursos internos efectivos antes de que una petición pueda ser considerada por un órgano de vigilancia de carácter judicial o cuasi judicial (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2010).

3. LA PROTECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS MUJERES

Respecto de los Derechos Humanos de las mujeres es fundamental mencionar con mayor detalle algunos de los Estándares Internacionales que buscan alcanzar la mayor observancia y protección de las garantías fundamentales de las mujeres.

Como se ha mencionado, la protección de los Derechos Humanos de las mujeres, genera automáticamente una obligación estatal de respeto, protección y garantía progresiva del cumplimiento de dichas obligaciones. A continuación, se mencionan algunos de los principales Estándares Internacionales relativos a la protección de los Derechos Humanos de las mujeres, los cuales se han agrupado según los temas que abordan.

3.1. Adecuación del marco legal nacional

Dentro del SUDH, es importante mencionar lo establecido en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), el cual establece que cada Estado Parte se compromete a adoptar, con arreglo a sus procedimientos constitucionales, las medidas oportunas para dictar las disposiciones legislativas o de otro carácter, que fueren necesarias para hacer efectivos los derechos reconocidos en dicho Pacto y que no estén ya garantizados por disposiciones legislativas o de otro carácter (Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966, art. 2.2).

Esta disposición es de fundamental importancia, no solo para los Estados que suscribieron este Pacto, sino para todos aquellos que han ratificado instrumentos internacionales en materia de Derechos Humanos, especialmente aquellos que contienen Derechos Humanos de las mujeres, ya que no puede justificarse la falta de garantías, la falta de condiciones o cualquier tipo de debilidad en el cumplimiento de las obligaciones contenidas en los instrumentos, aduciendo la falta de normas jurídicas de derecho interno que permitan o faciliten hacer efectivas dichas disposiciones.

Asimismo, el Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos reitera esta obligatoriedad, tal como lo establece el Pacto de San José (1969) sobre el deber de adoptar disposiciones de derecho interno, estableciendo que si el ejercicio de los derechos y libertades no estuviere ya garantizado por disposiciones legislativas o de otro carácter, los Estados Parte se comprometen a adoptar, con

arreglo a sus procedimientos constitucionales y a las disposiciones de esta Convención, las medidas legislativas o de otro carácter que fueren necesarias para hacer efectivos tales derechos y libertades (Convención Americana sobre Derechos Humanos, Pacto de San José de Costa Rica, 1969, art. 2).

Por ello, se establece que una de las principales medidas que tienen que adoptar los Estados para el cumplimiento de las obligaciones que adquieren en materia de Derechos Humanos de las mujeres es armonizar o reformar su derecho interno, de manera que sean acordes al cumplimiento de las obligaciones adquiridas en los tratados internacionales.

A nivel del SIDH, es necesario resaltar el contenido del inciso "h" del artículo 7 de la Convención Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994), el cual indica que los Estados tienen la obligación de adoptar las disposiciones legislativas o de otra índole, que sean necesarias para hacer efectiva dicha Convención.

3.2. Igualdad y no discriminación

Uno de los principales Estándares Internacionales en materia de protección de los Derechos Humanos de las mujeres, se refiere al principio de la igualdad y no discriminación, contenido en diversos instrumentos, tanto del SUDH como del SIDH.

Dentro de su contenido, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) establece que la discriminación contra la mujer es toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo que tenga por objeto menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de la mujer, independientemente del estado civil en que se encuentre, sobre la base de la igualdad entre el hombre y la mujer, de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera (Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, 1979).

Además, la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), establece que

los Estados Parte condenan la discriminación contra la mujer en todas sus formas, y tienen la obligación de seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer, comprometiéndose a establecer en sus constituciones nacionales y en cualquier otra legislación apropiada el principio de la igualdad del hombre y de la mujer, que no refiere únicamente a un formalismo legislativo, sino que incluye la obligación de asegurar por ley u otros medios apropiados, la realización práctica de ese principio. Se complementa con la obligación que este mismo artículo impone de adoptar todas las medidas que sean necesarias, tanto legislativas, administrativas o de otro carácter, que contengan las sanciones correspondientes, que prohíban toda discriminación contra la mujer (art. 2).

Se complementa y fundamenta con lo que establece el artículo 3 de dicha Convención (1979) cuando manifiesta que los Estados Parte tomarán en todas las esferas, y en particular en las esferas política, social, económica y cultural, todas las medidas apropiadas, incluso de carácter legislativo, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el ejercicio y el goce de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre (art. 3).

También, la Convención Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994), establece en sus artículos 4 y 6, el derecho a la igualdad y protección ante la ley para las mujeres, así como el derecho a vivir libres de toda forma de discriminación.

3.3. Derecho a una vida libre de violencia

La Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, en su artículo 1 establece una definición de violencia contra la mujer, indicando que es todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado

un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de efectuar tales actos, así como la coacción o la privación arbitraria de la libertad; estas situaciones pueden ocurrir tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993).

La importancia de esta definición, radica en la integralidad de los elementos que abarca y, sobre todo, la disposición que esta violencia puede ocurrir en el ámbito de la vida pública y privada, lo cual constituye un importante avance en materia de los Estándares Internacionales de protección de los derechos de las mujeres.

Por lo indicado, la Convención Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994), establece que debe entenderse por violencia contra la mujer cualquier acción o conducta, basada en la condición de mujer, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, la cual puede suceder en el ámbito público como en el privado (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. 1).

Como se observa, el SIDH, tiene una concordancia con lo establecido en SUDH, a través de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, especificando aún más, en su artículo 2, los ámbitos en los cuales pueden ocurrir las diversas manifestaciones de la violencia contra la mujer, mencionando entre ellos: la familia o unidad doméstica, en la comunidad, lugar de trabajo, instituciones educativas, establecimientos de salud o en cualquier otro lugar, y aquella violencia que sea perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes.

3.4. Manifestaciones de violencia en contra de las mujeres

Como se indicó, la violencia en contra de las mujeres puede ocurrir tanto en el ámbito público como el privado, y ésta puede tener manifestaciones físicas, psicológicas o sexuales. En este sentido, la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993) enumera, sin ser

limitativa, algunas de las manifestaciones de violencia contra la mujer, entre ellas:

- La violencia física, sexual y psicológica que se produzca en la familia, incluidos los malos tratos, el abuso sexual de las niñas en el hogar, la violencia relacionada con la dote, las violaciones perpetradas por la propia pareja, la mutilación genital femenina y otras prácticas tradicionales nocivas para la mujer, los actos de violencia consumados por otros miembros de la familia y la violencia relacionada con la explotación;
- La violencia física, sexual y psicológica perpetrada dentro de la comunidad en general, inclusive la violación, el abuso sexual, el acoso y la intimidación sexuales en el lugar de trabajo, en instituciones educativas de diversos niveles y en otros lugares, la trata de mujeres y la prostitución forzada;
- La violencia física, sexual y psicológica perpetrada o tolerada por el Estado, donde quiera que ocurra (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1993, art. 2).

En concordancia con esta disposición, la Convención Belém do Pará (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. 2), establece que la violencia en contra de las mujeres incluye la violencia física, sexual y psicológica, sin importar que esta tenga lugar en:

- La familia o unidad doméstica o en cualquier otra relación interpersonal, ya sea que el agresor comparta o haya compartido el mismo domicilio que la mujer, y que comprende, entre otros, violación, maltrato y abuso sexual;
- La comunidad y sea perpetrada por cualquier persona; esta violencia puede comprender, entre otros, violación, abuso sexual, tortura, trata de personas, prostitución forzada, secuestro y acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, establecimientos de salud o cualquier otro lugar, y

- En el Estado o sus agentes, dondequiera que ocurra, cuando esta es perpetrada o tolerada por éste (art. 2 de Belém do Pará).

Ambos instrumentos mencionan las diversas manifestaciones de violencia de forma muy parecida, coincidiendo en gran medida, el contenido de dichas disposiciones. Por lo dicho, se deduce el por qué muchos Estados integraron en sus legislaciones, las diversas manifestaciones de violencia en contra de las mujeres, ya que esta adición responde a las obligaciones adquiridas en materia de protección de los Derechos Humanos de las mujeres.

3.5. Interseccionalidad

La interseccionalidad es un concepto que permite identificar las maneras en que el sexo y el género se cruzan con otras identidades de las mujeres, generando o contribuyendo, a situaciones de discriminación o exclusión. Se considera que es una herramienta para el análisis y la actividad del derecho, que aborda múltiples manifestaciones de las discriminaciones, indicando la manera en que diferentes identidades, influyen sobre el acceso que hombres y mujeres puedan tener en cuanto al ejercicio de derechos y oportunidades de desarrollo integral (Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo, 2004).

Por tanto, se considera que la discriminación contra la mujer, está unida e influenciada por otros factores como la raza, el origen étnico, la religión o las creencias, la educación y la edad, entre otros factores, de manera que la discriminación por motivos de sexo puede afectar de diferente manera a hombres y a mujeres.

3.6. Distinción entre la esfera pública y privada

Históricamente, los agentes estatales han tenido la obligación de respetar y cumplir con las normas de Derechos Humanos incluidas en las leyes nacionales y en los instrumentos universales que adopte el Estado al que pertenecen. Sin embargo, esta obligación se ha centrado en las acciones imputables directamente a agentes estatales,

es decir, en los casos en los que las ejecutan o las consienten, como homicidios, torturas y detención arbitraria.

De forma que, la obligación de los Estados de respetar los Derechos Humanos, incluidos los de la mujer, se entendía que se refería a la obligación de no cometer ninguna acción que pudiera vulnerar esos derechos, dejando fuera todas aquellas posibles infracciones cometidas en la esfera privada, sin intervención directa de agentes estatales, pues no se consideraban vulneraciones de los Derechos Humanos.

A partir de los años ochenta y noventa, el movimiento de defensa de los derechos de la mujer, empezó a criticar esta interpretación de los Derechos Humanos al considerar, que perpetuaba las violaciones de los derechos de la mujer y que respondía a la preponderancia masculina (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2014).

Actualmente, se reconoce que las obligaciones de los Estados de proteger y garantizar los Derechos Humanos, incluyen claramente el deber de proteger a las mujeres frente a las violaciones cometidas por terceros, incluso en la esfera privada, y el de adoptar medidas positivas para garantizar sus Derechos Humanos, en consonancia a lo establecido en el artículo 2 de la CEDAW. De forma que los Estados tienen la obligación de abstenerse de violar los Derechos Humanos y de amparar a los titulares de esos derechos, contra los actos cometidos por personas o entidades.

3.7. Prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres

Una de las obligaciones fundamentales de los Estados se refiere a la prevención, protección, juzgamiento, sanción y reparación de los daños derivados de la violencia contra las mujeres, en la medida de lo posible. Con tal fin, resulta imprescindible el rol de las entidades involucradas en la administración de justicia, a fin de que, en el momento en que se conozca de un caso, sea perpetrado por el Estado

o por particulares, se proceda con la debida diligencia a fin de prevenir, investigar y, conforme a la legislación nacional, castigar todo acto de violencia cometido en contra de las mujeres (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2021).

Este principio, está íntimamente relacionado con cada uno de los aspectos citados, puesto que la finalidad principal de los instrumentos internacionales, es resaltar los estándares mínimos de protección de los derechos de las mujeres, garantizar su observancia y evitar sus limitaciones y restricciones. En caso de ocurrir alguna violación a estos derechos, se establecen estos Estándares Internacionales mínimos y las recomendaciones que deben acatar los Estados, para evitar la repetición de esas violaciones, y así, en la medida de lo posible, reparar o restablecer los derechos y garantías limitadas a las víctimas.

3.8. Universalidad de los Derechos Humanos

Aunque pareciese reiterativo, este principio es fundamental para comprender la integralidad e indivisibilidad de los Derechos Humanos. En la Conferencia Mundial de Viena, los Estados reconocieron expresamente que los Derechos Humanos de la mujer (González Alonso & Maas Jácome, 2025) forman parte integrante de los Derechos Humanos universales (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2014).

A pesar de los compromisos asumidos por los Estados, a menudo se ha planteado la cuestión de la universalidad, cuando los Estados han pretendido justificar las violaciones de los Derechos Humanos, especialmente en el caso de las mujeres, invocando razones culturales. Este argumento es totalmente inválido por lo indicado anteriormente, ya que los Estados Parte adquieren la obligación de adoptar las medidas necesarias para modificar los patrones socioculturales que sean discriminatorios hacia las mujeres.

Sin embargo, pese a esta obligación asumida por los Estados Parte, los estereotipos y las normas culturales que dictan el papel que

deben desempeñar las mujeres en la sociedad, todavía inciden negativamente en el disfrute de sus Derechos Humanos y en el acceso equitativo a las oportunidades de desarrollo integral de las mujeres, niñas y adolescentes.

Para mayor comprensión de este apartado, se presenta una figura que resume los principales Estándares Internacionales de Derechos Humanos de las mujeres, que los Estados Parte han de observar y sobre cuyo cumplimiento han de informar al Comité.

Aunque puedan existir múltiples obligaciones, como acciones encaminadas a prevenir, erradicar, atender y sancionar los casos de violencia contra la mujer, se considera que los mencionados con anterioridad, resumen los más importantes.

Figura 1.

Estándares Internacionales sobre la protección de los Derechos Humanos de las mujeres



Nota: Principales Estándares Internacionales de protección de los Derechos Humanos de las mujeres que han de ser observados por los Estados Parte de la CEDAW. Fuente: elaboración propia.

4. OBLIGACIONES ADQUIRIDAS POR GUATEMALA AL RATIFICAR LA CEDAW

La CEDAW fue adoptada el 18 de diciembre de 1979 y entró en vigor el 3 de septiembre de 1981. Guatemala ratificó la Convención el 12 de agosto de 1982 (Naciones Unidas, 1982).

Esta Convención establece un órgano de expertos independientes, denominado Comité para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, con el objetivo de vigilar su implementación. En este sentido, el 6 de octubre de 1999, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó, sin votos en contra, el Protocolo Facultativo a la Convención, a través del cual le otorga al Comité diversas facultades, entre ellas, recibir y examinar comunicaciones de mujeres o grupos de mujeres que se consideren víctimas de discriminación por razones de género dentro de los Estados Parte. La función del Comité es servir de sistema de vigilancia de la aplicación de la Convención por los Estados que la hubieren ratificado o se hubieren adherido a ella, a través del examen de los informes presentados (Chiarotti, 2010).

El Protocolo Facultativo entró en vigor internacionalmente el 22 de diciembre de 2000. Guatemala depositó su instrumento de ratificación el 9 de mayo de 2002 (Naciones Unidas, 2002).

Uno de los aportes fundamentales de la CEDAW, es la definición de "*discriminación contra la mujer*", que no se limita a categorías tradicionales de Derechos Humanos, sino a otros campos en los cuales esta pueda ocurrir.

Tabla 1.

Estructura del contenido de la CEDAW

Número	Artículos	Contenido
Parte I	1 al 6	Definición de discriminación contra la mujer, las medidas que deben adoptar los Estados para reducir la discriminación, la aplicación de acciones afirmativas
Parte II	7 al 9	Vida política y pública, representación internacional y nacionalidad de las mujeres
Parte III	10 al 14	Derechos de las mujeres en educación, empleo, salud, vida económica y social, y atención específica a las mujeres rurales
Parte IV	15 al 16	Igualdad ante la ley y sus derechos en el matrimonio y ámbito familiar
Parte V	17 al 22	Creación y funcionamiento del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, como ente encargado para examinar el cumplimiento de la CEDAW
Parte VI	23 al 30	Disposiciones finales sobre la interpretación de la convención, los compromisos adquiridos por los Estados Parte al ratificarla y disposiciones transitorias.

Nota: La tabla muestra la estructura y el contenido de los 30 artículos de la CEDAW.
Fuente: elaboración propia a partir de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979).

Al ratificar esta Convención, el Estado de Guatemala, según el artículo 2 de dicho instrumento, se compromete a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación contra la mujer, comprometiéndose particularmente a:

- Consagrar el principio de la igualdad de derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, el cual debe estar respaldado dentro de la legislación nacional y, además, garantizar la realización práctica de este principio; lo que significa que deben establecerse las acciones concretas que

van a realizarse o van a implementarse para asegurar su aplicación;

- Adoptar todas las medidas adecuadas, sean estas legislativas o de otro carácter, estableciendo las sanciones correspondientes, para prohibir todo tipo de discriminación en contra las mujeres;
- Establecer la efectiva protección jurídica de los derechos de las mujeres por medio de los tribunales nacionales u otras instancias públicas; de manera que las mujeres puedan contar con los mecanismos idóneos para la protección de sus derechos;
- Abstenerse de incurrir en cualquier acto o práctica discriminatoria en contra de las mujeres, sin importar las situaciones o condiciones de éstas:
- Tomar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación en contra de las mujeres, practicada por cualquier persona, organización o empresa; por lo cual, es necesario implementar acciones para la prevención de las acciones discriminatorias en contra de las mujeres; y,
- Derogar todas las disposiciones penales nacionales que contribuyan a la discriminación contra la mujer, así como cualquier disposición de esta naturaleza que permanezca vigente en los ordenamientos internos de los Estados Parte de la Convención.

Las anteriores disposiciones, se complementan con el contenido de los subsiguientes artículos de la CEDAW, entre los cuales, tomando en cuenta el objeto de análisis de la presente investigación, pueden resaltarse las siguientes:

1) Es obligación del Estado guatemalteco, modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres que estén basados en la idea de la inferioridad o superioridad del hombre o mujer, así como la erradicación de funciones o roles estereotipados entre hombres y mujeres (art. 5, a).

2) También debe adoptar las medidas necesarias para garantizar que la educación familiar, que anteriormente se consideraba esta esfera como netamente privada, incluya una comprensión adecuada de la maternidad como una función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos, siendo el bienestar de éstos el fin primordial (art. 5, b).
3) De la misma forma, deben tomarse todas las medidas necesarias para suprimir todas las formas de trata y explotación de mujeres (artículo 6), eliminar todas las medidas o actos de discriminación contra las mujeres que afecten su participación en la vida política y pública (artículos 7 y 8), en el ámbito educativo (artículo 10), en el empleo (artículo 11) y en la atención médica (art. 12).
4) Otra de las obligaciones que, tomando en cuenta el contexto guatemalteco, es vital para el cumplimiento de las disposiciones contenidas en esta Convención, es lo establecido en los artículos 13 y 14, en los cuales se hace referencia a la igualdad de oportunidades de desarrollo de las mujeres en la vida económica, social, cultural y deportiva, así como el interés especial que debe privar por las mujeres rurales, debido a su aporte en el desarrollo comunitario, municipal y del país, de manera que tengan oportunidades de participar en la toma de decisiones, de tener acceso a los servicios de salud, educación, seguridad social y desarrollo económico.

Como puede evidenciarse, muchas de las disposiciones de este instrumento internacional, se relacionan a las medidas que los Estados deben tomar para eliminar la discriminación contra las mujeres; sin embargo, algunas de ellas están íntimamente relacionadas con los derechos particulares que deben garantizarse sobre la base de la igualdad entre hombres y mujeres, pudiendo resaltarse:

- En *materia educativa*, el derecho a las mismas condiciones de orientación en relación a carreras, capacitación profesional y subvenciones (artículo 10), erradicando las creencias que limitan o restringen ciertos oficios o carreras a hombres o mujeres;
- En relación al *derecho al trabajo*, a gozar de las mismas oportunidades de empleo, a igual remuneración, a la seguridad social y a la protección de la salud (artículo 11), especialmente con relación a la paternidad y maternidad responsable, evitando concebir cuidado de los hijos como una actividad exclusiva para las mujeres;
- Respecto al aspecto económico, el derecho a prestaciones familiares, a obtener préstamos y otras formas de crédito y a participar en actividades recreativas (artículo 13), garantizando que el acceso a estos recursos no quede sujeto a restricciones discriminatorias por razón de sexo;
- En el *aspecto legal*, el derecho a la igualdad ante la ley, su capacidad jurídica idéntica a la del hombre, firmar contratos, administrar bienes y a recibir un trato igual en todas las etapas del procedimiento en las cortes de justicia y tribunales (artículo 15), de manera que la capacidad jurídica y ante la ley, debe ser igual para los hombres y para las mujeres, sin limitaciones que respondan a razón de su sexo; y,
- El *derecho a contraer matrimonio y poder elegir libremente al cónyuge*, pudiendo gozar dentro del matrimonio y al disolverse este, los mismos derechos y responsabilidades que el hombre (artículo 16); de manera que, como se indicó anteriormente, se promueva la maternidad y paternidad responsable.

4.1. Mecanismos de implementación

Además de las obligaciones derivadas de la Convención, Guatemala está sujeta a los mecanismos de vigilancia y seguimiento

previstos en ella y, desde la ratificación del Protocolo Facultativo, a los mecanismos establecidos en este último. Entre ellos se encuentran:

- *Procedimiento de presentación de informes: a través de este mecanismo de vigilancia sobre el cumplimiento de la Convención, Guatemala se compromete a enviar al Comité informes sobre las medidas adoptadas, así como sobre los factores y dificultades encontrados en la aplicación de las obligaciones asumidas. De acuerdo con la CEDAW, el informe inicial debe presentarse al año de la entrada en vigor para el Estado Parte y, posteriormente, al menos cada cuatro años o cuando el Comité lo solicite. Guatemala presentó su décimo informe periódico, examinado por el Comité en 2023 (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, 2023).*
- *Comunicaciones individuales: desde la entrada en vigor del Protocolo Facultativo para Guatemala, el Comité puede examinar comunicaciones presentadas por personas o grupos de personas que aleguen ser víctimas de una violación de los derechos reconocidos en la Convención, una vez cumplidos los requisitos de admisibilidad previstos. Las comunicaciones pueden presentarse en nombre de otras personas o grupos con su consentimiento, salvo que quien actúe en su nombre pueda justificar hacerlo sin él (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999, art. 2). De forma diferenciada, el artículo 8 del Protocolo faculta al Comité para iniciar investigaciones confidenciales cuando reciba información fidedigna que revele violaciones graves o sistemáticas de los derechos establecidos en la Convención.*

4.2. Recomendaciones generales del Comité CEDAW

La situación de VCM en sus diversas manifestaciones, genera interés a nivel mundial, de manera que se considera una prioridad para los Estados Parte de esta Convención. Por lo anterior, el Comité ha emitido

una serie de recomendaciones generales sobre temas que, a su criterio, deben ser priorizados por los Estados signatarios de este instrumento.

A la fecha, el Comité ha emitido 40 recomendaciones generales, a través de las cuales se busca fortalecer y orientar las acciones que deben tomarse para cumplir con el contenido de las obligaciones adquiridas por los Estados Parte al ratificar la CEDAW. Estas recomendaciones, constituyen un insumo, orientación y alerta para brindar una mayor atención a algunos asuntos que inciden de manera fundamental en la garantía del acceso de las mujeres, adolescentes y niñas a gozar de una vida libre de violencia.

Cada una de las recomendaciones cuenta con documentación oficial que facilita la comprensión de su contenido. Tomando en cuenta la extensión de esta información, se incluye una tabla con las recomendaciones generales y las temáticas abordadas por el Comité (Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer, s. f.).

Tabla 2.

Listado de recomendaciones generales emitidas por el Comité CEDAW

AÑO	N.º	TEMÁTICA
2024	**40**	**Representación igualitaria e inclusiva de las mujeres en los sistemas de toma de decisiones**
2022	39	Derechos de las mujeres y las niñas indígenas
2020	38	La trata de mujeres y niñas en el contexto de la migración mundial
2019/2014	31 (Revisada en 2019)	Recomendación general núm. 31 del Comité CEDAW y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño (2019) sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta
2018	37	Dimensiones de la reducción del riesgo de catástrofes relacionadas con el género en el contexto del cambio climático
2017	36	El derecho de las niñas y las mujeres a la educación

2017	35	Violencia de género contra las mujeres, actualización de la recomendación general No. 19
2016	34	Derechos de las mujeres rurales
2015	33	Acceso de las mujeres a la justicia
2014	32	Las dimensiones de género del estatuto de refugiada, el asilo, la nacionalidad y la apatridia de las mujeres
2013	30	Las mujeres en la prevención de conflictos y en situaciones de conflicto y posteriores a conflictos
2013	29	Consecuencias económicas del matrimonio, las relaciones familiares y su disolución
2010	28	Obligaciones básicas de los Estados Parte
2010	27	Las mujeres de edad y la protección de sus Derechos Humanos
2008	26	Las trabajadoras migratorias
2004	25	Medidas especiales de carácter temporal
1999	24	La mujer y la salud
1997	23	Vida política y pública
1995	22	Enmienda al artículo 20 de la Convención
1994	21	La igualdad en el matrimonio y en las relaciones familiares
1992	20	Reservas a la Convención
1992	19	Violencia contra la mujer
1991	18	Mujeres discapacitadas
1991	17	Medición y cuantificación de las actividades domésticas no remuneradas de las mujeres y su reconocimiento en el producto nacional bruto
1991	16	Trabajadoras no remuneradas en empresas familiares rurales y urbanas
1990	15	Evitar la discriminación contra la mujer en las estrategias nacionales para la prevención y control del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA)
1990	14	Circuncisión femenina
1989	13	Igual remuneración por trabajo de igual valor
1989	12	Violencia contra la mujer

1989	11	Servicios de asesoramiento técnico para las obligaciones de presentación de informes
1989	10	Décimo aniversario de aprobación de la CEDAW
1989	9	Datos estadísticos
1988	8	Aplicación del artículo 8 de la Convención
1988	7	Recursos
1988	6	Mecanismo nacional eficaz y publicidad
1988	5	Medidas especiales de carácter temporal
1987	4	Reservas
1987	3	Programas de educación e información pública
1987	2	Directrices para la presentación de informes
1986	1	Informes de los Estados Parte

Nota: La tabla muestra el listado de las 40 recomendaciones generales emitidas por el Comité CEDAW y la temática que aborda cada una. Fuente: elaboración propia a partir del registro oficial del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (s. f.).

5. OBLIGACIONES ADQUIRIDAS POR EL ESTADO GUATEMALTECO AL RATIFICAR LA CONVENCIÓN BELÉM DO PARÁ

La Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer fue aprobada por Guatemala mediante el Decreto N.º 69-94 del Congreso de la República. Su artículo 1 define la violencia contra la mujer como "cualquier acción o conducta, basada en su género, que cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el privado" (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. 1). El artículo 2 precisa que esta violencia puede producirse en la familia o unidad doméstica, en la comunidad o ser perpetrada o tolerada por el Estado o sus agentes.

Este instrumento también hace referencia al derecho que tienen las mujeres de gozar de protección de sus Derechos Humanos

contemplados en este y en los demás instrumentos internacionales, reconociendo su derecho a tener una vida libre de violencia, que le permita su desarrollo integral.

Entre las principales obligaciones adquiridas por el Estado guatemalteco al ratificar esta Convención, se pueden mencionar:

- Adoptar, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, políticas orientadas a prevenir, sancionar y erradicar dicha violencia;
- Abstenerse de llevar a cabo cualquier acción o práctica de violencia contra la mujer y velar por que las autoridades, sus funcionarios, personal y agentes e instituciones se comporten de conformidad con esta obligación;
- Actuar con la debida diligencia para prevenir, investigar y sancionar la violencia contra la mujer;
- Incluir en su legislación interna normas penales, civiles y administrativas, así como las de otra naturaleza que sean necesarias para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer y adoptar las medidas administrativas apropiadas que sean del caso;
- Adoptar medidas jurídicas para conminar al agresor a abstenerse de hostigar, intimidar, amenazar, dañar o poner en peligro la vida de la mujer de cualquier forma que pueda atentar en contra de su integridad o que pueda perjudicar su propiedad;
- Tomar todas las medidas apropiadas, incluyendo las medidas de tipo legislativo, para modificar o abolir leyes y reglamentos vigentes, o para modificar prácticas jurídicas o consuetudinarias que respalden la persistencia o la tolerancia de la violencia contra la mujer;
- Establecer procedimientos legales justos y eficaces para la mujer que haya sido víctima de cualquiera de las manifestaciones de violencia, que incluyan, entre otros,

medidas de protección, un juicio oportuno y el acceso efectivo a tales procedimientos;

- Establecer los mecanismos judiciales y administrativos necesarios para asegurar que la mujer sobreviviente de violencia tenga un acceso efectivo a gozar de resarcimiento, reparación del daño u otros medios de compensación justos y eficaces; y
- Adoptar las disposiciones legislativas o de otra índole que sean necesarias para hacer efectivo el cumplimiento de la Convención (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. 7).

De la misma forma, Guatemala se ha obligado, en virtud de esta Convención, a adoptar de manera progresiva, algunas medidas específicas tendientes a prevenir la violencia contra las mujeres, entre ellas pueden mencionarse la adopción, en forma progresiva, de medidas específicas, inclusive programas para:

- Fomentar el conocimiento y la observancia del derecho de la mujer a una vida libre de violencia, así como su derecho a que se respeten y protejan sus Derechos Humanos;
- Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, para contrarrestar prejuicios y costumbres y todo otro tipo de prácticas que se basen en la premisa de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los dos géneros, o en los estereotipos o paradigmas para el hombre y la mujer que legitimen o contribuyan a la consumación de la violencia contra la mujer en cualquiera de sus manif-estaciones;
- Fomentar la educación y capacitación técnica del personal en la administración de justicia, policial y demás funcionarios encargados de la aplicación de la ley, así como del personal que tenga a su cargo la aplicación de las políticas de prevención, sanción y eliminación de la violencia contra la mujer;
- Proporcionar los servicios especializados apropiados para la atención necesaria a la mujer sobreviviente de violencia, por

medio de entidades de los sectores público y privado, incluyendo los refugios, servicios de orientación para toda la familia, cuando sea el caso, y cuidado y custodia de los niños afectados;

- Fomentar y apoyar programas de educación gubernamentales y del sector privado destinados a concientizar a la población sobre los problemas relacionados con la violencia en contra de las mujeres, los recursos legales y la reparación que corresponde a las víctimas;
- Ofrecer a las mujeres sobrevivientes de violencia, oportunidades de acceso a programas eficaces de rehabilitación y capacitación que les permitan participar plenamente en la vida pública, privada y social, con lo cual se contribuye a erradicar las causas que promueven los círculos de la violencia;
- Promover en los medios de comunicación la elaboración, socialización y capacitación sobre directrices adecuadas de difusión que contribuyan a erradicar la violencia contra la mujer en todas sus formas, así como a realzar el respeto a la dignidad de la mujer;
- Facilitar la investigación y recopilación de estadísticas y demás información pertinente sobre las causas, consecuencias y frecuencia de los casos y manifestaciones de la violencia en contra la mujer, y
- Promover la cooperación internacional para el intercambio de ideas y experiencias, así como la ejecución de programas encaminados a proteger a las mujeres sobrevivientes de violencia (Organización de los Estados Americanos, 1994, art. 8).

5.1. Mecanismos para asegurar la implementación y observancia de la Convención Belém do Pará

De la misma forma que en el Sistema Universal, a través de la CEDAW, se crean mecanismos para el monitoreo y vigilancia del cumplimiento de las obligaciones contraídas por los Estados Parte al

ratificar dicha Convención, en el Sistema Interamericano, se establecen mecanismos para asegurar la implementación y observancia adecuada del contenido de la Convención Belém do Pará, entre ellos pueden mencionarse:

- *El procedimiento de información*: que establece que, dentro de los informes nacionales a la Comisión Interamericana de Mujeres, Guatemala debe incluir información sobre las medidas adoptadas para prevenir y erradicar la violencia contra la mujer y cualquier dificultad que haya observado con relación a la aplicación de estas medidas;
- *Opiniones consultivas*: en el caso de este mecanismo, los Estados Parte y la Comisión Interamericana de Mujeres pueden solicitarle a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, opiniones consultivas sobre la interpretación de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, esto con el objetivo de solucionar dudas o aclaraciones sobre su contenido;
- *Peticiones individuales:* cualquier persona, grupo de personas o entidad no gubernamental legalmente reconocida en uno o más de los Estados miembros de la OEA, puede presentar ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos peticiones que contengan denuncias o quejas de violación al artículo 7 de la Convención Belém do Pará, respecto a los deberes de prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres (artículo 12) (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala, 2010).
- *Mecanismo de seguimiento a la Convención:* La implementación efectiva de la Convención requiere un proceso de evaluación y apoyo continuo e independiente, para lo cual se creó en octubre del año 2004 el *Mecanismo de Seguimiento de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer* (MESECVI). Se trata de una metodología de evaluación multilateral

> sistemática y permanente, fundamentada en un foro de intercambio y cooperación técnica entre los Estados Parte de la Convención y un Comité de Expertos. A través de este mecanismo, se analizan los avances en la implementación de la Convención por los Estados Parte, así como los desafíos persistentes en las respuestas estatales ante la situación de la violencia en contra de las mujeres (Organización de Estados Americanos, s.f).

Los principios en los que se fundamentan las acciones del MESECVI, como órgano intergubernamental creado por todos los Estados, son: el respeto a la soberanía de cada país, la no intervención, la igualdad jurídica de los Estados, la imparcialidad y objetividad en su operación, aplicación justa y tratamiento igualitario. Este Mecanismo cuenta con dos órganos: la Conferencia de los Estados Parte, que es un órgano político integrado por representantes de los Estados; y, el Comité de Expertos, que es un órgano técnico formado por especialistas en violencia de género. Si bien los expertos son nombrados por los gobiernos, tienen la obligación de desarrollar sus funciones de manera independiente, autónoma y a título personal (Chiarotti, 2010).

Al ratificar un instrumento internacional de derechos humanos, los Estados Parte asumen las obligaciones y los mecanismos de seguimiento previstos en ese instrumento. Cuando se trate de protocolos facultativos o de competencias adicionales, su aceptación depende del acto internacional correspondiente. En el caso de Guatemala, los mecanismos analizados permiten rendir cuentas sobre los avances y dificultades en la aplicación de la CEDAW y de la Convención de Belém do Pará.

6. CONCLUSIONES

El análisis relaciona la igualdad y la no discriminación con el derecho de las mujeres a una vida libre de violencia. Los estándares internacionales proporcionan criterios para delimitar las

obligaciones estatales y orientar su interpretación. Se distingue entre las disposiciones convencionales vinculantes y los documentos que precisan su alcance, evitando presentar todas las fuentes como si tuvieran idéntica naturaleza y efectos jurídicos.

Para Guatemala, los compromisos examinados requieren actuaciones que van más allá de la incorporación formal de los tratados al ordenamiento interno. La adecuación legislativa ha de acompañarse de garantías de acceso a la justicia y de respuestas institucionales ante la discriminación. El carácter progresivo de algunas medidas no permite aplazar el conjunto de las obligaciones. Por lo que el análisis de cada compromiso ha de atender a su contenido y a las exigencias del instrumento que lo instaura.

La protección ha de considerar las diferentes situaciones en que se encuentran las mujeres. La perspectiva interseccional ayuda a examinar cómo la edad, la pertenencia étnica, la situación socioeconómica, la ruralidad o la discapacidad pueden relacionarse con barreras específicas para ejercer los derechos. Como resultado, la universalidad de su reconocimiento ha de acompañarse de respuestas sensibles a esas circunstancias. Esta exigencia resulta relevante para el diseño de políticas y servicios.

La educación, dada su importancia, tiene tareas relacionadas con los derechos, como garantizar la igualdad y formar a quienes tienen responsabilidades de protección, por lo que toca revisar los contenidos y recursos de enseñanza y las prácticas que reproducen discriminaciones y estereotipos. Esto implica revisar las normas relacionadas en cada centro socioeducativo. El artículo aporta obligaciones ordenadas y relacionadas con sus implicaciones institucionales y educativas.

7. SIGLAS

CEDAW Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer.

MESECVI Mecanismo de Seguimiento de la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer.
PIDCP Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
SIDH Sistema Interamericano de Protección de Derechos Humanos.
SUDH Sistema Universal de Protección de Derechos Humanos ante Naciones Unidas.
VCM Violencia contra las mujeres.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993, 20 de diciembre). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer (Resolución 48/104).* https://docs.un.org/es/A/RES/48/104

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1999, 6 de octubre). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Resolución 54/4, anexo).* https://docs.un.org/es/A/RES/54/4

Asociación para los Derechos de la Mujer y el Desarrollo. (2004, agosto). *Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica.* https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

Chiarotti, S. (2010). *Derechos humanos de las mujeres, recursos y mecanismos de reclamo y monitoreo.* Instituto de Género, Derecho y Desarrollo (INSGENAR).

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (s. f.). *Recomendaciones generales.* https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?DocTypeID=11&Lang=sp&TreatyID=3

Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer. (2023). *Observaciones finales sobre el décimo informe periódico de Guatemala (CEDAW/C/GTM/CO/10).* https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?Lang=es&symbolno=CEDAW%2FC%2FGTM%2FCO%2F10

Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica). (1969, 22 de noviembre). https://www.corteidh.or.cr/tablas/17229a.pdf

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (1979, 18 de diciembre). https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf

González Alonso, F., & Maas Jácome, A. R. (2025). Los derechos humanos de las mujeres. *Revista Literatura em Debate, 20*(36), 313–340. https://doi.org/10.31512/19825625.2025.20.36.313-340

Naciones Unidas. (1982, 12 de agosto). *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: Ratification by Guatemala.* United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/showActionDetails.aspx?clang=_en&objid=0800000280004b67

Naciones Unidas. (2002, 9 de mayo). *Optional Protocol to the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women: Ratification by Guatemala.* United Nations Treaty Collection. https://treaties.un.org/Pages/showActionDetails.aspx?clang=_en&objid=0800000280003319

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos.* https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-14-2_SP.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala. (2010). *Insumos para la formación en derechos humanos y administración de justicia.* https://oacnudh.org.gt/wp-content/uploads/2025/01/Insumos_formacion_DDHH_admon_justicia-1.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala. (2017). *Estándares internacionales sobre derechos humanos aplicables a los aspectos centrales del proceso electoral.* https://www.oacnudh.org.gt/images/CONTENIDOS/Campanas/Estandares_internacionales_elecciones.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Guatemala. (2021). *Principales estándares internacionales sobre derechos humanos relativos a garantizar una vida libre de violencia contra las mujeres.* https://oacnudh.org.gt/wp-content/uploads/2025/01/Estandares-vida-sin-violencia-mujeres-1.pdf

Organización de los Estados Americanos. (1994, 9 de junio). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará).* https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html

Organización de los Estados Americanos. (s. f.). *¿Qué es el MESECVI?* https://www.oas.org/es/mesecvi/nosotros.asp

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (1966, 16 de diciembre). https://www.ohchr.org/sites/default/files/ccpr_SP.pdf

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

LA ORALIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *¡A DEBATE!* DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Oral communication and critical thinking in Primary Education: ¡Let's debate! Designing an intervention proposal

Alberto Calvo Herrero
Elisa Arias García

RESUMEN: *Este artículo pone en valor la competencia oral del alumnado de Educación Primaria y aborda los retos metodológicos que plantea su enseñanza, en un contexto mediático caracterizado por la creciente exposición a contenidos no verificados. En este escenario, resulta especialmente relevante favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad del alumnado para analizar y cuestionar la información que consume, así como para construir y comunicar oralmente argumentos fundamentados. Con este propósito, se presenta el diseño de una propuesta didáctica en la que el debate escolar se concibe como estrategia para trabajar de manera integrada la expresión oral planificada y el pensamiento crítico en 6.º de Educación Primaria. El trabajo revisa los fundamentos legislativos y pedagógicos de la competencia oral, identifica algunas barreras metodológicas que pueden condicionar su enseñanza en el aula ordinaria y aborda la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), presente en el currículo de Educación Primaria, desde una perspectiva transversal y en relación con el desarrollo del pensamiento crítico en la selección y transmisión de información. La propuesta, titulada ¡A debate!, se articula mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo cooperativo, y se desarrolla a lo largo de doce sesiones interdisciplinares en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y*

Educación en Valores Cívicos y Éticos. Las actividades se organizan en tres fases progresivas: introducción y detección de falacias, investigación y construcción de argumentos y una fase final, denominada Liga de Debate. En esta última, el alumnado investiga, verifica y debate sobre posibles noticias falsas elaboradas por el docente, desarrollando su expresión oral planificada y su capacidad crítica ante la información digital. La propuesta incorpora principios de inclusión educativa e instrumentos de evaluación formativa, como rúbricas de desempeño, autoevaluación y coevaluación. Los resultados esperados se orientan al desarrollo de un alumnado capaz de argumentar con rigor, escuchar activamente, valorar críticamente la información y participar de forma respetuosa y responsable en situaciones comunicativas compartidas.

***Palabras clave**: Educación Primaria, expresión oral, pensamiento crítico, debate escolar, Alfabetización Mediática e Informacional.*

ABSTRACT: *This article highlights the value of oral competence among primary school students and addresses the methodological challenges involved in teaching it, within a media context characterized by increasing exposure to unverified content. In this context, it is particularly relevant to foster the development of critical thinking and students' ability to analyze and question the information they consume, as well as to construct and orally communicate well-reasoned arguments. To this end, this paper presents the design of a pedagogical proposal in which school debate is conceived as a strategy to work in an integrated manner on planned oral expression and critical thinking in 6th grade of primary education. This study reviews the legislative and pedagogical foundations of oral competence, identifies some methodological barriers that may condition its teaching in the mainstream classroom, and addresses Media and Information Literacy (MIL), present in the primary education curriculum, from a cross-curricular perspective and in relation to the development of critical thinking in the selection and transmission of information. The proposal, entitled "Let's debate!", is structured around Project-Based Learning and cooperative learning, and unfolds over twelve interdisciplinary sessions in the subjects of Spanish Language and Literature and Civic and Ethical Values Education. The activities are organized into three progressive phases: introduction and detection of fallacies, research and construction of arguments, and a final phase, called the Debate League. In this final phase, students research, verify, and debate potential fake news stories created by the teacher, developing their planned oral expression and critical thinking skills when dealing with digital information. The proposal incorporates principles of educational inclusion and formative assessment tools, such as performance rubrics, self-assessment, and peer assessment. The expected outcomes aim at developing students capable of arguing with rigor, listening actively, critically evaluating information, and participating respectfully and responsibly in shared communicative situations. Keywords: Primary education, oral expression, critical thinking, school debate, Media and Information Literacy (MIL).*

***Key words**: Primary education, oral expression, critical thinking, school debate, Media and Information Literacy (MIL).*

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de Educación Primaria se encuentra expuesto desde edades tempranas a contenidos cuya fiabilidad no siempre está garantizada, en una sociedad caracterizada por un elevado grado de conectividad y por el acceso constante a un volumen creciente de información digital. Un contexto que plantea nuevos desafíos educativos relacionados con la capacidad para analizar, contrastar y valorar críticamente la información. Esta realidad pone de relieve la relevancia que adquiere el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Del mismo modo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria contemplan las habilidades de comunicación oral en el currículo de Educación Primaria como destrezas fundamentales, que también se requieren al planificar un discurso en equipo, seleccionar información pertinente, organizar ideas, argumentar o escuchar las aportaciones de los demás. Pese al trabajo en torno a la expresión y comprensión oral que se está realizando en las aulas, la enseñanza de la comunicación oral planificada continúa planteando retos metodológicos en aspectos tales como la sistematización de las prácticas orales, el tiempo dedicado a las distintas producciones orales y tipologías textuales, entre las que se encuentra la argumentación, o la evaluación. A ello se unen otras vertientes como la formación docente.

> Existen desafíos significativos en la implementación de prácticas efectivas de enseñanza de habilidades orales en el aula. Es imperativo que los docentes reciban una formación adecuada y dispongan de recursos pedagógicos pertinentes para abordar estas dificultades y promover el desarrollo integral de las competencias comunicativas de sus alumnos. (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, pp. 92-93)

Desde esta perspectiva, la educación en el uso crítico de la información y el desarrollo de la competencia oral pueden abordarse de

manera complementaria. Analizar y contrastar la información constituye un paso previo para elaborar argumentos fundamentados, mientras que su comunicación oral exige organizar las ideas, justificar una posición, escuchar otras perspectivas y responder de manera adecuada. El debate escolar ofrece, en este sentido, un contexto comunicativo que permite articular ambos procesos y convertir el trabajo sobre la información en una práctica comunicativa significativa.

A partir de este planteamiento, el presente artículo tiene como finalidad diseñar una propuesta didáctica, titulada *¡A debate!*, dirigida al alumnado de 6.º de Educación Primaria, basada en el debate escolar como estrategia para favorecer el pensamiento crítico ante la desinformación y, de manera integrada, el desarrollo de la expresión oral planificada.

2. LA COMUNICACIÓN ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo de la comunicación oral constituye un aprendizaje fundamental en la etapa de Educación Primaria. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, señala en su artículo 4 que la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas, entre otras cuestiones, "los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura" (p. 6). Esta consideración sitúa la comunicación oral entre las enseñanzas que la etapa debe favorecer y pone de manifiesto su relevancia más allá de un área de conocimiento concreta.

Asimismo, el carácter transversal de estos aprendizajes queda recogido en los principios pedagógicos de la etapa. El artículo 6.3 del citado Real Decreto establece que "sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital (…) se trabajarán en todas las áreas" (p. 7). Por tanto, el desarrollo de la comunicación oral constituye una responsabilidad

compartida por las distintas áreas del currículo, aunque reciba un tratamiento específico en áreas como la de Lengua Castellana y Literatura.

Del mismo modo, en el marco de las competencias clave, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) integra diferentes usos y formas de interacción comunicativa, pues "supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos" (Real Decreto 157/2022, p. 20). Así, esta competencia implica movilizar un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que resultan esenciales para comprender la realidad, organizar el pensamiento, expresar emociones y participar activamente en la sociedad democrática.

Concretamente, el descriptor CCL1 refleja cómo al completar la Educación Primaria, el alumno o alumna debe haber alcanzado los siguientes aprendizajes:

> Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. (Real Decreto 157/2022, p. 20)

Asimismo, resulta especialmente relevante para el debate y el pensamiento crítico, objeto de estudio de la presente publicación, el descriptor CCL5, que establece que el estudiante:

> Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando y rechazando usos discriminatorios, así como abusos de poder, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético de los diferentes sistemas de comunicación. (Real Decreto 157/2022, p. 21)

De este modo, el marco curricular no se limita a fomentar el desarrollo de la expresión oral, sino que aspira a que el alumnado se comunique eficazmente con los demás de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

2.1. Retos de la enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de la comunicación oral precisa de una didáctica específica, pues requiere atender a la diversidad de usos y situaciones comunicativas en las que participa el alumnado, tanto en interacciones espontáneas como en aquellas que implican una preparación y planificación previas. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, señala, en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, la necesidad de abordar los usos orales "formales o informales, espontáneos o planificados" (p. 69) y establece que la interacción oral precisa el manejo de estrategias relacionadas con la toma y cesión de la palabra, la escucha activa, la fluidez, la claridad, correcta dicción y la adecuación del tono y registro. Asimismo, la producción oral formal requiere planificar y organizar el discurso, adecuándolo a la situación comunicativa y al propósito perseguido, aprendizajes que se adquieren progresivamente a lo largo de la etapa. En consecuencia, la enseñanza de la comunicación oral plantea oportunidades didácticas, pero también retos metodológicos tanto en el desarrollo de las habilidades necesarias para participar adecuadamente en intercambios espontáneos como en la preparación y producción de discursos planificados (Vilà Santasusana y Castellà, 2014).

> Los estudios teóricos sobre las distintas perspectivas de la oralidad (...) señalan tres dimensiones (además de la no verbal) en las que se inscriben los componentes principales del lenguaje oral: 1) dimensión contextual (...); 2) dimensión discursiva (...); y 3) dimensión lingüística (...). Esta complejidad de la lengua oral implica la necesidad de una didáctica específica, analítica y reflexiva, ya que, como afirma Garrán Antolínez (1999), "a hablar no solo se aprende hablando sino también reflexionando y analizando tanto las propias producciones como las ajenas tomadas como modelos" (p. 111). En definitiva, la reflexión, el autoanálisis y el modelaje son estrategias

> imprescindibles –aunque no las únicas– para el desarrollo de la competencia oral (Dobinson y Dockrell, 2021; Hidalgo López et al., 2024; Navarro, 2024; Vilà i Santasusana y Castellà Lidon, 2021). (Fallarino et al., 2025, p. 408)

En este sentido, Rodero y Rodríguez-de-Dios (2021), en su estudio dedicado a las competencias en comunicación oral, a partir de las respuestas de 433 docentes de Educación Primaria, señalan que "aunque la mayoría del profesorado cree que la forma de enseñar competencias orales ha cambiado, deberían tener una mayor importancia" (p. 1). Subrayan, además, cuestiones como las siguientes: "la mayoría de los docentes cree que la forma de enseñar habilidades orales ha mejorado en los últimos años", "los profesores sí están concienciados sobre la importancia de trabajar estas habilidades", "los docentes dicen detectar una alta satisfacción entre los alumnos" cuando realizan actividades dedicadas a la escucha y el habla (p. 8).

Como ponen de manifiesto Fallarino et al. (2025), "las investigaciones recientes coinciden en señalar la necesidad de establecer modelos didácticos estables, eficientes y prácticos para la mejora de la competencia oral en la escuela primaria" (p. 407). En este contexto, como se ha indicado previamente, la propia naturaleza de la comunicación oral introduce retos para su enseñanza, en relación con aspectos como la diversidad de usos que precisan ser trabajados (variedad de tipologías y formatos; producciones orales individuales y grupales; espontáneas y planificadas; basadas en experiencias propias o a partir de documentación previa; de temática libre o previamente determinada), tiempos y espacios que requiere, número, diversidad y necesidades de los estudiantes, continuidad, seguimiento y evaluación del alumnado, entre otras vertientes. Aparecen además posibles dificultades como el miedo escénico o la disminución de las interacciones orales por el uso intensivo de pantallas (Fallarino et al., 2025). Si bien, son numerosas las posibilidades para trabajarla en el aula:

> En los últimos años, la didáctica de la lengua ha propuesto una amplia gama de acciones para trabajar la competencia comunicativa oral en clase (Campos y Quiles, 2019; Cascante, 2022; Cassany et

> al., 2021; Fallarino, 2023): centrarse en discursos orales formales, ya que implican el aprendizaje de normas específicas; simular contextos reales de uso; fomentar un clima de confianza y aprendizaje mutuo; planificarla y evaluarla de forma específica; y atenderla en todos los niveles educativos. Además, estos estudios sugieren que las actividades de competencia comunicativa oral deberían considerar, al menos, tres factores principales: el tipo de interacción, el tipo de texto y el tipo de actividad. (Muedra Peris et al., 2024, p. 72)

Níkleva y López-García (2019) destacan además aspectos como la inmediatez de la producción oral y la intervención simultánea de diferentes elementos verbales y no verbales, y hacen referencia a posibles dificultades en el plano del mensaje, en el plano del lenguaje y en el plano de los mecanismos psicológicos básicos. Todas ellas características que hacen necesario un tratamiento didáctico específico. Así, el desarrollo de la competencia oral requiere plantear situaciones comunicativas diversas y planificadas que permitan trabajar de manera progresiva las distintas habilidades implicadas y enriquecer el desarrollo competencial del alumnado.

Por su parte, a partir del análisis de 24 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Primaria pertenecientes a cuatro editoriales de alcance nacional, Muedra Peris et al. (2024) constatan una presencia reducida de actividades destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral, así como una variedad limitada de textos y actividades orales. Su estudio se circunscribe al inicio de la LOMLOE, con colecciones que corresponden a las últimas ediciones de libros del currículo previo.

> Aunque las editoriales analizadas presentan diferencias significativas en la distribución de actividades orales, los libros de texto, en su conjunto, parecen dar un mayor peso al tipo de interacción individual, a los textos orales expositivos y a la respuesta a preguntas. (Muedra Peris et al., 2024, p. 79)

Asimismo, sus resultados ponen de relieve la conveniencia de incorporar en estas actividades objetivos definidos, instrucciones claras y una planificación y retroalimentación específicas.

> Estos resultados contrastan con el marco legal educativo y la literatura especializada, que abogan por las actividades de interacción y una mayor variedad de textos orales y de actividades concebidas y planificadas de manera específica: presentación de modelos, consideración del contexto, atención al lenguaje no verbal, etc. (Cifo, 2015; Real Decreto 157/202; Rodríguez, 2019; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014). (Muedra Peris et al., 2024, p. 79)

En lo relativo a la tipología textual objeto de estudio en esta publicación, "conforme avanza la Primaria, parece detectarse un incremento de los textos argumentativos" (Muedra Peris et al., 2024, p. 78). A pesar de que cada vez son más las iniciativas y propuestas que se suman al desarrollo de la competencia oral (Fallarino et al., 2020; Fallarino et al., 2025), estos resultados, circunscritos a los materiales analizados, ponen de manifiesto la necesidad de continuar trabajando en torno a los recursos didácticos destinados al desarrollo de la comunicación oral. De ahí el interés de una propuesta como la que nos ocupa que favorece la argumentación, la interacción y la planificación.

Otro de los retos se relaciona con la evaluación de las producciones orales. Como señalan Níkleva y López-García (2019), la evaluación constituye una de las dificultades metodológicas de esta destreza, dada la complejidad que presenta la valoración de las producciones orales.

Por su parte, Guzmán Mora y Cózar Cuesta (2024) inciden en que para que "los alumnos alcancen una sólida competencia comunicativa oral (hablar y escuchar) en el contexto escolar, es crucial que esta sea considerada por los docentes como un objetivo de enseñanza transversal" (pp. 90-91). Además, otros autores como Campos et al. (2021) abogan por la necesidad de incorporar "una materia dedicada exclusivamente a las habilidades comunicativas en la formación docente, reconociendo su crucial relevancia en el crecimiento profesional de los maestros" (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, p. 85). Aspecto en el que inciden también Martín Vegas y Chireac (2022), subrayando la necesidad de "redefinir los estudios de lengua en los planes de estudio de Magisterio para formar a maestros que sepan

desenvolverse oralmente en contextos formales y que, a su vez, desde su propia formación, puedan ejercer la didáctica de la lengua oral en la Educación Primaria" (p. 19). Como ponen de manifiesto ambas autoras, "esta formación redundará en un cambio esencial cada vez más demandado por la sociedad: el desarrollo de la competencia comunicativa oral como reto inexcusable para la proyección profesional" (p. 19). En definitiva:

> Los cuestionarios existentes para docentes y futuros profesores resaltan aspectos positivos en sus métodos de enseñanza y evaluación. No obstante, también sugiere la necesidad de otorgar una mayor importancia a la didáctica de la expresión oral. Se destaca, así, la necesidad de una enseñanza más explícita, participativa, reflexiva e inclusiva, así como un equilibrio más adecuado entre lo enseñado y lo evaluado. (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, p. 92)

3. EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN ORAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

La introducción del debate en el aula de Primaria se configura como una estrategia pedagógica que favorece la movilización de procesos cognitivos complejos y se vincula con los planteamientos constructivistas y dialógicos del aprendizaje (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011; Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018). López Valero (1996) defiende el uso del diálogo como una alternativa necesaria a la lección magistral tradicional, argumentando que si no partimos de la interacción verbal y de lo que el alumnado aporta estamos obviando una fuente de conocimiento esencial que enriquece al grupo-clase. Por su parte, Esteban García y Ortega Gutiérrez (2017) subrayan que la utilización del debate es una estrategia clave para conectar los contenidos académicos con los problemas sociales reales, favoreciendo una formación integral.

> En el debate todos los alumnos interactúan, convirtiéndose en oyentes y hablantes y reconstruyen su propio pensamiento mediante la

> dialéctica y la contraposición de ideas. Estos diálogos colectivos sirven, en opinión de esta autora (Reyzábal, 1993b, p. 171), entre otras cosas, para despertar el interés por temas de estudio, tratar temas transversales, habituarse a recibir críticas, expresarse con libertad, adquirir capacidad para improvisar, vencer la timidez, etc. (Prado, 2004, p. 166)

En este escenario, el alumnado desarrolla las dos dimensiones de la relación entre argumentación y aprendizaje señaladas por Pérez-Echeverría et al. (2016): "aprender a argumentar", mediante el desarrollo de habilidades argumentativas, y "argumentar para aprender", utilizando la argumentación como herramienta para la construcción de conocimiento (p. 16).

A pesar de que existen diversas modalidades de debate, en esta publicación prestamos especial atención al debate como género discursivo oral que precisa ser trabajado de forma planificada, pues, en gran medida, "para que un debate en clase resulte de utilidad, es necesario prepararlo y organizarlo previamente" (Prado, 2004, p. 167), más allá de la conversación espontánea. López Valero (1996) lo define como un texto oral dual o plural, construido en la interacción de varios interlocutores, en la que resultan esenciales aspectos tales la conducción de la interacción, el uso y la cesión del turno de palabra (Núñez Cortés, 2017). Más allá de su estructura, la actitud de los participantes durante el debate presenta un gran valor educativo.

Aguiló (2013) distingue cuatro modos de debatir (disputa, controversia, diálogo racional y consenso), y sugiere huir de la disputa (donde prima el conflicto personal y el objetivo es vencer al adversario) para situarse en el diálogo racional, donde la prioridad no es vencer, sino investigar la verdad y construir conocimiento compartido. Esta base teórica se traduce en la práctica docente a través de la diferenciación que establece Castillejo (2016) entre el debate de competición (orientado a torneos y ligas, con reglas rígidas, jueces y un ganador declarado) y el debate metodológico o de aula, modalidad inclusiva que prioriza el proceso de aprendizaje cooperativo sobre el resultado competitivo, permitiendo que todo el alumnado

desarrolle sus destrezas comunicativas sin la presión de ganar o perder.

El alumnado asume un papel activo en la preparación del debate mediante la búsqueda y selección de información procedente de fuentes fiables, así como el análisis y la organización de argumentos que permitan defender una postura, tanto a favor como en contra. Este proceso favorece el desarrollo del razonamiento y del pensamiento crítico, al tiempo que requiere aprender a respetar otros puntos de vista y a recibir críticas (Acedo Tapia y Rodríguez Frías, 2022), lo que implica un doble desafío cognitivo y emocional.

> Es una actividad muy conveniente para el desarrollo del pensamiento crítico mediante el intercambio y contraste de opiniones y pareceres entre los propios alumnos y muy útil para que estos clarifiquen sus propios pensamientos, desarrollen criterios personales, confronten distintos puntos de vista, se valoren o cuestionen posturas (Reyzábal, 1993b; Alvermann, et al., 1990). (Prado, 2004, p. 166)

Castillejo (2016) destaca a su vez que el debate contribuye a dinamizar el aula, motivar al alumnado, perder el miedo a exponer en púbico, respetar las ideas de los demás, aunque no se esté de acuerdo, e ilusionar a los estudiantes con una nueva forma de aprender, dejando claro que en el debate se cuestionan los argumentos, no a las personas que los defienden.

Por su parte, el docente desempeña una función de orientación y regulación del debate, guiando al alumnado en la preparación de sus intervenciones y favoreciendo el intercambio razonado de ideas, el respeto de los turnos de palabra y la escucha de los distintos puntos de vista (Vilà i Santasusana y Rodríguez Gonzalo, 2022).

3.1. El debate en torno a la desinformación: alfabetización mediática y desarrollo del pensamiento crítico

Como se ha puesto de manifiesto en epígrafes previos, la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento

crítico del alumnado frente a la desinformación en el ámbito educativo. El manejo de estrategias vinculadas a la Alfabetización Mediática e Informacional contribuye a ello.

> Mientras que la alfabetización informacional «enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información» (Wilson et al., 2011, p.18), la alfabetización mediática se centra en «la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión» (Wilson et al., 2011, p.18). (Cañas Encinas et al., 2022, p. 196)

En este sentido, acceder a la información de una manera eficaz y eficiente; evaluar de manera crítica la información y fuentes; situar el contexto sociocultural del contenido de los medios; promover la alfabetización mediática e informacional (AMI) entre los estudiantes y el manejo de los cambios requeridos se encuentran entre las competencias docentes de AMI que formuló la UNESCO (Grizzle et al., 2021), como recogen Cañas Encinas et al. (2022), quienes inciden a su vez en que "mediante la alfabetización mediática e informacional, la desinformación se puede mitigar desde las primeras edades" (p. 196). En este escenario el debate escolar emerge como una metodología activa idónea, que puede transformar al alumnado de espectador pasivo a verificador activo, como se podrá comprobar en la propuesta que acoge esta publicación.

Asimismo, en el Real Decreto 157/2022, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, se subraya: "en el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación" (p. 69). De hecho, en esta área se trabaja de forma explícita la alfabetización mediática e informacional con saberes básicos tales como las estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales, con diferentes soportes y formatos; el reconocimiento de la autoría; o la comparación, organización y valoración crítica de la información. Aspectos que a su vez se abordan a través de competencias clave como la competencia digital.

Por otra parte, Molina Lomba y Rodríguez Virgili (2023) se detienen en la distinción entre información errónea, entendida como información falsa que se transmite creyendo que es verdadera, y desinformación, caracterizada por la difusión deliberada de información falsa con fines económicos, ideológicos u otros. Para estar alerta ante estas posibles situaciones, la preparación de un debate, como remarcan Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022), implica que el alumnado busque y seleccione información fiable para construir sus argumentos y fundamentar su postura. La necesidad de justificar las propias afirmaciones y responder a los argumentos del equipo contrario puede favorecer el análisis crítico de la información y la revisión de las propias ideas. En esta línea, Cañas Encinas et al. (2022) destacan la importancia de promover prácticas educativas que desarrollen el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales, más allá de su manejo instrumental. Así, el debate puede llegar a actuar como un laboratorio de verificación en tiempo real.

Si bien, como advierten López-González et al. (2023), la educación mediática e informacional ayuda a incrementar el pensamiento crítico pero su eficacia requiere de otras estrategias que la complementen.

3.2. Dimensiones socioafectivas: escucha activa y respeto

Junto a los aspectos detallados en epígrafe previos, a su vez es preciso tener presente que el desarrollo de la comunicación oral en Educación Primaria, y en este caso la puesta en marcha de debates en el aula, también comprende una dimensión socioafectiva vinculada al respeto, la escucha y la convivencia. En este sentido, Alonso de Castro (2025) destaca la importancia de crear entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral del alumnado, en línea con la normativa educativa vigente, que contempla, entre los principios de la educación, la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (Ley Orgánica 3/2020).

La escucha activa constituye un elemento esencial en este proceso. En el debate, comprender las intervenciones de los demás permite valorar sus argumentos, preparar una respuesta pertinente y participar de manera respetuosa. Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022) plantean el debate como una práctica que favorece el razonamiento, el análisis y la capacidad para recibir críticas, aspectos que requieren considerar las aportaciones de los demás. Esta dinámica puede contribuir a que el alumnado aprenda a contrastar diferentes puntos de vista y a fundamentar sus propias intervenciones, evitando que el intercambio de ideas se convierta en un enfrentamiento personal.

Asimismo, la participación en actividades dialógicas favorece el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, al ofrecer oportunidades para cooperar, gestionar los desacuerdos y reconocer las perspectivas de los demás. En esta línea, Saborío y Torres (2025) identifican, entre los factores vinculados al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, la comunicación y la empatía, la cooperación y colaboración, la resolución de conflictos, los sentimientos prosociales, el respeto y la participación democrática. Por su parte, Castillejo (2016) incide en que la práctica continuada del debate, como hemos apuntado anteriormente, contribuye a la pérdida del miedo a exponer en público, el respeto a los compañeros y el respeto a las ideas de los demás, incluso cuando no se comparten. De este modo, el debate puede constituir un contexto de aprendizaje en el que el alumnado no solo ejercita la comunicación oral y la argumentación, sino que también aprende a escuchar, discrepar de manera respetuosa y participar activamente en la vida social.

4. ¡A DEBATE! DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ORAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Como se ha puesto de manifiesto en epígrafes previos, nuestro alumnado necesita desarrollar dos capacidades interconectadas. Por

un lado, navegar con criterio en un entorno informativo saturado de contenidos digitales no verificados, aprendiendo a documentarse, contrastar fuentes y distinguir la información fiable de la que no lo es. Por otro, la capacidad de transformar ese conocimiento en un discurso oral estructurado defendiendo argumentos sólidos y participando activamente en situaciones comunicativas formales. En la propuesta que se presenta a continuación ambas dimensiones se trabajan de forma integrada: el alumno primero investiga y verifica, después, debate.

¡A debate! surge como respuesta a las necesidades formativas expuestas anteriormente con el objetivo de ofrecer un diseño didáctico que dote a los estudiantes de estrategias para argumentar, escuchar activamente y construir un discurso estructurado de forma cooperativa.

Está destinado a 6.º de Educación Primaria y ofrece un escenario idóneo para establecer dinámicas de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y agrupamientos heterogéneos. Al incorporar dinámicas lúdicas, grupales y orales, puede contribuir a dinamizar la participación de todo el alumnado, favoreciendo su sentido de pertenencia al grupo.

4.1. Objetivos

El diseño de esta propuesta se fundamenta en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como en su concreción autonómica, a partir del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Según el Preámbulo de la LOMLOE, la educación debe contribuir a fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo de favorecer la

cohesión social. Estos principios resultan coherentes con una propuesta basada en el debate y la argumentación, en la medida en que favorece el diálogo, la participación y el respeto hacia diferentes puntos de vista. El Real Decreto 157/2022 también hace hincapié en las situaciones de aprendizaje que preparen a los estudiantes para responder a los desafíos actuales.

En este contexto, los objetivos de esta propuesta se alinean con los Objetivos Generales de la Educación Primaria y su concreción autonómica, articulándose en torno a tres ejes: la mejora de la comunicación oral planificada, el fomento del pensamiento crítico frente a la desinformación y el desarrollo de las habilidades sociales y cívicas. A partir de estas dimensiones, se concretan los siguientes objetivos:

1. Desarrollar la capacidad del alumnado para planificar y expresar ideas, opiniones y argumentos de manera clara, fluida y estructurada, adecuando el tono de voz, el volumen, el registro y el lenguaje corporal a la situación comunicativa.
2. Potenciar el pensamiento crítico del alumnado mediante la búsqueda, el análisis y el contraste de información procedente de fuentes diversas, especialmente digitales, para valorar su fiabilidad e identificar posibles noticias falsas, sesgos y errores.
3. Fomentar que el alumnado valore las opiniones de sus compañeros, respete los turnos de palabra y conciba el diálogo como una herramienta para la participación democrática y la construcción de acuerdos.
4. Promover la participación activa y cooperativa del alumnado en las distintas fases de preparación y desarrollo de la propuesta diseñada en torno al debate, mediante la distribución equitativa de responsabilidades y la atención a las diferentes necesidades educativas.

4.2. Áreas implicadas

La propuesta *¡A debate!* se trabaja de forma interdisciplinar en torno a dos áreas curriculares de sexto curso de Educación Primaria:

- Lengua Castellana y Literatura: área de referencia del proyecto, desde la que se trabajan la comprensión y producción de textos orales planificados, la estructuración del discurso argumentativo, la cortesía lingüística y el respeto de los turnos de palabra.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos: esta área aporta el marco para el pensamiento crítico, el uso responsable de los medios de comunicación y la resolución pacífica de conflictos a través de la palabra.

4.2.1. Competencias específicas y criterios de evaluación

A continuación, se detallan las competencias específicas y criterios de evaluación de 6º curso de Educación Primaria que articulan esta propuesta, pertenecientes a las áreas seleccionadas (ver Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1.
Síntesis de competencias específicas y criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura

Competencias específicas	Criterios de evaluación
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos.
3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados.	3.1. Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida. 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas.

6. Buscar, seleccionar y contrastar información de varias fuentes evaluando su fiabilidad.	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes. 6.2. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal. 6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales.
10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.	10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra. 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada.

Nota. Adaptado del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Tabla 2.

Síntesis de competencias específicas y criterios de evaluación del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Competencias específicas	Criterios de evaluación
1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético buscando y analizando información fiable.	1.2. Identificar y expresar emociones, afectos y deseos. 1.3. Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con otros.

2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos.	2.2 Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes.

Nota. Adaptado del Decreto 38/2022.

4.2.2. Saberes básicos

De los saberes básicos establecidos para 6.º curso (Decreto 38/2022), la propuesta toma como referencia los siguientes contenidos en las áreas implicadas:

Lengua Castellana y Literatura:

- Géneros discursivos*:* tipologías textuales correspondientes a la exposición y a la argumentación.
- Interacción oral: pautas de interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad y resolución dialogada de conflictos.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal; construcción, comunicación y valoración crítica del conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias de búsqueda, comparación y valoración crítica de la información, así como el reconocimiento de la autoría.

En el área de Educación en Valores:

- Pensamiento crítico y ético: análisis y valoración razonada de problemas éticos en la sociedad digital.
- Uso crítico y responsable de los medios: evaluación crítica de la información y prevención ante la desinformación.

- Educación cívica y convivencia: las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación racional para la toma democrática de decisiones.

4.3. Metodología

El marco normativo actual establece que la metodología en Educación Primaria debe ser activa, competencial y participativa. De esta forma, la propuesta *¡A debate!* adopta un enfoque centrado en el estudiante. El docente actúa como guía y facilitador, basándose en dos pilares: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo. Desde una perspectiva motivacional, la propuesta se inspira en las estrategias lúdicas orientadas a la persuasión y el misterio que proponen Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022), que favorecen la confianza del alumnado para intervenir y pueden contribuir a reducir la timidez a través del juego.

4.3.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un proyecto que culmina en la elaboración de un producto o resultado final. Como señalan García-Valcárcel y Basilotta (2017), su utilización en Educación Primaria favorece el desarrollo de competencias curriculares y la motivación del alumnado. Su implementación requiere una intervención docente orientada a proporcionar la ayuda necesaria durante el desarrollo del proyecto y ofrecer retroalimentación sobre los logros alcanzados, al tiempo que se favorece la interacción y el aprendizaje colaborativo. En este contexto, el andamiaje permite ajustar el apoyo docente a las necesidades del alumnado, reduciéndolo progresivamente a medida que este adquiere mayor competencia y favoreciendo una transferencia gradual de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Van de Pol et al., 2010).

En la propuesta que se presenta a continuación, el ABP se concreta en el producto final denominado "Liga de Debate", en torno al

que se organizan todas las fases del proyecto inspiradas en la propuesta de Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022):

- Fase de activación e investigación: el alumnado se enfrenta a un tema controvertido o una posible noticia falsa y debe buscar información, contrastar fuentes y seleccionar argumentos válidos en relación con la posición que debe defender en el debate.
- Fase de preparación y ensayos: los equipos organizan la información recabada, redactan sus líneas argumentales y ensayan su puesta en escena (entonación, ritmo, volumen, lenguaje corporal).
- Fase de resolución (producto final): celebración del debate formal en el aula, con tiempos preestablecidos.
- Fase de evaluación y reflexión: autoevaluación y coevaluación sobre los aprendizajes adquiridos.

4.3.2. Agrupamientos y gestión del aula

La gestión del aula se fundamenta en los principios del Aprendizaje Cooperativo. Como indican Martínez-Figueira et al. (2022), las metodologías activas basadas en la interacción entre iguales favorecen la participación y razonamiento crítico. Atendiendo al contexto de referencia, los agrupamientos variarán según la fase: durante las Fases 1 y 2 el alumnado trabajará en sus grupos base heterogéneos de 4 y 5 miembros con responsabilidades compartidas; durante la Fase 3, la Liga de Debate, estos grupos base se emparejarán en duelos (1 vs 1), mientras el resto asume el rol de Jurado Ciego. Siguiendo a Montanero Fernández y Tabares (2020), se ha descartado que los alumnos elijan a sus compañeros por simple afinidad. Por el contrario, ha sido el docente quien ha configurado los equipos mezclando de forma estratégica diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de competencia curricular favoreciendo así el apoyo entre iguales.

Todos los miembros del grupo base asumirán los papeles de investigadores, oradores y refutadores y durante la celebración del debate el tiempo de exposición se dividirá equitativamente. Para asegurar la participación de todos en la fase de investigación, se emplea la técnica cooperativa "Lápices al centro": los estudiantes deben debatir oralmente qué datos son los más persuasivos mientras los bolígrafos permanecen en el centro de la mesa, y solo cuando el grupo alcanza un consenso pueden anotar el dato. Como sostiene Gavilán Bouzas (2009), esta verbalización conjunta constituye el verdadero motor del aprendizaje cooperativo, evitando que un solo estudiante monopolice la tarea. El único rol fijo dentro de cada grupo es el de secretario, encargado de registrar los argumentos del equipo rival; el rol de moderador, en cambio, recae siempre en el docente, que presenta a los equipos, cede los turnos, cronometra las intervenciones y vela por el respeto de las normas.

Para la Liga de Debate, los seis grupos base se emparejan en tres duelos a los que se asigna en secreto una noticia para investigar: todas las noticias son falsas, hecho que el alumnado desconoce por completo. Cuando los estudiantes buscan sus titulares y no encuentran fuentes reales, se genera un conflicto sociocognitivo planificado que, según Gavilán Bouzas (2009), basándose en Piaget y Vygotsky, resulta más productivo para el aprendizaje que la simple interacción entre iguales. Un grupo asume la postura "A favor" de la noticia y el otro "En contra", actuando ambos como verificadores de datos. Como señala Castillejo (2016), defender una postura asignada, coincida o no con la opinión propia, constituye un ejercicio de empatía cognitiva y razonamiento argumentativo de alto nivel que permite al alumnado comprender desde dentro los mecanismos de la desinformación. Además, el hecho de que cada grupo descubra la falsedad de su propia noticia sin saber si las asignadas a los demás duelos son reales o inventadas, prolonga el misterio y la tensión cognitiva. Esta incertidumbre sostenida “provoca que el niño sea cognoscitivamente activo al necesitar coordinar distintas alternativas. Esta actividad, además, le lleva a implicarse en una relación social específica con el otro” (Gavilán Bouzas, 2009, p. 137).

Durante cada debate, los cuatro grupos restantes asumen el rol de "Jurado Ciego", desconociendo si la noticia es real o falsa, lo que exige prestar máxima atención a las evidencias para, al finalizar, emitir un voto individual y anónimo mediante dos papeletas por alumno (equipo más persuasivo y veracidad de la premisa). Esta coevaluación participativa favorece la escucha activa y contribuye al desarrollo de las destrezas orales mediante la reflexión sobre las intervenciones propias y las de los compañeros.

Finalmente, la naturaleza colaborativa de la propuesta puede favorecer la participación del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Si bien, es preciso reconocer, no obstante, que el formato del debate puede generar tensión en perfiles con timidez o dificultades de expresión oral. Para ello, la propuesta contempla, dentro de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, vías alternativas como el rol de Jurado Ciego, que permite demostrar capacidad de análisis y escucha activa desde una posición de menor exposición pública.

4.4. Cronograma y temporalización

La propuesta se sitúa en el tercer trimestre del curso escolar, durante los meses de abril y mayo una vez el alumnado ha consolidado los aprendizajes lingüísticos y comunicativos previos necesarios para afrontar las exigencias de la Liga de Debate. El proyecto se desarrolla de forma interdisciplinar, utilizando principalmente las horas de Lengua Castellana y Literatura, con apoyo transversal de Educación en Valores Cívicos y Éticos (dos sesiones íntegras). *¡A debate!* se llevará a cabo en 12 sesiones de 60 minutos, repartidas a lo largo de cinco semanas y organizadas en tres fases (Tabla 3).

Tabla 3.
Cronograma y temporalización de la propuesta didáctica

Fases del proyecto	Nº	Título de la sesión	Área	Descripción
Fase 1: Introducción y detección de falacias	1	*¡Cazadores de mentiras!*	Lengua	Presentación del proyecto mediante el gancho motivacional de una portada ficticia. Debate informal inicial y explicación del objetivo final: la Liga de Debate. Formación de los 6 grupos base y asignación del secretario.
	2	*Anatomía de un debate*	Lengua	Visionado y análisis de los recursos audiovisuales sobre el debate. Explicación detallada de sus normas, turnos y roles con apoyo del docente.
	3	*Buscando la verdad*	Valores	Taller práctico de detección de noticias falsas. Presentación del Kit de Detective y criterios IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). Introducción a la verificación de fuentes y alfabetización visual.

Fase 2: Investigación y elaboración de argumentos	4	*¡Detectivemos! (I)*	Lengua	Asignación de los temas por duelos. Presentación de fuentes fiables de verificación. Primera toma de contacto con la noticia asignada e inicio de la indagación guiada.
	5	*¡Detectivemos! (II)*	Lengua	Aplicación autónoma de los criterios de verificación. Contraste de fuentes digitales y cumplimentación de la Ficha de Verificación. Primeras conclusiones sobre la veracidad de la noticia.
	6	*El esqueleto del discurso (I)*	Lengua	Selección estratégica de los datos más relevantes. Inicio de la redacción colaborativa de la línea argumental mediante la dinámica Lápices al centro.
	7	*El esqueleto del discurso (II)*	Lengua	Elaboración de las tarjetas de orador con palabras clave y datos empíricos. Ensayo oral interno del discurso argumentativo con apoyo del docente.
Fase 3: La Liga	8	*El arte de refutar*	Lengua	Reunión estratégica interna de cada grupo. Preparación de posibles

de Debate				contraargumentos y práctica de la escucha activa para elaborar respuestas fundamentadas. Ensayo oral de refutaciones y retroalimentación entre compañeros.
	9	*¡A debate! (Parte I)*	Lengua	Celebración del primer debate ante el Jurado Ciego. Rúbrica de coevaluación y voto secreto individual.
	10	*¡A debate! (Parte II)*	Lengua	Celebración del segundo debate con su respectiva votación secreta y rúbrica de coevaluación.
	11	*¡A debate! (Parte III)*	Lengua	Celebración del tercer y último duelo. Recuento público, proclamación de ganadores y revelación secuencial de la veracidad de las noticias.
	12	*Ciudadanos digitales*	Valores	Sesión de reflexión final sobre el uso responsable en redes sociales, la importancia de verificar información y el impacto ético de los bulos. Autoevaluación y coevaluación del proyecto.

4.5. Secuenciación de actividades

El desarrollo secuencial de las doce sesiones del proyecto "¡A debate!" responde a un enfoque constructivista y progresivo, basado en el ABP y el Aprendizaje Colaborativo, entendido como un proceso compartido de negociación en el que el grupo construye el conocimiento de forma conjunta (García Valcárcel y Basilotta, 2017). La secuenciación guía al alumnado de forma progresiva: desde una fase inicial de motivación y adquisición de conceptos teóricos, pasando por la investigación guiada y la construcción del discurso, hasta la puesta en práctica de las habilidades comunicativas y cívicas en los duelos finales. En cada sesión se especifican las dinámicas, la gestión del tiempo, los recursos empleados y el rol del docente y del alumnado.

Fase 1. Introducción y detección de falacias

Esta primera fase asienta las bases metodológicas y motivacionales del proyecto, generando interés por la verdad y aportando los conocimientos teóricos básicos sobre el debate y la desinformación.

Sesión 1: ¡Cazadores de mentiras!

Tabla 4.
Ficha de la Sesión 1

Área	Lengua Castellana y Literatura.
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Concienciar al alumnado ante el fenómeno de la desinformación y presentar el proyecto *¡A debate!,* estableciendo los grupos de trabajo cooperativo.

Desarrollo de la sesión:

1. El gancho motivacional (20 minutos): proyección de la portada de un periódico digital ficticio con una noticia falsa de elaboración propia por parte del docente. El nombre seleccionado para el periódico debe resultar verosímil para evitar que el alumnado descarte inicialmente su existencia y favorecer así una aproximación a la información similar a la que puede producirse ante contenidos falsos difundidos en entornos digitales. Tras la reacción espontánea del grupo, el docente revela el engaño y presenta el objetivo del proyecto.
2. El nombre seleccionado para el periódico debe resultar verosímil para evitar que el alumnado descarte inicialmente su existencia y favorecer así una aproximación a la información similar a la que puede producirse ante contenidos falsos difundidos en entornos digitales. Tras la reacción espontánea del grupo, el docente revela el engaño y presenta el objetivo del proyecto.
3. Presentación del proyecto (20 minutos): explicación de las fases, el producto final (Liga de Debate) y lo que se espera del alumnado.
4. Organización cooperativa y roles (20 minutos): formación de los 6 grupos base heterogéneos, explicación de la responsabilidad compartida y nombramiento del secretario de cada grupo.

Sesión 2: Anatomía de un debate

Tabla 5.
Ficha de la Sesión 2

Área	Lengua Castellana y Literatura.
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Explicar qué es un debate escolar, sus normas, turnos y roles, utilizando recursos audiovisuales como modelo y el análisis guiado del docente.

Desarrollo de la sesión:

1. El modelo audiovisual (30 minutos): explicación teórica sobre el debate acompañada de un vídeo animado explicativo y de un fragmento de un debate real protagonizado por niños de su edad (Colegio San Hermenegildo, 2018 – Dos Hermanas - Sevilla).
2. Análisis guiado y explicación del docente (30 minutos): el docente pausa los vídeos en momentos clave para analizar la figura del orador, el respeto a los turnos, el lenguaje no verbal y las normas básicas; turno de preguntas y recordatorio de los roles antes de iniciar la fase de investigación.

Sesión 3: Buscando la verdad

Tabla 6.
Ficha de la Sesión 3

Área	Educación en Valores Cívicos y Éticos
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Desarrollar el pensamiento crítico y la Alfabetización Mediática e Informacional dotando al alumnado de herramientas analíticas y visuales para la detección activa de desinformación.

Desarrollo de la sesión:

1. El "Kit de Detective" y la alfabetización visual (20 minutos): presentación de una adaptación de los ocho criterios de verificación de la IFLA (2017), estudiar la fuente, leer más allá del titular, comprobar el autor, buscar fuentes de apoyo, verificar la fecha, identificar si es broma, reconocer sesgos propios y consultar a expertos, junto con una breve introducción a la alfabetización visual sobre imágenes manipuladas.

2. Taller de verificación colaborativa (40 minutos): el docente entrega a cada grupo un "dossier confidencial" con seis noticias o publicaciones (mezcla de reales insólitas y falsas), y una "Ficha de Verificación"; los grupos investigan, debaten internamente y emiten un veredicto justificado (verdadero/falso), exponiendo brevemente sus conclusiones al final.

Fase 2. Investigación y elaboración de argumentos

Consolidada la base teórica sobre el debate y la detección de desinformación (Fase 1), el proyecto avanza hacia su núcleo procedimental: la investigación activa y la elaboración de argumentos. Los grupos base asumen el protagonismo de su propio aprendizaje mediante la búsqueda guiada de información, la selección de fuentes fiables y la redacción cooperativa de sus discursos, construyendo líneas argumentales a favor y en contra para comprender todas las aristas del tema antes de defender la postura asignada.

Sesión 4: ¡Detectivemos! (I)

Tabla 7.
Ficha de la Sesión 4

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Presentar los temas asignados a cada pareja de grupos e iniciar la indagación guiada mediante el contraste de fuentes fiables de verificación.

Desarrollo de la sesión:

1. Asignación de temas y presentación de fuentes (20 minutos): se explica el formato de la Liga de Debate (tres duelos, cada

pareja debate una noticia). Regla de oro no revelada al alumnado: todas las noticias entregadas son falsas, redactadas por el docente sobre temas éticos vinculados a Valores Cívicos ("El Ministerio instalará cámaras con inteligencia artificial en todas las aulas para detectar insultos y acoso escolar"; "La nueva Ley de Bienestar Animal fijará el cierre progresivo de todos los zoológicos urbanos en España antes de 2030"; "Sanidad prohibirá la venta de chucherías, refrescos y bollería industrial a menores de 16 años, equiparándolo al tabaco"), presentadas mediante una plantilla de periódico ficticio sin cabecera real para obligar a aplicar los criterios IFLA de investigación de la fuente. Se asigna la postura "A favor"/"En contra" a cada grupo de la pareja.

2. Inicio de la indagación guiada (40 minutos): los grupos investigan con apoyo proyectado del "Mapa de la Investigación", un organizador gráfico estructurado en cuatro estaciones secuenciales —1) Escáner de la Verdad (verificación de fuentes e IFLA), 2) Almacén de Pruebas (búsqueda de datos y marco legal), 3) Fábrica de Ideas (construcción de argumentos) y 4) Escudo Protector (preparación de refutaciones)—, el cual el docente retira progresivamente a medida que avanza el andamiaje.

Sesión 5: ¡Detectivemos! (II)

Tabla 8.
Ficha de la Sesión 5

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Aplicar de forma autónoma los criterios de verificación aprendidos, contrastar fuentes digitales y extraer las primeras conclusiones sobre la veracidad de la noticia asignada.

Desarrollo de la sesión:

1. Aplicación autónoma de los criterios de verificación (30 minutos): cada grupo retoma la investigación aplicando los criterios IFLA con apoyo docente puntual. Al no encontrar fuentes reales, surge el conflicto cognitivo buscado: el grupo "En contra" refuerza su postura verificadora con la ausencia de fuentes; el grupo "A favor" debe, en cambio, construir un discurso persuasivo con datos reales que doten de verosimilitud a la noticia falsa (p. ej., localizar información real sobre bienestar animal para defender la noticia del cierre de zoológicos).
2. Cumplimentación de la Ficha de Verificación y primeras conclusiones (30 minutos): cada grupo la cumplimenta con pruebas, fuentes y veredicto provisional, manteniendo la postura asignada independientemente de sus conclusiones.

Sesión 6: El esqueleto del discurso (I)

Tabla 9.
Ficha de la Sesión 6

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Seleccionar estratégicamente los datos más relevantes obtenidos durante la investigación e iniciar la redacción colaborativa de la línea argumental mediante la dinámica Lápices al centro.

Desarrollo de la sesión:

1. Preparación de la estrategia de "rol" (10 minutos): el docente recuerda con detalles la misión de cada grupo (defender la veracidad con datos reales / desenmascarar la falsedad por ausencia de fuentes).

2. Elaboración de las tarjetas de orador (50 minutos): se retira el apoyo visual proyectado, consolidando la transferencia de responsabilidad. Mediante la dinámica "Lápices al centro", debate oral sin escribir hasta alcanzar consenso, cada grupo selecciona y organiza sus datos más sólidos en una línea argumental compartida.

Sesión 7: El esqueleto del discurso (II)

Tabla 10.
Ficha de la Sesión 7

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Elaborar las tarjetas de orador y ensayar oralmente el discurso argumentativo con apoyo del docente, consolidando las destrezas de expresión oral planificada.

Desarrollo de la sesión:

1. Elaboración de las tarjetas de orador (30 minutos): cada miembro elabora su tarjeta a partir de la línea argumental común, con una regla: solo palabras clave y datos empíricos exactos (porcentajes, fechas, citas literales), para favorecer que el alumnado construya sus intervenciones a partir de estos apoyos y pueda formular argumentos y contraargumentos en función del desarrollo del debate, en lugar de reproducir un discurso previamente redactado.
2. Ensayo oral interno y apoyo entre iguales (30 minutos): cada grupo ensaya su discurso completo con retroalimentación entre iguales sobre claridad, tono, volumen y lenguaje corporal, funcionando como evaluación formativa antes de la Liga de Debate.

Fase 3. La Liga de Debate

Esta última fase (sesiones 8 a 12) traslada al alumnado del trabajo de investigación y estructuración argumentativa al reto de la comunicación en vivo y la evaluación entre iguales. Se organiza en tres momentos: la preparación estratégica final mediante el ensayo de refutaciones (sesión 8), la puesta en escena de los tres duelos con coevaluación del "Jurado Ciego" (sesiones 9-11) y un espacio final de metacognición (sesión 12).

Sesión 8: El arte de refutar

Tabla 11.
Ficha de la Sesión 8

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Anticipar los argumentos del equipo contrario, elaborando contraargumentos fundamentados y continuando el desarrollo de la expresión oral y la escucha activa mediante el ensayo grupal.

Desarrollo de la sesión:

1. La reunión estratégica: anticipando al rival (30 minutos): cada grupo base se aisla en un espacio distinto para preservar el efecto sorpresa. Un miembro adopta temporalmente la postura contraria y lanza los argumentos más difíciles que podría usar el rival, mientras el resto elabora respuestas fundamentadas.
2. Práctica de refutación y evaluación formativa (30 minutos): ensayo oral interno en el que un estudiante expone un argumento y otro debe refutarlo de manera inmediata. Tras cada intervención, el grupo ofrece retroalimentación mutua valorando aspectos

como la claridad del discurso, el tono y la solidez de los argumentos, favoreciendo así el desarrollo de la capacidad de reacción en tiempo real.

Sesiones 9, 10 y 11: ¡A debate! (Partes I, II y III)

Tabla 12.
Ficha de las Sesión 9, 10 y 11

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos cada sesión
Objetivo principal	Aplicar las destrezas de expresión y comprensión oral en un contexto real de debate, utilizando la evaluación entre iguales y el factor lúdico como motores de aprendizaje y pensamiento crítico.

Desarrollo de las sesiones:

Cada sesión celebra uno de los tres duelos (1 vs 1) entre los seis grupos base, siguiendo un orden normativo: exposición inicial, turno de refutación, preguntas del jurado y cierre.

1. El Jurado Ciego (sesiones 9-11): cada grupo consensúa una rúbrica de evaluación objetiva por duelo y se emite un voto individual y secreto mediante dos papeletas por alumno, custodiadas por el docente.
2. Valoración colectiva y la revelación de la verdad (Sesión 11): tras el tercer duelo, se abre un espacio de valoración colectiva y se procede a la resolución secuencial de los tres encuentros: recuento público de votos, proclamación del ganador y revelación de si la noticia defendida era real o un bulo. El diseño de votos secretos y resolución escalonada se inspira en estrategias lúdicas de persuasión y misterio que ayudan a desinhibir al alumnado.

3. El factor lúdico y la motivación: el diseño de esta liga, con sus votos secretos bajo llave y resoluciones secuenciales, se inspira en estrategias lúdicas orientadas a la persuasión y el misterio. Este tipo de simulaciones contribuyen a que los alumnos ganen confianza para intervenir, a través del suspense y el juego, favoreciendo así su implicación en el debate y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sesión 12: Ciudadanos digitales

Tabla 13.
Ficha de la Sesión 12

Área	Educación en Valores Cívicos y Éticos.
Duración	60 minutos
Objetivo principal	Reflexionar sobre el impacto ético de la desinformación en la sociedad digital, fomentar la responsabilidad en el uso de redes sociales y completar el proceso de autoevaluación mediante la metacognición y el trabajo cooperativo.

Desarrollo de la sesión:

1. El impacto ético de los bulos y el valor del error (15 minutos): debate abierto en gran grupo sobre la experiencia vivida tras la revelación de las noticias falsas; haber defendido un bulo sin advertirlo no se penaliza, sino que se convierte en lección sobre la vulnerabilidad ante la desinformación.
2. Metacognición cooperativa (15 minutos): puesta en común de estrategias de búsqueda y dificultades encontradas.
3. Autoevaluación guiada: el mapa mental del aprendizaje (20 minutos): lluvia de ideas grupal en torno a tres preguntas: ¿qué hemos mejorado al hablar en público?, ¿cuáles han sido las

mayores dificultades durante la investigación? y ¿cómo actuaremos a partir de ahora ante una noticia sospechosa?, que cada alumno replica en su cuaderno.

4. Cierre (10 minutos): reflexión colectiva sobre la responsabilidad como ciudadanos digitales.

4.6. Recursos materiales y humanos

La planificación de recursos de *¡A debate!* se ha realizado atendiendo a los principios del ABP y el trabajo cooperativo, priorizando herramientas que fomenten la autonomía y la interacción comunicativa.

- Recursos humanos: el alumnado constituye el recurso principal, asumiendo roles de investigadores, oradores y jurado evaluador; el docente actúa como guía y mediador, facilitando el andamiaje, moderando la Liga de Debate y custodiando las votaciones.
- Recursos espaciales: el aula ordinaria se dispone en "islas" de 4-5 alumnos durante las Fases 1 y 2 (trabajo cooperativo), y en formato "parlamento" o "U" durante la Fase 3, con dos mesas enfrentadas para los equipos debatientes.
- Recursos materiales y tecnológicos: recursos multimedia e instrumentos impresos propios de cada fase: los dos vídeos explicativos proyectados en la Sesión 1 (modelo teórico y ejemplo real de debate); y, de elaboración propia, la portada de periódico ficticio, el Dossier Confidencial, la Ficha de Verificación, las tres portadas de noticias falsas de la Liga de Debate, el Mapa de Investigación¸ urnas y papeletas de votación, y las rúbricas de coevaluación y evaluación docente. Como recursos tecnológicos, se emplean la Pizarra Digital Interactiva o proyector (vídeos, organizador gráfico, cronómetro, mapa mental final) y dispositivos portátiles con conexión a internet para la búsqueda y verificación de fuentes.

4.7. Atención a la diversidad y DUA

Entender la diversidad en *¡A debate!* implica asumir que las características y necesidades de cada estudiante constituyen un punto de partida para el diseño de una intervención ajustada a las particularidades del grupo.

En coherencia con el Real Decreto 157/2022, la propuesta adopta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientado al diseño de un currículo dirigido a todos desde su origen (Pastor, 2016). En relación con la red de implicación, se recurre al aprendizaje cooperativo, favoreciendo la participación del conjunto del alumnado mediante la ausencia de roles cerrados. En cuanto a la representación de los contenidos, la propuesta ofrece múltiples canales de acceso a la información, tales como vídeos, portadas gráficas, el "Mapa de Investigación"…, facilitando la participación en las actividades de análisis crítico.

Para favorecer la participación del alumnado con mayores dificultades de expresión oral, la propuesta incorpora tres medidas concretas: los grupos heterogéneos, que garantizan el apoyo entre iguales durante todas las fases; la distribución equitativa y consensuada del tiempo de exposición dentro de cada grupo, que permite a cada alumno intervenir en los contenidos en los que se siente más seguro; y el rol de Jurado Ciego, que permite ejercitar la comprensión oral, la escucha activa y el pensamiento crítico como andamiaje previo y complementario a la propia intervención en el debate.

4.8. Instrumentos de evaluación

La selección de los instrumentos de evaluación resulta determinante para adoptar un enfoque competencial, en el que la evaluación no se limite a medir los aprendizajes adquiridos, sino que contribuya a su mejora y permita al alumnado identificar sus progresos y dificultades, aspectos que se han tenido presentes en la propuesta diseñada.

4.8.1. Rúbricas de desempeño

Siguiendo a Panadero y Jonsson (2013), la rúbrica se elige como herramienta vertebradora de la evaluación por su capacidad para favorecer la objetividad en la valoración de aprendizajes complejos, incrementar la transparencia de los estándares académicos y hacer explícitos los criterios de evaluación ante el alumnado. Para la evaluación individualizada de la Liga de Debate se ha diseñado una rúbrica de cinco dimensiones fundamentales —expresión oral y comunicación no verbal, pensamiento crítico y verificación de información, estructuración del discurso y argumentación, escucha activa y respeto en el diálogo, y trabajo cooperativo—, graduada en cinco niveles de desempeño (de 0,4 a 2 puntos por criterio, hasta un máximo de 10 puntos), lo que permite valorar con precisión el progreso individual del alumnado.

Para la coevaluación entre iguales durante los duelos (Sesiones 9-11), el alumnado que actúa como Jurado Ciego utiliza una rúbrica comparativa, estructuralmente distinta de la docente, organizada en cinco categorías —claridad del mensaje, uso de evidencias, capacidad de réplica, expresión oral, y respeto y actitud— con una escala par de 1 a 4 por criterio (máximo 20 puntos por equipo). La eliminación del punto medio, siguiendo a Panadero y Jonsson (2013), evita el "sesgo de tendencia central" al que tienden los estudiantes al evaluar a sus compañeros, obligando a ejercer un juicio analítico real. Como complemento cualitativo, el proyecto incorpora además una autoevaluación grupal mediante mapa mental en la Sesión 12 (ver apartado 4.5.3), que permite al alumnado tomar conciencia explícita de su propio desempeño sin las barreras que impone la expresión escrita individual.

4.9. Evaluación de la práctica docente

La concepción de la evaluación como un proceso integral y formativo exige que esta sea bidireccional. Como sostiene Calatayud

(2021), cuando el docente somete su intervención a una autoevaluación rigurosa, obtiene una retroalimentación que le permite perfeccionar su labor y adaptar sus metodologías.

Para ello, se emplean dos instrumentos: un diario de aula, en el que el docente registra al finalizar cada sesión los aspectos metodológicos más relevantes (adecuación de los tiempos, eficacia de los agrupamientos, clima de aula, nivel de motivación); y una lista de control cumplimentada tras la Sesión 12, que valora de forma dicotómica (Sí/No) aspectos estructurales del diseño: la adecuación de los objetivos al nivel madurativo de 6.º de Primaria, la accesibilidad de los materiales elaborados, si la disposición del aula ha favorecido la comunicación durante el debate y si el sistema de evaluación ha resultado verdaderamente formativo y transparente. La triangulación de estos datos con los resultados de aprendizaje del alumnado proporciona una radiografía de las fortalezas y debilidades de la intervención.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la comunicación oral en Educación Primaria continúa planteando importantes retos didácticos y formativos. La necesidad de avanzar hacia modelos de enseñanza de la oralidad más sistemáticos, explícitos y aplicables al contexto escolar, señalada por investigaciones recientes (Fallarino et al., 2025; Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024), pone de manifiesto la conveniencia de seguir diseñando y analizando propuestas que concreten cómo trabajar y evaluar esta dimensión de la comunicación en las aulas. En esta línea, el presente trabajo ha planteado una propuesta de intervención dirigida a 6.º de Educación Primaria que integra el desarrollo de la comunicación oral y del pensamiento crítico a través del debate escolar.

De esta forma, *¡A debate!* propone situaciones de aprendizaje en las que la oralidad constituye un objeto de enseñanza explícito y no únicamente un recurso vehicular. La planificación del discurso, la selección y organización de la información, la construcción de argumentos, la interacción con otros participantes y la revisión de las propias

intervenciones se incorporan de manera intencionada al proceso didáctico.

Por otra parte, la exposición del alumnado a contenidos digitales cuya fiabilidad no siempre está garantizada pone de relieve la importancia de integrar la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de forma transversal en la práctica docente (Verón Lassa et al., 2025). En este contexto, el debate escolar ofrece una oportunidad para que el alumnado adopte un papel activo en la búsqueda, contraste y valoración crítica de la información. La preparación de argumentos fundamentados y la necesidad de responder a las intervenciones de otros participantes permiten relacionar el análisis crítico de la información con su expresión y defensa oral, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico.

En tercer lugar, el debate escolar favorece la interacción, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. En esta línea, Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022) destacan su potencial para trabajar funciones ejecutivas y habilidades socioafectivas desde el respeto y la participación.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, la propuesta incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2016), mediante distintas formas de representación, acción, expresión y participación que facilitan la implicación del alumnado en las tareas de debate.

En cuanto a la evaluación, el uso de rúbricas de desempeño y dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre iguales permite visibilizar las metas educativas y promover la implicación del alumnado en la valoración de sus producciones, facilitando la identificación de los progresos alcanzados y de los aspectos que es necesario mejorar (López Pastor, 2017; Panadero y Jonsson, 2013).

En definitiva, *¡A debate!* se concibe como una propuesta didáctica que integra el desarrollo de la comunicación oral y del pensamiento crítico mediante el debate escolar. Su puesta en práctica permitiría valorar su adecuación en entornos educativos reales y explorar su transferibilidad a distintas realidades escolares. Se incide a su vez en

la necesidad de seguir avanzando en una formación del profesorado orientada a la didáctica de la comunicación oral y el desarrollo del pensamiento crítico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo Tapia, E. M., y Rodríguez Frías, M. (2022). Cómo mejorar la competencia comunicativa en Educación Primaria: el debate como nuevo método. Proyecto de intervención educativa. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 11*, 1-10. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3858

Aguiló Regla, J. (2013). Cuatro modos de debatir. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, *36*, 211-227. https://doi.org/10.14198/DOXA2013.36.10

Alonso de Castro, M. G. (2025). La convivencia escolar en España: desafíos actuales y oportunidades de mejora a través de buenas prácticas. *Avances en Supervisión Educativa, 43*. https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.977

Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián-Maroto, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(4), 33-50. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393

Calatayud, M. A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14*(1), 87-100. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005

Cañas Encinas, M., Pinedo González, R., y Palacios Picos, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. *Revista de Educación, 398*, 1-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557

Castillejo González, J. D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (13), 89-100.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 3 de octubre de 2022. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/10/03/pdf/BOCYL-D-03102022-1.pdf

Esteban García, L., y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Universidad de Sevilla.

Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 319-328. https://doi.org/10.5209/rced.63349

Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., y Cremades, R. (2025). La oralidad en la Escuela Primaria: Una mirada desde el profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación, 36*(3), 407-417. https://doi.org/10.5209/rced.93971

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 113-131. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía, 67*(242), 131-148. https://doi.org/10.22550/2174-0909.2432

Garrán Antolínez, M. L. (1999). Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática. *Lenguaje y Textos*, (13), 107-120.

Guzmán Mora, J., y Cózar Cuesta, A. I. (2024). Enseñanza de expresión oral en la Educación Primaria: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI, 42*(3), 75-96. https://doi.org/10.6018/educatio.618851

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López Pastor y Á. Pérez Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-61). Universidad de León.

López Valero, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y Textos, 9*, 115-132.

López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., y Faure-Carvallo, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social, 81*, 399-422. https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1939

Martín Rodríguez, J. F. (2023). Multidisciplinariedad (o interdisciplinariedad) y transversalidad bajo la perspectiva de la ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Supervision21. Revista de educación e inspección, 69*. https://doi.org/10.52149/Sp21/69.5

Martín Vegas, R. A., y Chireac, S.-M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos, 42*. https://digitum.um.es/entities/publication/79047816-e9b4-4c5a-a940-29328c558758

Martínez-Figueira, E., Bacelo González, V., y Fernández Menor, I. (2022). El aprendizaje cooperativo en el Grado de Educación Primaria: la voz de sus estudiantes. *International Journal of New Education, 9,* 5-21. https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/es/article/view/14173

Molina Lomba, B., y Rodríguez Virgili, J. (2023). El desafío de la Unión Europea frente a la desinformación. En Dafonte Gómez, A. y Míguez González, M.I. (Eds.), *El fenómeno de la desinformación: reflexiones, casos y propuestas* (pp. 13-35). Dykinson.

Montanero Fernández, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(3), 357-379. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200

Muedra Peris, M. T., Gómez López, Á., y Morón Olivares, E. (2024). Competencia oral y libros de texto de Educación Primaria. *Aula Abierta, 53*(1), 71-80. https://doi.org/10.17811/rifie.19767

Níkleva, D. G., y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 9-32. https://doi.org/10.6018/educatio.399141

Núñez Cortés, J. A. (2017). Didáctica de la expresión oral y escrita [Proyecto Educativo]. Edelvives, SuperPixépolis.

Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129-144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., y García-Mila, M. (2016). Argumentación y educación: Apuntes para un debate. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111607

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022, 2 de marzo). Boletín Oficial del Estado, 52. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Rodero, E., y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información, 30*(6), e300601. https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01

Saborío Jenkins, A. I., y Torres Zapata, Á. E. (2025). Competencia social y cívica en contextos educativos: Una revisión descriptiva. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2*(4), 166-181. https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.281

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.

Van De Pol, J., Volman, M., y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271-296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Verón Lassa, J. J., Sancho-Ligorred, A. B., y Pérez-Zapater, B. (2025). Alfabetización mediática contra la desinformación: análisis de 25 iniciativas promovidas en España. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, *41*, 447-467. https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2899

Vilà Santasusana, M., y Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase.* Graó.

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

NIVELES DE ANSIEDAD ESTADO-RASGO Y CONSISTENCIA INTERNA DEL CUESTIONARIO STAI EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES

State-trait anxiety levels and internal consistency of the STAI questionnaire in Spanish adolescents

María Heredero Hernández
Sonia Martín González
Manuel Rodríguez Becerra
Rubén Roldán Roldán
María Ángeles Ruiz Valeros
Pablo Ramírez Espejo

RESUMEN: *El bienestar emocional durante la adolescencia es un factor clave en el entorno escolar. Dado el incremento de la presión académica, resulta fundamental contar con evaluaciones precisas del malestar psicológico. El objetivo de este estudio fue analizar las propiedades psicométricas de fiabilidad y describir el perfil de ansiedad (estado y rasgo) en estudiantes de Educación Secundaria. Se empleó un diseño observacional, descriptivo y transversal con una muestra de 581 adolescentes (M = 15.82 años; 52.7% mujeres). El instrumento utilizado para la recogida de datos fue el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Los análisis de consistencia interna mostraron una fiabilidad buena para ambas dimensiones (Alfa de Cronbach = .833 para Ansiedad Estado y .776 para Ansiedad Rasgo). El análisis descriptivo reveló niveles bajos-moderados de ansiedad en la muestra general, siendo la puntuación media en Ansiedad Rasgo (M = 22.11) superior a la Ansiedad Estado (M =*

18.67). Se concluye que los estudiantes evaluados presentan una mayor predisposición a la ansiedad como rasgo estable de personalidad frente a la experimentada de forma transitoria, y que el STAI constituye una herramienta fiable para su evaluación en este contexto.

Palabras clave: *Ansiedad Estado-Rasgo, Adolescentes, Educación Secundaria, Análisis Descriptivo, Fiabilidad.*

ABSTRACT: *Emotional well-being during adolescence is a key factor in the school environment. Given the increase in academic pressure, accurate assessments of psychological distress are essential. The objective of this study was to analyze the psychometric properties of reliability and describe the anxiety profile (state and trait) in secondary school students. An observational, descriptive, and cross-sectional design was used with a sample of 581 adolescents (M = 15.82 years; 52.7% females). The State-Trait Anxiety Inventory (STAI) was used for data collection. Internal consistency analyses showed good to acceptable reliability for both dimensions (Cronbach's Alpha = .833 for State Anxiety and .776 for Trait Anxiety). The descriptive analysis revealed low-to-moderate anxiety levels in the general sample, with the mean score in Trait Anxiety (M = 22.11) being higher than State Anxiety (M = 18.67). It is concluded that the evaluated students present a greater predisposition to anxiety as a stable personality trait rather than as a transitory state, and that the STAI is a reliable tool for its evaluation in this context.*

Key words: *State-Trait Anxiety, Adolescents, Secondary Education, Descriptive Analysis, Reliability.*

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye un periodo de transición del desarrollo humano caracterizado por profundas transformaciones biológicas, cognitivas, emocionales y sociales, convirtiéndola en una etapa de especial sensibilidad para la configuración del equilibrio y el bienestar emocional (Vanessa et al., 2025). Durante este ciclo vital, la interacción entre las crecientes demandas externas y los procesos de maduración interna puede incrementar la vulnerabilidad ante la aparición de diversas dificultades emocionales y psicológicas (Güemes-

Hidalgo et al., 2017). En este contexto, el bienestar emocional adquiere una importancia central, no solo por su relación con la salud mental, sino también por su influencia en la adaptación escolar, la participación en el aula y la calidad de vida del adolescente (Michuy, 2025). Por ello, los centros educativos representan un espacio privilegiado para la detección temprana de dificultades emocionales y para el desarrollo de actuaciones preventivas orientadas a promover un ajuste psicológico saludable (Ruiz et al., 2022).

Dentro del espectro de manifestaciones del malestar psicológico en la adolescencia, la ansiedad constituye uno de los indicadores más prevalentes y críticos en el ámbito educativo. Su relevancia es fundamental no solo por su impacto en el bienestar subjetivo, sino por su estrecha vinculación con la capacidad de adaptación escolar y el desempeño funcional del estudiante (Jiménez-Mijangos et al., 2023). Niveles elevados de ansiedad pueden inferir como una barrera disruptiva que interfiere en procesos cognitivos superiores, tales como la atención sostenida y la memoria de trabajo, lo que deriva en una disminución de la motivación intrínseca y un deterioro del compromiso con el aprendizaje (AlOtaibi, 2025). De este modo, cuando la respuesta ansiosa se vuelve persistente, la experiencia académica deja de ser un espacio de crecimiento para transformarse en una fuente de estrés que condiciona la salud mental a largo plazo. Por tanto, profundizar en el estudio de la ansiedad durante esta etapa es resulta necesario para comprender la complejidad de las trayectorias educativas y garantizar un entorno que favorezca el desarrollo integral del alumnado (Huttunen et al., 2025).

Para profundizar en la comprensión de este fenómeno, resulta necesario diferenciar entre dos dimensiones fundamentales: la ansiedad estado y la ansiedad rasgo. La ansiedad estado se define como una respuesta emocional transitoria y puntual, caracterizada por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión y una activación fisiológica que fluctúa en intensidad según la situación inmediata. Por el contrario, la ansiedad rasgo constituye una disposición latente y relativamente estable de la personalidad, que refleja la tendencia del indi-

viduo a percibir un amplio espectro de circunstancias como amenazantes y a reaccionar ante ellas con niveles de ansiedad persistentes (Saviola et al., 2020; Spielberger, 1970). La necesidad de analizar ambas dimensiones de manera diferenciada es importante en la investigación adolescente, ya que permite distinguir entre las reacciones de estrés coyunturales derivadas de las exigencias del entorno escolar y una predisposición más estable a experimentar ansiedad. Esta distinción no solo aporta una mayor precisión descriptiva e interpretativa sobre el perfil emocional del alumnado, sino que es esencial para orientar de forma eficaz las estrategias de intervención, separando la gestión del malestar episódico del abordaje de rasgos predisponentes que requieren un acompañamiento sostenido (Leal et al., 2017).

Para llevar a cabo una medición rigurosa de estas dimensiones, el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI) se ha consolidado como un instrumento de referencia en el ámbito clínico y psicopedagógico, permitiendo diferenciar entre la experiencia ansiosa situacional y la predisposición estable a experimentar ansiedad (Spielberger, 1970; Leal et al., 2017). En su adaptación española (Buela-Casal et al., 2011), esta herramienta facilita una evaluación diferenciada mediante dos subescalas de 20 ítems, lo que resulta fundamental para obtener una visión integral del malestar emocional en el adolescente. Sin embargo, a pesar de que el STAI ha mostrado previamente adecuadas propiedades psicométricas en población joven y adulta, la literatura científica subraya la importancia de analizar la consistencia interna en muestras y contextos específicos (Del Río-Olvera et al., 2018). Analizar la fiabilidad interna del instrumento en el alumnado de Educación Secundaria no solo dota de mayor solidez científica a los hallazgos, sino que contribuye a que las interpretaciones sobre los niveles de ansiedad sean más sólidas en el grupo evaluado (Valente et al., 2025).

Dada la naturaleza cambiante de los factores estresores que afectan a la juventud contemporánea, resulta pertinente aportar datos empíricos actualizados que permitan caracterizar con precisión el bie-

nestar emocional de los adolescentes en el entorno de Educación Secundaria (Dove & Costello, 2017). A pesar de la solidez histórica del STAI, la variabilidad de las respuestas en función del contexto sociocultural y temporal justifica la necesidad de verificar su comportamiento psicométrico en muestras específicas para reforzar la calidad de las conclusiones derivadas de su uso. Profundizar en la descripción del perfil de ansiedad, diferenciando entre la predisposición estable y la reacción transitoria, constituye un paso previo indispensable para comprender la salud mental del alumnado y fundamentar programas de intervención educativa ajustados a su realidad actual (Journault et al., 2022). Por tanto, el objetivo principal de este estudio fue analizar la consistencia interna del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo y describir los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo en estudiantes de Educación Secundaria. De forma específica, se pretendió: a) calcular la fiabilidad interna de las subescalas de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo; b) describir las puntuaciones globales obtenidas en ambas dimensiones; y c) analizar descriptivamente las respuestas a los ítems del instrumento.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño y participantes

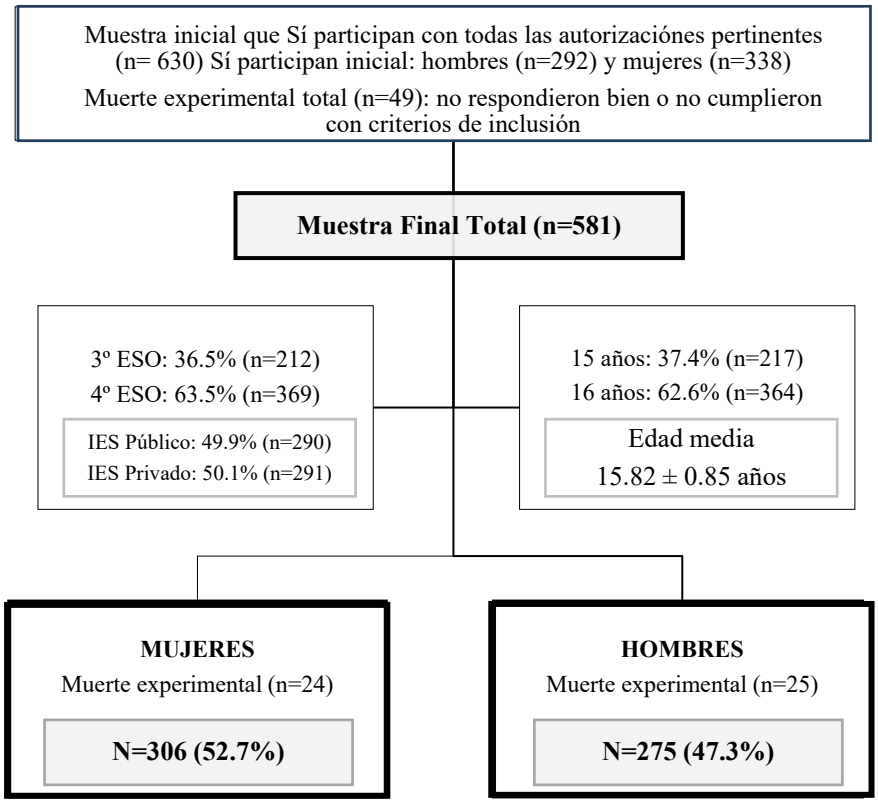
La presente investigación se desarrolló mediante un diseño observacional, descriptivo y transversal. La muestra final estuvo compuesta por 581 estudiantes de Educación Secundaria pertenecientes a centros educativos de Salamanca, España. La distribución por sexo incluyó a 275 hombres (47.3%) y 306 mujeres (52.7%). Los participantes presentaron una edad media de 15.82 años (DT = 0.85), con edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Concretamente, el 37.4% tenía 15 años (n = 217) y el 62.6% tenía 16 años (n = 364). Respecto al curso académico, el 36.5% cursaba 3.º de Educación Secundaria Obligatoria (n = 212) y el 63.5% cursaba 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (n = 369). En relación con la titularidad del

centro educativo, 290 estudiantes pertenecían a centros públicos y 291 a centros privados.

La muestra inicial estuvo formada por 630 estudiantes que contaban con las autorizaciones pertinentes para participar en el estudio. Tras la depuración de la base de datos, se excluyeron 49 participantes por no completar adecuadamente los cuestionarios o no cumplir los criterios establecidos para el análisis, por lo que la muestra final quedó constituida por 581 adolescentes.

Figura 1.

Flujo de participantes



2.2. Medidas e instrumentos

2.2.1. Cuestionario sociodemográfico

Se administró un cuestionario sociodemográfico diseñado ad hoc para recoger información básica sobre las características de los participantes. En concreto, se registraron el sexo, la edad, el curso académico y la titularidad del centro educativo. Estas variables se emplearon para describir la composición de la muestra.

2.2.2. Ansiedad estado-rasgo

La ansiedad se evaluó mediante el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo, STAI, en su adaptación española (Buela-Casal et al., 2011). Este instrumento está compuesto por 40 ítems distribuidos en dos subescalas de 20 ítems cada una. La subescala de Ansiedad Estado evalúa la intensidad de la ansiedad experimentada por la persona en un momento concreto, mientras que la subescala de Ansiedad Rasgo valora la tendencia relativamente estable a percibir distintas situaciones como amenazantes y a responder ante ellas con ansiedad. El formato de respuesta es tipo Likert de cuatro opciones, con puntuaciones que oscilan entre 0 y 3 (0 = nada, 1 = algo, 2 = bastante y 3 = mucho). Para el cálculo de las puntuaciones totales se recodificaron los ítems formulados en sentido positivo, de manera que puntuaciones más altas reflejaran mayores niveles de ansiedad. La puntuación total de cada subescala puede oscilar entre 0 y 60 puntos.

En la subescala de Ansiedad Estado, puntuaciones más elevadas indican una mayor presencia de tensión, nerviosismo, aprensión o activación emocional en el momento de la evaluación. En la subescala de Ansiedad Rasgo, puntuaciones más elevadas reflejan una mayor predisposición estable a experimentar ansiedad ante situaciones percibidas como amenazantes. En estudios previos, el STAI ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas en población adolescente y adulta, con valores elevados de consistencia interna para ambas subescalas (Buela-Casal et al., 2011).

2.3. Procedimiento

Tras obtener las autorizaciones pertinentes de los equipos directivos de los centros educativos y el consentimiento informado de los tutores legales de todos los participantes, se recolectaron los datos en la ciudad de Salamanca durante el periodo lectivo 2024-2025. Esta actividad se integró en el proyecto 'DEPORTIVA-MENTE' de la Fundación FUNDANEED.

Los estudiantes cumplimentaron los instrumentos en las aulas, empleando los recursos tecnológicos de los centros. Antes de completar los cuestionarios se garantizó explícitamente el anonimato y la confidencialidad, aclarando que la participación era voluntaria y carecía de impacto en las calificaciones. Durante la administración de los cuestionarios, estuvo presente un asistente de investigación, junto con el docente tutor del alumnado, con el fin de resolver posibles dudas durante su cumplimentación. El tiempo estimado de respuesta fue de aproximadamente 20-25 minutos. El estudio respetó los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013) y la normativa vigente en materia de protección de datos personales, incluyendo el Reglamento General de Protección de Datos y la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2.4. Análisis Estadístico

En primer lugar, se realizó una depuración inicial de la base de datos con el fin de identificar cuestionarios incompletos, respuestas inconsistentes o casos que no cumplieran los criterios establecidos para el análisis. Tras este proceso, la muestra final quedó constituida por 581 participantes. Posteriormente, se analizó la consistencia interna de las dos subescalas del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo. Para ello, se calculó el coeficiente alfa de Cronbach de la subescala de Ansiedad Estado y de la subescala de Ansiedad Rasgo. Asimismo, se estimaron los correspondientes intervalos de confianza al 95% para valorar la precisión de los coeficientes de fiabilidad obtenidos. A continuación, se llevaron a cabo análisis descriptivos de

las puntuaciones totales de ansiedad estado y ansiedad rasgo. Para cada dimensión se calcularon la media, la desviación típica y el rango teórico de puntuación. Finalmente, se realizó un análisis descriptivo de las respuestas a cada uno de los ítems del cuestionario. Para ello, se calcularon las frecuencias relativas de respuesta en cada opción de la escala tipo Likert, así como la media y la desviación típica de cada ítem. En los ítems formulados en sentido positivo, las puntuaciones fueron invertidas para el cálculo de las puntuaciones totales, de modo que valores más elevados indicaran mayores niveles de ansiedad. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el paquete IBM SPSS Statistics, versión 27.0 para Windows.

3. RESULTADOS

3.1. Consistencia interna de las subescalas de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo

La consistencia interna de las dos subescalas del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Tal como se muestra en la Tabla 1, los valores obtenidos indican una consistencia interna adecuada en ambas dimensiones. En concreto, la subescala de Ansiedad Estado, compuesta por 20 ítems, obtuvo un alfa de Cronbach de .833, con un intervalo de confianza al 95% comprendido entre .732 y .908. Este valor indica una muy buena consistencia interna. Por su parte, la subescala de Ansiedad Rasgo, también integrada por 20 ítems, presentó un alfa de Cronbach de .776, con un intervalo de confianza al 95% entre .641 y .877, reflejando una consistencia interna buena.

Tabla 1.

Consistencia interna de las subescalas de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo del STAI en la muestra analizada

	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Valor	IC al 95%
STAI – E (Ansiedad Estado)	20	.833	Muy buena	.732 - .908
STAI – R (Ansiedad Rasgo)	20	.776	Buena	.641 - .877

3.2. Análisis descriptivo de las puntuaciones globales de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo

La Tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales obtenidas en las subescalas de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo. Las medias observadas se situaron en el tercio inferior del rango teórico posible de cada dimensión, establecido entre 0 y 60 puntos. Este patrón sugiere niveles bajos-moderados de ansiedad en la muestra general. La puntuación media en Ansiedad Estado fue de 18.67 puntos (DT = 10.19), mientras que la puntuación media en Ansiedad Rasgo fue de 22.11 puntos (DT = 10.21). Por tanto, a nivel descriptivo, la Ansiedad Rasgo presentó una media superior a la Ansiedad Estado. Este resultado indica que los estudiantes evaluados mostraron una mayor tendencia disposicional hacia la ansiedad que ansiedad experimentada específicamente en el momento de cumplimentación del cuestionario.

Tabla 2.

Estadísticos Descriptivos de Ansiedad Estado y Rasgo

	M	DT	Rango Teórico	Interpretación
STAI – E (Ansiedad Estado)	18.67	10.19	0 - 60	Baja/Moderada
STAI – R (Ansiedad Rasgo)	22.11	10.21	0 - 60	Baja/Moderada

3.3. Análisis descriptivo de los ítems de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo

La Tabla 3 recoge la distribución porcentual de respuestas, así como la media y la desviación típica de cada ítem de las subescalas de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo. En términos generales, las puntuaciones medias por ítem se situaron en valores bajos o moderados dentro del rango de respuesta de 0 a 3 puntos. En la subescala de Ansiedad Estado, las puntuaciones medias más elevadas correspondieron a los ítems formulados en sentido positivo y recodificados de forma inversa "me siento descansado" (M = 1.63; DT = 0.89) y "me siento confortable" (M = 1.31; DT = 0.79), así como al ítem directo "estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras" (M = 1.23; DT = 0.94). En cambio, las puntuaciones medias más bajas se observaron en los ítems "me siento muy atado, como oprimido" (M = 0.43; DT = 0.71), "me siento aturdido y sobreexcitado" (M = 0.56; DT = 0.77), "estoy contrariado" (M = 0.61; DT = 0.78) y "me siento angustiado" (M = 0.62; DT = 0.80). Estos resultados indican que, en el momento de la evaluación, la muestra presentó puntuaciones reducidas en varios indicadores de activación emocional inmediata, tales como angustia, alteración, opresión o sobreexcitación. No obstante, algunos indicadores relacionados con preocupación situacional alcanzaron valores relativamente superiores dentro de la subescala.

En la subescala de Ansiedad Rasgo, las puntuaciones medias más elevadas se observaron en el ítem directo "veo que las oportunidades se amontonan y no puedo…" (M = 1.63; DT = 0.89), seguido de los ítems formulados en sentido positivo y recodificados de forma inversa "me siento descansado" (M = 1.57; DT = 0.90) y "soy una persona tranquila, serena y sosegada" (M = 1.31; DT = 0.90), y del ítem directo "me siento triste o melancólico" (M = 1.22; DT = 0.86). Por el contrario, las puntuaciones medias más bajas correspondieron a los ítems "no suelo afrontar crisis o dificultades" (M = 0.43; DT = 0.71), "me afectan tanto los desengaños que no puedo…" (M = 0.56; DT = 0.77), "me gustaría ser feliz como otros" (M = 0.61; DT = 0.78) y "me preocupo demasiado por cosas sin importancia" (M = 0.62;

DT = 0.80). En conjunto, los resultados por ítems muestran que la Ansiedad Rasgo presentó algunos valores ligeramente superiores en contenidos relacionados con preocupación, sobrecarga percibida y malestar emocional de carácter más estable.

Tabla 3.

Análisis descriptivo de las respuestas a los ítems del cuestionario de Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo

	% de respuesta de cada opción de la escala tipo Likert					
Ítems de Ansiedad Estado	0	1	2	3	M	DT
1. Me siento calmado (*)	18.2	49.1	28.2	4.5	1.19	0.78
2. Me siento seguro (*)	32.2	45.4	18.6	3.8	0.94	0.81
3. Estoy tenso	40.6	39.9	13.8	5.7	0.85	0.86
4. Estoy contrariado	54.4	32.9	9.8	2.9	0.61	0.78
5. Me siento cómodo (estoy a gusto) (*)	30.1	49.7	17.0	3.1	0.93	0.76
6. Me siento alterado	51.3	36.0	9.8	2.9	0.64	0.77
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias fu-23.2 turas		43.4	20.7	12.7	1.23	0.94
8. Me siento descansado (*)	11.2	32.0	39.6	17.2	1.63	0.89
9. Me siento angustiado.	55.2	31.2	10.2	3.4	0.62	0.80
10. Me siento confortable (*)	13.8	48.7	30.1	7.4	1.31	0.79
11. Tengo confianza en mí mismo (*)	34.4	39.6	19.1	6.9	0.98	0.90
12. Me siento nervioso	40.1	39.1	15.8	5.0	0.86	0.86
13. Estoy desasosegado	51.3	37.3	8.3	3.1	0.63	0.76
14. Me siento muy "atado" (como oprimido)	68.2	22.5	7.2	2.1	0.43	0.71
15. Estoy relajado (*)	22.4	39.8	31.3	6.5	1.22	0.86
16. Me siento satisfecho (*)	20.5	44.8	28.9	5.9	1.20	0.83
17. Estoy preocupado	34.4	42.5	15.1	7.9	0.97	0.90
18. Me siento aturdido y sobreexcitado	58.3	29.4	9.6	2.6	0.56	0.77
19. Me siento alegre (*)	30.1	46.5	20.8	2.6	0.96	0.78
20. En este momento me siento bien (*)	35.3	42.0	19.4	3.3	0.91	0.81
Ítems de Ansiedad Rasgo	0	1	2	3	M	DT

1. Me siento calmado (*)	21.3	42.2	31.7	4.8	1.20	0.82
2. Me canso rápidamente	32.2	45.4	18.6	3.8	0.94	0.81
3. Siento ganas de llorar	40.6	39.9	13.8	5.7	0.85	0.86
4. Me gustaría ser feliz como otros	54.4	32.9	9.8	2.9	0.61	0.78
5. Pierdo oportunidades por no decidirme pronto	30.1	49.7	17.0	3.1	0.93	0.76
6. Me siento descansado (*)	12.7	34.1	37.0	16.2	1.57	0.90
7. Soy una persona tranquila serena y sosegada (*)	19.4	40.1	29.9	10.5	1.31	0.90
8. Veo que las oportunidades se amontonan y no puedo	11.2	32.0	39.6	17.2	1.63	0.89
9. Me preocupo demasiado por cosas sin importancia	55.2	31.2	10.2	3.4	0.62	0.80
10. Soy feliz (*)	44.2	39.1	14.8	1.9	0.74	0.77
11. Suelo tomar las cosas demasiado seriamente	34.4	39.6	19.1	6.9	0.98	0.90
12. Me falta confianza en mí mismo	40.1	39.1	15.8	5.0	0.86	0.86
13. Me siento seguro (*)	26.7	43.4	25.0	5.0	1.08	0.84
14. No suelo afrontar crisis o dificultades	68.2	22.5	7.2	2.1	0.43	0.71
15. Me siento triste (melancólico)	22.4	39.8	31.3	6.5	1.22	0.86
16. Estoy satisfecho (*)	19.3	48.9	26.2	5.7	1.18	0.80
17. Me rondan y molestan pensamientos sin importancia	34.4	42.5	15.1	7.9	0.97	0.90
18. Me afectan tanto los desengaños que no puedo	58.3	29.4	9.6	2.6	0.56	0.77
19. Soy una persona estable (*)	22.7	44.8	23.9	8.6	1.18	0.88
20. Cuando pienso sobre asuntos y preocupaciones	35.3	42.0	19.4	3.3	0.91	0.81

Nota. (*) = ítems formulados en sentido positivo y recodificados de forma inversa para el cálculo de las puntuaciones totales. Escala de respuesta: desde 0 (nada) a 3 (mucho); M: Media; DT: Desviación Típica.

4. DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar la consistencia interna del Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo y describir los niveles de ansiedad estado y ansiedad rasgo en estudiantes de Educación Secundaria. En conjunto, los resultados muestran que ambas subescalas del STAI presentaron una consistencia interna buena en la muestra analizada, con valores muy buenos para Ansiedad Estado y buenos para Ansiedad Rasgo. Asimismo, las puntuaciones globales se situa-

ron en niveles bajos-moderados dentro del rango teórico del instrumento, observándose una media superior en Ansiedad Rasgo respecto a Ansiedad Estado. Este patrón sugiere que, en los adolescentes evaluados, la ansiedad se manifiesta en mayor medida como una predisposición relativamente estable a experimentar preocupación o malestar ante distintas situaciones, más que como una activación emocional puntual en el momento de cumplimentación del cuestionario.

En relación con las propiedades psicométricas evaluadas, los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos indican que ambas subescalas del cuestionario STAI presentan una buena consistencia interna para su aplicación en esta población adolescente (Buela-Casal et al., 2011; Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2014). Específicamente, la subescala de Ansiedad Estado alcanzó un valor de .833, mientras que la subescala de Ansiedad Rasgo obtuvo un valor de .776, en consonancia con estudios previos sobre la fiabilidad del instrumento (Guillén-Riquelme & Buela-Casal, 2014). Resulta de interés destacar que la fiabilidad fue superior en la dimensión de estado frente a la de rasgo. Esta diferencia podría explicarse, en parte, porque la Ansiedad Estado evalúa una experiencia emocional concreta, transitoria y actual, mientras que la Ansiedad Rasgo recoge una disposición más general y estable, susceptible de mostrar mayor variabilidad individual (Ibacache et al., 2024). No obstante, conviene señalar, si bien estos hallazgos respaldan la fiabilidad interna del instrumento en este contexto escolar específico, no constituyen una validación psicométrica integral del cuestionario, la cual requeriría análisis adicionales de validez estructural, estabilidad temporal o validez de criterio en futuras investigaciones (Trudo et al., 2022).

Respecto a los niveles globales de ansiedad identificados, los hallazgos muestran que las puntuaciones medias obtenidas en Ansiedad Estado y Ansiedad Rasgo se localizan en el tercio inferior del rango teórico del STAI, el cual oscila entre 0 y 60 puntos, en línea con estudios que han descrito perfiles de ansiedad no elevados en determinados grupos adolescentes o jóvenes (Bernal et al., 2023; Do-

menech et al., 2024). Estos resultados sugieren niveles bajos-moderados de ansiedad en la muestra general de adolescentes evaluados. Sin embargo, la presencia de indicadores relacionados con la preocupación y la sobrecarga percibida en ciertos ítems del instrumento justifica la necesidad de mantener una vigilancia preventiva del bienestar psicológico en el entorno escolar (Stromájer et al., 2023). En consecuencia, el centro educativo puede desempeñar un papel relevante como espacio de observación activa y detección temprana de posibles dificultades emocionales, en consonancia con la evidencia sobre intervenciones escolares preventivas dirigidas al bienestar emocional infanto-juvenil (Caldwell et al., 2019).

Un hallazgo de especial interés en los resultados es que la puntuación media en Ansiedad Rasgo resultó superior a la obtenida en Ansiedad Estado. Esta diferencia descriptiva sugiere que, en el grupo de adolescentes evaluado, existe una mayor predisposición estable a experimentar ansiedad que una activación emocional intensa o puntual durante el momento de la evaluación, aspecto coherente con la distinción conceptual entre ansiedad estado y ansiedad rasgo (Leal et al., 2017; Pop-Jordanova, 2019). Esta interpretación se ve respaldada por el análisis de los ítems individuales, donde la subescala de Ansiedad Estado mostró valores reducidos en indicadores de activación inmediata, tales como el sentimiento de angustia, la sensación de opresión o la sobreexcitación. En contraste, en la subescala de Ansiedad Rasgo destacaron contenidos vinculados a preocupación, sobrecarga percibida, tristeza/melancolía y menor percepción de calma, dimensiones próximas a la vulnerabilidad emocional descrita en adolescentes con mayor ansiedad rasgo (Caro et al., 2019; Domínguez et al., 2024). No obstante, al tratarse de una comparación de carácter descriptivo, este patrón debe interpretarse con cautela, sin asumir diferencias estadísticamente contrastadas entre ambas dimensiones. Esto plantea la hipótesis de que el contexto escolar podría estar influyendo más en la cronicidad de las preocupaciones que en episodios de estrés agudo (Vage et al., 2025).

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos de este estudio tienen implicaciones relevantes para la práctica docente y orientadora,

al subrayar que la evaluación diferenciada de la ansiedad estado-rasgo puede contribuir a la detección temprana de señales de malestar emocional en adolescentes (Domínguez et al., 2024). Los resultados obtenidos sugieren que no es suficiente con atender únicamente episodios puntuales de nerviosismo o estrés vinculados a momentos específicos del calendario escolar, como el periodo de exámenes, sino que también resulta necesario identificar tendencias emocionales más estables, como la ansiedad rasgo (George, 2024). Resulta igualmente prioritario identificar aquellas tendencias emocionales más estables y latentes (ansiedad rasgo) que, según se ha observado en esta muestra, presentan una mayor prevalencia descriptiva (Caro et al., 2019). En este sentido, la labor de tutoría y orientación educativa puede reforzarse mediante programas de educación emocional, regulación del estrés y estrategias de afrontamiento académico saludables desde una perspectiva preventiva (Hernández, 2024). Integrar estas actuaciones en la dinámica escolar permitiría avanzar desde una intervención exclusivamente reactiva hacia un acompañamiento más proactivo del bienestar emocional del alumnado.

4.1 Limitaciones y fortalezas

Una de las principales fortalezas de este estudio reside en el análisis diferenciado de la ansiedad estado y la ansiedad rasgo en una muestra amplia de adolescentes de Educación Secundaria. El uso del STAI en su adaptación española constituye otro punto fuerte, al tratarse de un instrumento ampliamente empleado para distinguir entre la ansiedad experimentada en un momento concreto y la predisposición estable a responder con ansiedad ante situaciones percibidas como amenazantes (Buela-Casal et al., 2011; Leal et al., 2017). Asimismo, la estimación de la consistencia interna de ambas subescalas en la muestra analizada aporta información relevante sobre el funcionamiento del instrumento en este contexto educativo concreto. Otra fortaleza destacable es la presentación de resultados descripti-

vos tanto a nivel global como por ítems. No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, aunque el alfa de Cronbach permite valorar la consistencia interna del instrumento, no aporta por sí solo una evaluación completa de sus propiedades psicométricas, por lo que futuros estudios deberían incorporar análisis de estructura factorial, fiabilidad test-retest, validez convergente e invarianza de medida. En segundo lugar, la interpretación de los niveles de ansiedad se realizó a partir de puntuaciones descriptivas y no mediante puntos de corte clínicos o entrevistas diagnósticas, por lo que los resultados no deben entenderse como estimaciones clínicas de ansiedad. Además, el uso de cuestionarios autoinformados puede estar condicionado por sesgos de deseabilidad social, comprensión de los ítems o estilo de respuesta. Finalmente, aunque la muestra es amplia, procede de un contexto geográfico concreto, lo que limita la generalización de los resultados a otros territorios, etapas educativas o perfiles socioculturales. Por ello, futuras investigaciones deberían emplear muestras más diversas y análisis psicométricos complementarios que permitan profundizar en la validez del STAI en contextos escolares.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, este estudio muestra que el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo presenta una consistencia interna buena para evaluar la ansiedad en adolescentes de Educación Secundaria. Los resultados evidencian niveles bajos-moderados de ansiedad en la muestra analizada, con puntuaciones superiores en Ansiedad Rasgo respecto a Ansiedad Estado. Este patrón sugiere que el alumnado evaluado presenta una mayor predisposición estable a experimentar preocupación o malestar emocional que una activación ansiosa puntual en el momento de la evaluación. Estos hallazgos refuerzan la importancia de diferenciar entre ambas dimensiones de la ansiedad en el contexto escolar, ya que pueden aportar información útil para la detección temprana del malestar psicológico. Desde una perspectiva educativa, resulta necesario promover estrategias de prevención,

tutoría y educación emocional que favorezcan el bienestar adolescente. Futuras investigaciones deberían incorporar diseños longitudinales y análisis más amplios que permitan profundizar en la evolución de la ansiedad y sus factores asociados.

5. AGRADECIMIENTOS

Los autores desean expresar su agradecimiento a todo el alumnado y los centros educativos participantes, a la Fundación FUNDANEED y a todas las personas implicadas en el desarrollo del proyecto "PROSBIA: Programa Socioeducativo para la Salud y el Bienestar Integral en Adolescentes", que tiene como finalidad contribuir a la promoción de la salud y el bienestar integral de la población adolescente. El desarrollo de esta iniciativa, se ha articulado entre Fundaneed y la Universidad de Jaén, mediante un contrato de investigación al amparo del artículo 60 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), con expediente n.º 2026100.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AlOtaibi, F. M. (2025). Breaking Barriers: Understanding Motivation and Anxiety in Saudi EFL Students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, *11*(1), 81-98. https://doi.org/10.21608/jrciet.2025.404426

Bernal, N. Y. P., Mayo, C. A., Chavarría, F. S., & Cruz, I. A. C. (2023). Relación entre el grado de ansiedad (autoevaluación de ansiedad estado/rasgo [STAI]) y el grado de trastorno temporomandibular (índice anamnésico de Fonseca) en una población mexicana. *Revista ADM Órgano Oficial de la Asociación Dental Mexicana*, *80*(2), 89-95. https://dx.doi.org/10.35366/110648

Buela-Casal, G., Guillén-Riquelme, A. S. C. N., & Seisdedos Cubero, N. (2011). Cuestionario de ansiedad estado-rasgo: Adaptación española. *Madrid: TEA ediciones*.

Caldwell, D. M., Davies, S. R., Hetrick, S. E., Palmer, J. C., Caro, P., López-López, J. A., Gunnell, D., Kidger, J., Thomas, J., French, C., Stockings, E., Campbell, R., & Welton, N. J. (2019). School-based interventions to prevent anxiety and depression in children and young people: a systematic review and network meta-analysis. *The Lancet Psychiatry*, *6*(12), 1011-1020. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30403-1

Caro, Y., Trujillo, S., & Trujillo, N. (2019). Prevalencia y factores asociados a sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios del área de la salud. *Psychologia. Avances de la disciplina*, *13*(1), 41-52. https://doi.org/10.21500/19002386.3726

Del Río-Olvera, F. J., Cabello-Santamaría, F., Cabello-García, M. A., & Aragón Vela, J. (2018). Cuestionario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI): análisis psicométrico y funcionamiento en una muestra de drogodependientes y controles. *Universitas psychologica*, *17*(1), 80-89.

Domenech, B. D., Martínez, M. T., Monteagudo, M. C. M., & Soria, I. N. (2024). Ansiedad social en la adolescencia: un estudio transnacional entre Francia y España. *European journal of education and psychology*, *17*(1), 6. https://doi.org/10.32457/ejep.v17i1.2426

Domínguez, J., Pino, I. P., & Rodríguez, V. D. (2024). Ansiedad estado-rasgo: una aproximación desde la percepción de los adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (60), 585-595. https://doi.org/10.47197/retos.v60.106903

Dove, C., & Costello, S. (2017). Supporting emotional well-being in schools: A pilot study into the efficacy of a mindfulness-based group intervention on anxious and depressive symptoms in children. *Advances in Mental Health*, *15*(2), 172-182. https://doi.org/10.1080/18387357.2016.1275717

George, A. S. (2024). Exam season stress and student mental health: An international epidemic. *Partners Universal International Research Journal*, *3*(1), 138-149. https://doi.org/10.5281/zenodo.10826032

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría integral*, *21*(4), 233-244.

Guillén-Riquelme, A., & Buela-Casal, G. (2014). Metaanálisis de comparación de grupos y metaanálisis de generalización de la fiabilidad del cuestionario State-Trait Anxiety Inventory (STAI). *Revista española de salud*

pública, *88*, 101-112. https://dx.doi.org/10.4321/S1135-57272014000100007

Hernández, O. L. (2024). Intervención socioemocional para el afrontamiento saludable del estrés en estudiantes de primaria. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *4*(1), 67-107. https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.1.69

Huttunen, I., Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2025). Adolescents' social-emotional skills profiles, relationships at school, school anxiety, and educational aspirations. *European Journal of Psychology of Education*, *40*(2), 57. https://doi.org/10.1007/s10212-025-00954-6

Ibacache, S., Scholz, V. Q., Laborda, M. A., San Martín, C., Rivera, F. A., & Miguez, G. (2024). Evaluación psicométrica del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo en adultos de Santiago: Resultados preliminares. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *16*(3), 127-128.

Jiménez-Mijangos, L. P., Rodríguez-Arce, J., Martínez-Méndez, R., & Reyes-Lagos, J. J. (2023). Advances and challenges in the detection of academic stress and anxiety in the classroom: A literature review and recommendations. *Education and information technologies*, *28*(4), 3637-3666. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11324-w

Journault, A. A., Plante, I., Charbonneau, S., Sauvageau, C., Longpré, C., Giguère, C. É., Labonté, C., Roger, K., Cernik, R., Chaffe, K, E., Dumont, L., Labelle, R., & Lupien, S. J. (2022). Using latent profile analysis to uncover the combined role of anxiety sensitivity and test anxiety in students' state anxiety. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1035494. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035494

Leal, P. C., Goes, T. C., da Silva, L. C. F., & Teixeira-Silva, F. (2017). Trait vs. state anxiety in different threatening situations. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, *39*(3), 147-157. https://doi.org/10.1590/2237-6089-2016-0044

Michuy, A. B. C. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, *2*(1), 74-87. https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.33

Pop-Jordanova, N. (2019). Different Clinical Expression of Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Assessment and Treatment. *Contributions/Prilozi (1857-9345)*, *40*(1). https://doi.org/10.2478/prilozi-2019-0001

Ruiz, I. M., Quintero, M. J. B., González, C. L., Aguilar, J. C., & García, E. S. (2022). Prevención de los problemas socioemocionales en los centros educativos: una propuesta de intervención psicoeducativa. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (31), 36-66.

Saviola, F., Pappaianni, E., Monti, A., Grecucci, A., Jovicich, J., & De Pisapia, N. (2020). Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. *Scientific reports*, *10*(1), 11112. https://doi.org/10.1038/s41598-020-68008-z

Stromájer, G. P., Csima, M., Iváncsik, R., Varga, B., Takács, K., & Stromájer-Rácz, T. (2023). Stress and anxiety among high school adolescents: Correlations between physiological and psychological indicators in a longitudinal follow-up study. *Children*, *10*(9), 1548. https://doi.org/10.3390/children10091548

Spielberger, C. D. (1970). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (self-evaluation questionnaire). *(No Title)*.

Trudo, R. G., del Valle, M. V., Pagano, C. M., Vernucci, S., Andrés, M. L., Coni, A. G., & Juric, L. C. (2022). Adaptación y Validación del Cuestionario de Dimensiones y Facilitadores del Compromiso Escolar para la escolaridad primaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, *14*(1), 170-171.

Vage, A., Gormley, G., & Hamilton, P. K. (2025). The effects of controlled acute psychological stress on serum cortisol and plasma metanephrine concentrations in healthy subjects. *Annals of Clinical Biochemistry*, *62*(3), 165-173. https://doi.org/10.1177/00045632241301618

Valente, G., Diotaiuti, P., Corrado, S., Tosti, B., Zanon, A., & Mancone, S. (2025). Validity and measurement invariance of abbreviated scales of the State-Trait Anxiety Inventory (STAI-Y) in a population of Italian young adults. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1443375. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1443375

Vanessa, B. Z. S., Sánchez, K. G. M., Michuy, C. L. V., Chambe, C. D. J. C., & Michuy, M. N. V. (2025). Cambios cognitivos y emocionales en la adolescencia: una mirada desde la psicología evolutiva. *Polo del Conocimiento*, *10*(8), 465-477. https://doi.org/10.23857/pc.v10i8.10157

World Medical Association (2013). Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA, 310*(20), 2191–2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

SÍNDROME DE BURNOUT ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Academic Burnout Syndrome in Secondary Education Students

María Camila Adarve Franco
Ana Ullán Egido
Virginia Jaspe Caseo
Pablo Ramírez Espejo
Esther Sánchez Moro
Rubén Roldán Roldán

RESUMEN: *El síndrome de Burnout académico se ha consolidado como un fenómeno psicológico relevante en el ámbito educativo, especialmente durante la adolescencia, etapa caracterizada por importantes cambios evolutivos y un aumento de las demandas académicas. El objetivo del presente estudio fue analizar los niveles de Burnout académico en estudiantes de Educación Secundaria y describir la distribución de sus principales manifestaciones en el contexto escolar. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo con diseño observacional, descriptivo y transversal. La muestra estuvo compuesta por 581 estudiantes de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria de centros educativos de Salamanca, con una edad media de 15,82 ± 0,85 años. Para la recogida de datos se empleó un cuestionario sociodemográfico y la Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (EUBE). Los resultados mostraron una adecuada fiabilidad del instrumento (α = .923). El análisis descriptivo indicó niveles moderados de Burnout en la muestra, con mayor presencia de síntomas asociados al agotamiento físico y emocional derivados de la jornada escolar. Asimismo, la distribución de las puntuaciones evidenció que la mayoría del alumnado presentaba niveles leves o mo-*

derados de Burnout, aunque con una notable variabilidad interindividual. En conjunto, los hallazgos subrayan la importancia de desarrollar estrategias educativas orientadas a prevenir el desgaste académico y promover el bienestar psicológico en el alumnado.

Palabras clave: *Burnout académico, adolescencia, bienestar psicológico, educación secundaria, estrés académico.*

ABSTRACT: *Academic burnout syndrome has become a relevant psychological phenomenon in the educational field, especially during adolescence, a stage characterized by significant developmental changes and an increase in academic demands. The aim of the present study was to analyze the levels of academic burnout in secondary education students and to describe the distribution of its main manifestations in the school context. A quantitative study with an observational, descriptive, and cross-sectional design was conducted. The sample consisted of 581 students in the 3rd and 4th years of compulsory secondary education from schools in Salamanca, with a mean age of 15.82 ± 0.85 years. Data were collected using a sociodemographic questionnaire and the Unidimensional Student Burnout Scale (EUBE). The results showed adequate reliability of the instrument (α = .923). The descriptive analysis indicated moderate levels of burnout in the sample, with a higher presence of symptoms associated with physical and emotional exhaustion derived from the school day. Likewise, the distribution of scores showed that most students presented low to moderate levels of burnout, although with notable interindividual variability. Overall, the findings highlight the importance of developing educational strategies aimed at preventing academic burnout and promoting students' psychological well-being.*

Key words: *Academic burnout, adolescence, psychological well-being, secondary education, academic stress.*

1. INTRODUCCIÓN

El síndrome de Burnout académico se ha consolidado en los últimos años como un fenómeno psicológico relevante en el contexto educativo, especialmente durante la adolescencia (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Este constructo hace referencia a un estado de agotamiento emocional, físico y cognitivo derivado de la exposición prolongada a demandas académicas que superan los recursos personales del estudiante para afrontarlas (Madigan & Curran, 2021). En el

ámbito educativo, el Burnout se manifiesta principalmente a través de tres dimensiones fundamentales: agotamiento emocional relacionado con las tareas escolares, actitudes de desapego o desinterés hacia el estudio y una percepción reducida de eficacia académica (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).Asimismo, diferentes investigaciones han identificado perfiles diferenciados de implicación y desgaste académico en estudiantes, lo que pone de manifiesto la complejidad y heterogeneidad del fenómeno (Salmela-Aro & Read, 2017). La etapa de la Educación Secundaria representa un periodo especialmente vulnerable para la aparición de este fenómeno, ya que coincide con importantes cambios evolutivos y con un aumento de las exigencias académicas y sociales del alumnado (Walburg, 2014). Diversas investigaciones han evidenciado que niveles elevados de Burnout en adolescentes pueden afectar negativamente al bienestar psicológico, a la motivación académica y al compromiso con el aprendizaje, lo que convierte este fenómeno en una preocupación creciente dentro de la investigación educativa y de la salud mental juvenil (May et al., 2015; Fiorilli et al., 2017).

La literatura científica ha puesto de manifiesto que el desarrollo del síndrome de Burnout académico en estudiantes está relacionado con diversos factores vinculados al contexto educativo y a las demandas escolares (Madigan & Curran, 2021; Chong et al., 2025). Entre estos factores se encuentran la presión académica, la carga de trabajo, las expectativas de rendimiento y las dificultades en la gestión del estrés escolar (Gao, 2023; Pascoe et al., 2020). Diversos estudios han señalado que cuando las demandas académicas superan los recursos personales del estudiante, pueden aparecer síntomas de agotamiento emocional, desmotivación hacia el estudio y dificultades de concentración (Walburg, 2014).

Investigaciones han analizado el Burnout académico y su impacto en diferentes indicadores del proceso educativo durante esta etapa (May et al., 2015). En este sentido, se ha observado que niveles elevados de agotamiento académico pueden asociarse con una disminución del compromiso escolar, dificultades en la regulación emocional y una menor motivación hacia el aprendizaje (Salmela-

Aro & Upadyaya, 2014). Asimismo, algunos estudios longitudinales han mostrado que el Burnout académico puede actuar como un factor predictor de desmotivación escolar y dificultades en la adaptación al contexto educativo a lo largo del tiempo (Bask & Salmela-Aro, 2013).

A partir de la evidencia presentada, resulta necesario profundizar en el análisis del Burnout académico en estudiantes de Educación Secundaria. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar los niveles de síndrome de Burnout académico en estudiantes de Educación Secundaria y describir la distribución de sus principales manifestaciones en el contexto escolar. Comprender la presencia y características del Burnout académico en esta etapa educativa puede contribuir a mejorar el conocimiento sobre el bienestar psicológico del alumnado y a orientar el desarrollo de estrategias educativas destinadas a prevenir el desgaste académico.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El presente estudio adopta un diseño observacional, descriptivo y transversal, orientado a analizar los niveles de Burnout académico en estudiantes de Educación Secundaria. La investigación se basa en la evaluación puntual del síndrome de Burnout en un único momento temporal. Debido a la naturaleza transversal del diseño, los resultados permiten describir la distribución del fenómeno en la muestra analizada, aunque no permiten establecer relaciones de causalidad.

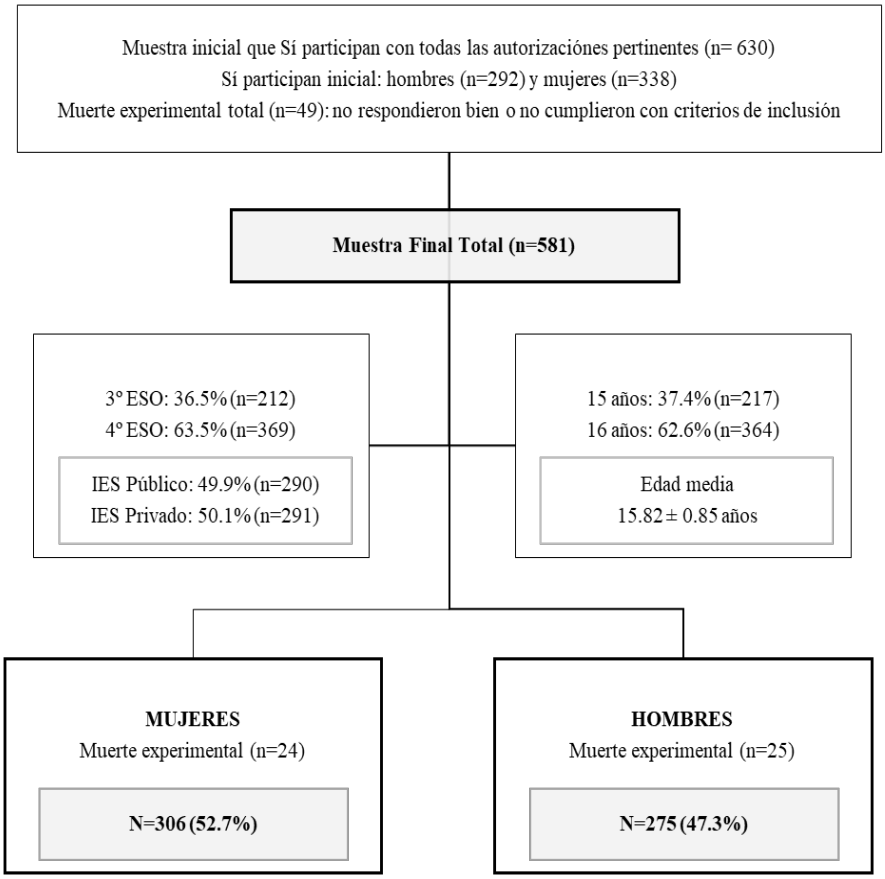
2.2. Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 581 estudiantes adolescentes (Figura 1). En relación con el sexo, 275 eran varones (47,3%) y 306 mujeres (52,7%). La media de edad se situó en 15,82 ± 0,85 años, predominando el alumnado de 16 años (62,6%; n = 364) frente al de 15 años (37,4%; n = 217). En cuanto al nivel educativo, el

36,5% cursaba 3º de Educación Secundaria Obligatoria (n = 212), mientras que el 63,5% estaba matriculado en 4º de ESO (n = 369). Respecto a la titularidad de los centros, la participación fue prácticamente equivalente entre instituciones públicas (49,9%; n = 290) y privadas (50,1%; n = 291).

Figura 1.

Flujo de participantes



2.3. Instrumentos y medidas

Los instrumentos y medidas que se utilizaron para el cumplimiento de los objetivos de este trabajo fueron:

a) Cuestionario sociodemográfico destinado a recoger información básica sobre el sexo, edad y curso académico de los participantes

b) Escala Unidimensional de Burnout Estudiantil (EUBE) en su versión validada en población hispanohablante (Macías, 2011). Este instrumento está compuesto por 15 ítems orientados a medir el nivel de Burnout en el contexto educativo, evaluando el agotamiento asociado a las demandas académicas. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de cuatro puntos, que oscila desde 1 (nunca) hasta 4 (siempre**)**, reflejando la frecuencia con la que el estudiantado experimenta las situaciones descritas. En relación con sus propiedades psicométricas, la escala ha mostrado adecuados índices de fiabilidad, con una elevada consistencia interna (α de Cronbach superior a .85), así como evidencias satisfactorias de validez de constructo a través de análisis factoriales que confirman su estructura interna.

2.4. Procedimiento

Tras la autorización de los equipos directivos de los centros implicados y la obtención del consentimiento informado por parte de las familias del alumnado menor de edad, se llevó a cabo la recogida de información durante el curso 2024-2025 en Salamanca. La investigación se enmarcó dentro del proyecto “DEPORTIVA-MENTE”, impulsado por la Fundación FUNDANEED.

Los cuestionarios se administraron en horario escolar a través de una plataforma digital, empleando los dispositivos proporcionados por los propios centros. Previamente a su cumplimentación, se informó al estudiantado sobre el carácter voluntario, anónimo y confidencial del estudio, garantizando que su participación no tendría ninguna incidencia en la evaluación académica. El tiempo medio necesario para completar el instrumento fue de entre 20 y 25 minutos.

El procedimiento se ajustó a los principios éticos recogidos en la Declaración de Helsinki (revisión de 2013) para investigaciones con seres humanos, cumpliendo además con la normativa española vigente en materia de protección de datos personales (Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales) y con lo establecido en la normativa nacional correspondiente.

2.5 Análisis Estadístico

Antes de llevar a cabo los análisis, se evaluaron las propiedades preliminares de los datos mediante estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, mediana, rango intercuartílico, coeficientes de asimetría y curtosis), así como a través de la prueba de normalidad de Kolmogorov–Smirnov. La fiabilidad interna del instrumento se determinó utilizando el coeficiente alfa de Cronbach, acompañado de su correspondiente intervalo de confianza al 95%. El tratamiento estadístico de los datos se efectuó mediante el software SPSS (versión 27.0 para Windows).

3. RESULTADOS

3.1. Fiabilidad del cuestionario Síndrome de Burnout

La fiabilidad del cuestionario sobre Burnout se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna, complementado con la estimación de la correlación intraclase de ítems (IC 95%). Los valores obtenidos indican niveles adecuados de consistencia interna, con un alfa de .923, lo que representa una fiabilidad muy buena, con un intervalo de confianza de .913 a .932.

3.2. Análisis descriptivo de las variables psicológicas de Síndrome de Burnout

La puntuación total del Síndrome de Burnout presenta una media de 32.43 puntos, lo que sugiere un nivel moderado en la muestra analizada. La desviación típica (DT = 9.66) indica una dispersión moderada en las respuestas de los estudiantes, lo que refleja la existencia de variabilidad interindividual en la experiencia del desgaste académico.

A partir del análisis descriptivo de los ítems del cuestionario EUBE (Tabla 1), se observa que las medias de los distintos indicadores se sitúan en valores moderados dentro del rango de respuesta (1–4), oscilando aproximadamente entre 1.67 y 2.65 puntos. El ítem con mayor puntuación media es "El tener que asistir diariamente a clases me cansa" (M = 2.65; DT = 0.87), seguido de "Antes de terminar mi horario de clases ya me siento…" (M = 2.56; DT = 0.92) y "Durante las clases me siento somnoliento" (M = 2.54; DT = 0.86), lo que sugiere una percepción relevante de cansancio y agotamiento asociado a la jornada escolar.

En contraste, el ítem con menor media es "No creo terminar con éxito mis estudios" (M = 1.67; DT = 0.93), indicando que, aunque existe desgaste académico, la expectativa de fracaso escolar no es predominante en la muestra. En conjunto, los resultados describen un nivel moderado de desgaste estudiantil, con mayor peso en los componentes de agotamiento físico y emocional que en los indicadores de ineficacia académica.

Tabla 1.

Análisis descriptivo de las respuestas a los ítems del cuestionario EUBE (de Burnout estudiantil)

Ítems de Burnout estudiantil	% de respuesta de cada opción de la escala tipo Likert				M	SD
	1	2	3	4		
1. El tener que asistir diariamente a clases me cansa	5.9	44.2	28.6	21.3	2.65	0.87
2. Mis problemas escolares me deprimen fácilmente	32.0	45.1	14.5	8.4	1.99	0.89
3. Durante las clases me siento somnoliento	7.2	49.1	26.3	17.4	2.54	0.86
4. Creo que estudiar hace que me sienta agotado	13.4	46.1	26.2	14.3	2.41	0.89
5. Cada vez me es más difícil concentrarme en las clases	24.8	44.2	18.6	12.4	2.19	0.94
6. Me desilusionan mis estudios	34.9	39.2	14.5	11.4	2.02	0.97
7. Antes de terminar mi horario de clases ya me siento	11.9	38.7	30.6	18.8	2.56	0.92
8. No me interesa asistir a clase	35.6	41.7	10.7	12.0	1.99	0.97
9. Cada vez me cuesta más trabajo ponerle atención	28.2	46.6	15.5	9.6	2.07	0.90
10. El asistir a clase se me hace aburrido	12.6	48.4	22.9	16.2	2.43	0.90
11. Siento que estudiar me está desgastando físicamente	41.5	34.6	15.5	8.4	1.91	0.94
12. Cada vez me siento más frustrado por ir a la escuela	39.2	38.4	13.8	8.6	1.92	0.93
13. No creo terminar con éxito mis estudios	58.3	24.1	10.2	7.4	1.67	0.93
14. Siento que tengo problemas para recordar	34.6	39.1	17.0	9.3	2.01	0.94
15. Creo que estudiar me está desgastando	35.3	33.7	19.3	11.7	2.07	1.00

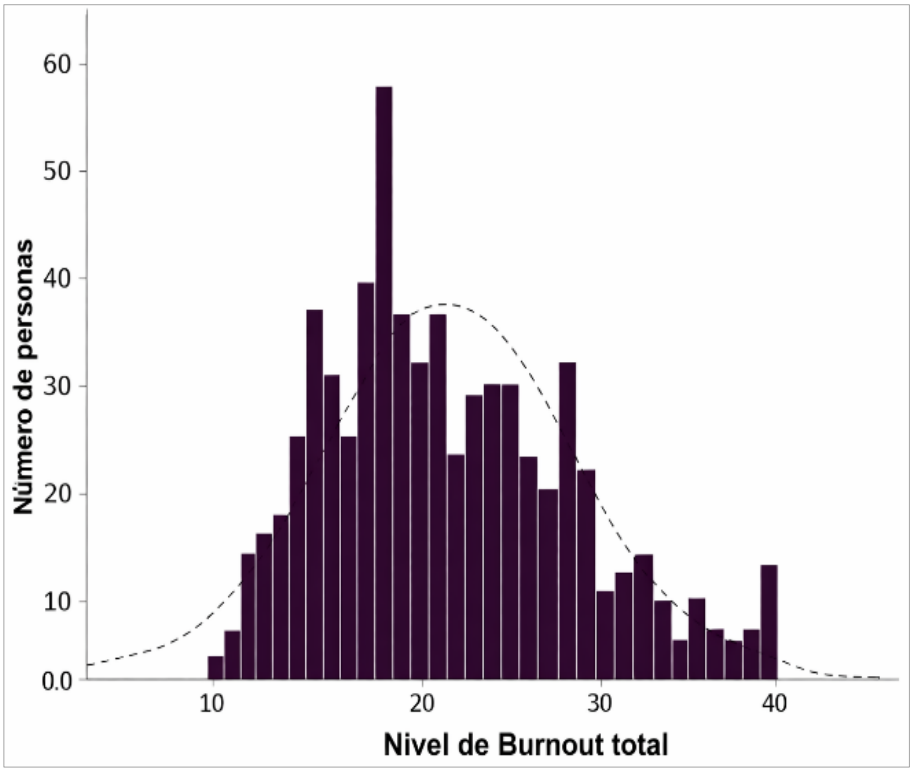
Escala de respuesta: desde 1 (nunca) a 4 (siempre); M: Media; SD: Desviación Típica

3.3. Análisis comparativo de la distribución de la puntuación total del Síndrome de Burnout

En la Figura 2 se observa la distribución de la puntuación total de Burnout. La forma de la distribución muestra una tendencia aproximadamente unimodal, con mayor concentración de casos en valores intermedios y una ligera asimetría positiva, lo que indica una mayor dispersión hacia puntuaciones altas. La curva de normalidad superpuesta sugiere un ajuste razonable, aunque con cierta desviación en los extremos superiores, donde se aprecia menor frecuencia de casos.

Figura 2.

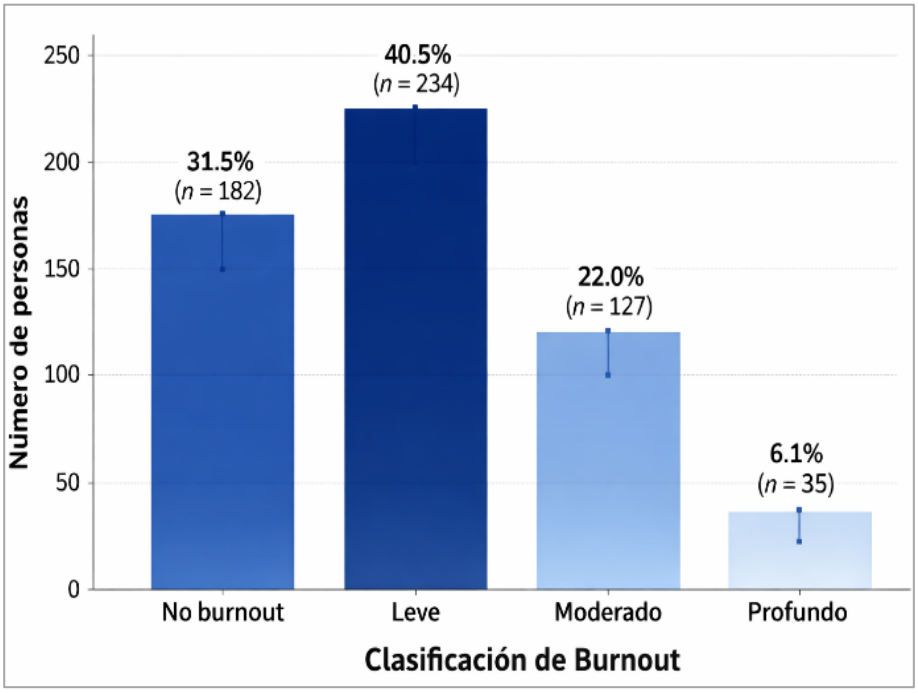
Nivel de burnout total



La Figura 3 presenta la clasificación categórica del Burnout. La mayor proporción del alumnado se sitúa en el nivel leve (40,5%), seguido del grupo sin burnout (31,5%). El nivel moderado representa el 22,0%, mientras que el nivel profundo es claramente minoritario (6,1%). Esta distribución indica que, aunque la mayoría del estudiantado no presenta niveles elevados de sintomatología, más de una cuarta parte se encuentra en niveles moderados o profundos, lo que puede considerarse relevante desde el punto de vista preventivo.

Figura 3.

Clasificación de burnout

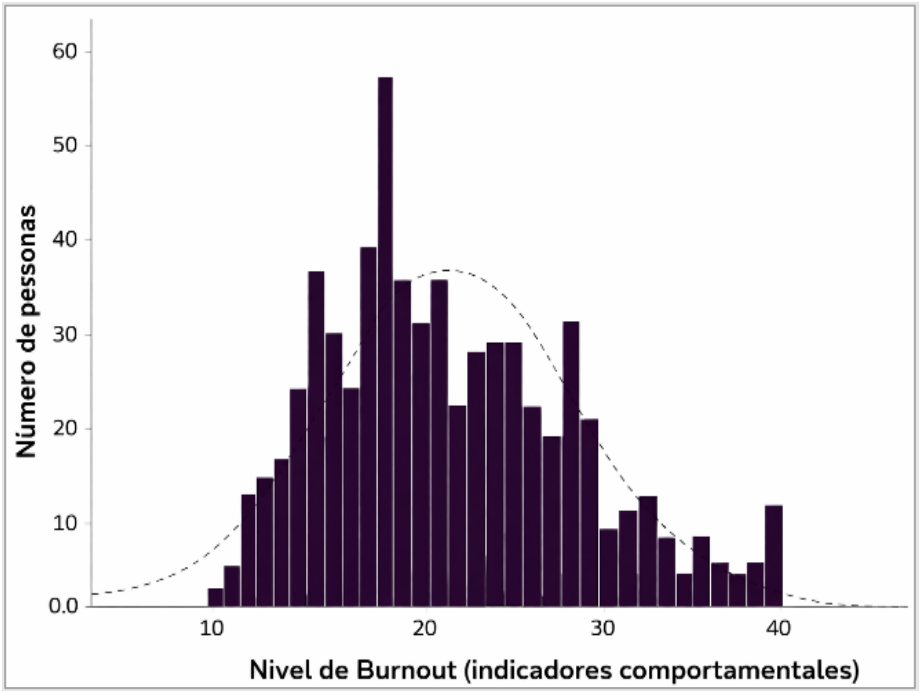


La Figura 4 muestra la distribución correspondiente a los indicadores comportamentales. Se aprecia una distribución similar a la observada en la puntuación total, con predominio de valores centrales

y ligera asimetría positiva. La dispersión es moderada, lo que sugiere variabilidad interindividual en la expresión conductual del síndrome.

Figura 4.

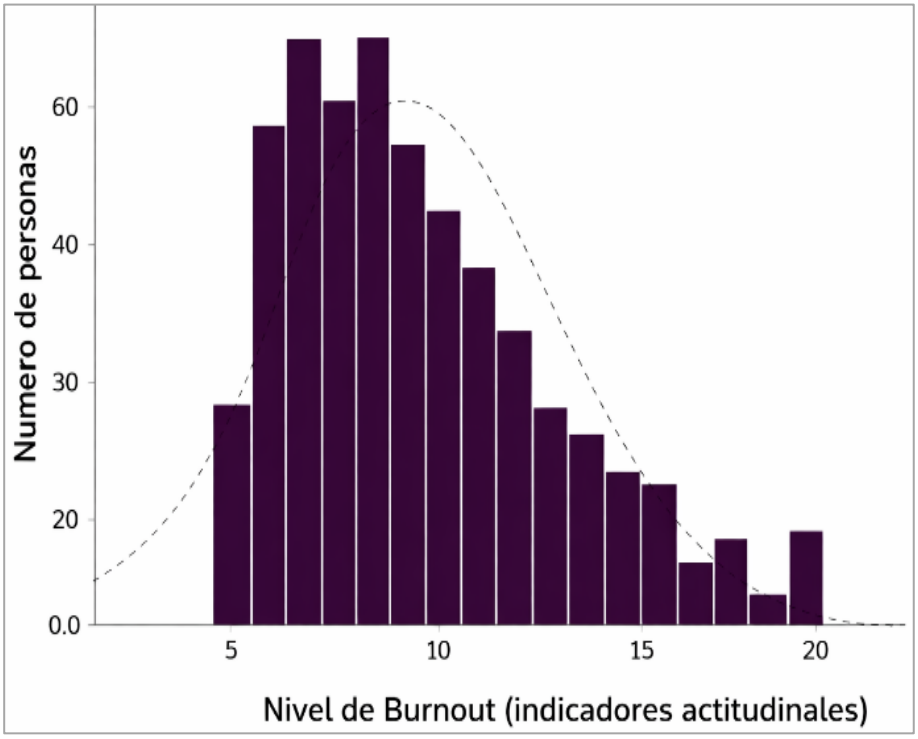
Nivel de burnout (indicadores comportamentales)



Por su parte, la Figura 5 representa los indicadores actitudinales. En este caso, la distribución presenta una mayor concentración en puntuaciones bajas y medias, con una asimetría positiva más marcada que en los indicadores comportamentales. Esto indica que las puntuaciones más elevadas en esta dimensión son menos frecuentes, concentrándose la mayoría del alumnado en niveles reducidos o intermedios.

Figura 5.

Nivel de burnout (indicadores actitudinales)



En cuanto a los datos descriptivos (tabla 2), la puntuación total de Burnout muestra una media de 32,43 (IC 95%: 31,64–33,21) y una mediana de 31, con un rango de 15 a 60 puntos. La desviación típica (DT = 9,66) y el rango intercuartílico (RIQ = 13) evidencian una dispersión moderada. Los índices de forma indican una asimetría positiva (0,73) y curtosis próxima a la normalidad (0,11). Respecto a los indicadores comportamentales, la media se sitúa en 22,41 (IC 95%: 21,87–22,94), con mediana de 21 y un rango entre 10 y 40 puntos. La variabilidad es menor que en la puntuación total (DT = 6,60; RIQ = 9), y la distribución presenta ligera asimetría positiva (0,60) y curtosis ligeramente negativa (-0,14), lo que sugiere una

forma relativamente cercana a la normal. En los indicadores actitudinales, la media es de 10,02 (IC 95%: 9,74–10,31), con mediana de 9 y un rango entre 5 y 20 puntos. La dispersión es más reducida (DT = 3,50; RIQ = 5). La asimetría positiva (0,84) es más acusada que en las otras dimensiones, lo que confirma la mayor concentración de puntuaciones en los niveles bajos y medios, mientras que la curtosis (0,25) indica una distribución ligeramente leptocúrtica.

Tabla 2.

Distribución de la Puntuación Burnout Total, Comportamental y Actitudinal (rango de 0 a 60 puntos)

	Centralidad		Variabilidad			Forma	
	Media (IC 95%)	Mediana	Min / Max	DT	RIQ	Asim.	Curt.
Burnout Total	32.43 (31.64 – 33.21)	31.00	15 / 60	9.66	13	0.73	0.11
Burnout indicadores Comportamentales	22.41 (21.87 – 22.94)	21.00	10 / 40	6.60	9	0.60	-0.14
Burnout indicadores Actitudinales	10.02 (9.74 – 10.31)	9.00	5 / 20	3.50	5	0.84	0.25

DT: Desviación Típica - R.IQ: Rango Intercuartil - As: Asimetría - Curt: Curtosis - Max: Máximo - Min: Mínimo

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican la presencia de niveles moderados de Burnout académico en la muestra, con una notable variabilidad entre estudiantes. En este sentido, el patrón observado sugiere

que el desgaste académico se manifiesta principalmente a través de síntomas de agotamiento físico y emocional, mientras que las percepciones de ineficacia o fracaso académico presentan un menor peso relativo. Estos hallazgos apuntan a que, en esta etapa educativa, el Burnout podría estar más vinculado a la fatiga derivada de las demandas escolares que a una pérdida significativa de expectativas académicas. Este patrón es coherente con investigaciones previas que señalan que el Burnout académico en estudiantes suele manifestarse inicialmente a través del agotamiento emocional y del cansancio asociado a las demandas escolares antes de evolucionar hacia formas más profundas de desmotivación o desapego académico (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). En este sentido, los resultados sugieren que el componente emocional y físico del síndrome podría tener mayor peso que el cognitivo en esta población adolescente.

En cuanto a la distribución y los niveles de Burnout académico en la muestra (Figura 2 y 3; y Tabla 2), se observa una predominancia de niveles bajos o leves, junto con la presencia de un grupo más reducido de estudiantes con niveles moderados o elevados. Este patrón indica que, aunque el fenómeno no se presenta de forma generalizada, existe una parte del alumnado que podría encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad frente a las demandas escolares (Tuominen-Soini 2014; Iuga et al., 2023).Asimismo, el hecho de que las manifestaciones conductuales del Burnout aparezcan con mayor frecuencia que las actitudes negativas hacia el estudio refuerza la idea de que el desgaste académico en estas edades se expresa principalmente a través de síntomas de carácter físico y emocional. Estos resultados son coherentes con investigaciones recientes que destacan la naturaleza heterogénea del Burnout académico en adolescentes y las diferencias individuales en la forma de afrontar el estrés escolar (Madigan & Curran, 2021).

A partir de estos hallazgos, se puede concluir que el Burnout académico constituye un fenómeno presente en la Educación Secundaria, aunque con niveles de intensidad variables entre los estudiantes. Si bien la mayoría del alumnado muestra una adaptación adecuada al entorno escolar, la existencia de casos con niveles moderados o

elevados pone de manifiesto la necesidad de intervenir de manera preventiva. En este sentido, resulta fundamental desarrollar estrategias educativas orientadas a la detección temprana del desgaste académico, así como a la promoción del bienestar emocional y del compromiso con el aprendizaje. Estas actuaciones pueden contribuir a mejorar la adaptación del alumnado al contexto educativo y a prevenir posibles dificultades en su trayectoria académica.

5. AGRADECIMIENTOS

Los autores expresan su más sincero agradecimiento al alumnado y a los centros educativos que han participado en esta investigación, así como a la Fundación FUNDANEED y a todas las personas que han contribuido al diseño, desarrollo e implementación del proyecto «PROSBIA: Programa Socioeducativo para la Salud y el Bienestar Integral en Adolescentes», orientado a fomentar la salud y el bienestar integral de la población adolescente. Esta iniciativa se desarrolla en el marco de la colaboración entre la Fundación FUNDANEED y la Universidad de Jaén, formalizada mediante un contrato de investigación suscrito al amparo del artículo 60 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), correspondiente al expediente n.º 2026100.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511–528. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5

Chong, L. Z., Foo, L. K., & Chua, S.-L. (2025). Student burnout: A review on factors contributing to burnout across student populations. *Behavioral Sciences, 15*(2), 170. https://doi.org/10.3390/bs15020170

Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their

combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research, 84*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001

FUNDANEED & 3DATOS. (2025). *Informe final proyecto: DEPORTIVAMENTE. Factores influyentes en el rendimiento académico en Educación Secundaria* [Documento técnico no publicado].

Gao, X. (2023). Academic stress and academic burnout in adolescents: A moderated mediating model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1133706. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1133706

Iuga, I. A., David, O. A., & Danet, M. (2023). Student burnout in children and adolescents: The role of attachment and emotion regulation. *Children, 10*(9), 1443. https://doi.org/10.3390/children10091443

Macías, A. B. (2011). Validación psicométrica de la Escala Unidimensional del Burnout Estudiantil (EUBE): Evidencias de fiabilidad y validez. *Revista Española de Investigación y Evaluación Psicológica, 17*(1), 45–62.

Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*(2), 387–405. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1

May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences, 42*, 126–131. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015

Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth, 25*(1), 104–112. https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823

Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research, 7*, 21–28. https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137–151. https://doi.org/10.1111/bjep.12018

Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649–662. https://doi.org/10.1037/a0033898

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28–33. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020

Libros



Caiceo Escudero, Jaime y Retamal Peñaloza, Myriam
Medio siglo de compromiso con Chile: Historia del Departamento de Contabilidad y Auditoría de la Usach
Chile
Editorial Universidad de Santiago de Chile
2025
120 páginas

El libro *Medio siglo de Compromiso con Chile: Historia del Departamento de Contabilidad y Auditoría de la USACH* de los autores Jaime Caiceo E. y Myriam retamal P. presenta, a través de sus páginas, la creación, evolución e influencia del Departamento de Contabilidad y Auditoría -DCyA- a través de sus 50 años de existencia. El libro de 120 páginas ha sido publicado por la Editorial USACH como un reconocimiento a la labor de sus académicos y funcionarios en la formación de generaciones de contadores públicos y auditores.

El prólogo está cargo de Juan Abello Romero, director del Departamento desde 2022 hasta 2027. Su objetivo es celebrar estos 50 años desde su creación, uniendo la Escuela de Artes y Oficios con la Educación Técnica en Chile, fiel reflejo de los "(…) sueños, desafíos y logros de quienes han contribuido a su desarrollo" (p. 4).

Sus egresados son profesionales que lideran las áreas financieras y administrativas "(…) con sólidos valores éticos, una rigurosa preparación técnica y una profunda comprensión del entorno empresarial" (p. 5). Por lo tanto, se espera "(…) sea un homenaje y una guía para seguir fortaleciendo la excelencia académica y el compromiso social del Departamento y la Facultad de Administración y Economía -FAE-" (Ibid).

En la introducción, el autor, Dr. Jaime Caiceo Escudero, rescata los hitos históricos de su creación y como el Pdte. Manuel Bulnes en 1849 busca promover "(…) el desarrollo de la educación técnico profesional en la joven república" (p. 12). Así surge la Escuela de Artes y Oficios que se extiende a través del país en diversas sedes de norte a sur. Posteriormente, surge el Instituto Pedagógico Técnico -IPT-, cuya finalidad es preparar al Profesorado en lo económico y lo técnico. Así, la "(…) orientación social y cívica que proporciona a los futuros profesionales tiende a formar la personalidad del verdadero maestro dinámico y realizador, con afán de perfeccionamiento con espíritu de responsabilidad, servicio y solidaridad social y con sólidos fundamentos morales" (Usach: Historia y Patrimonio, 2018, s/p, p. 12). En 1948 el IPT se integra a la Universidad Técnica del Estado, creada el año anterior, a partir de la Escuela de Artes y Oficios y sus sedes en provincias; el IPT es la base de la actual Facultad de Humanidades.

El Libro contempla cuatro partes (o capítulos). En la primera parte hace referencia a la Historia de la Contabilidad, remontándose a un período previo a la escritura. Surge como una necesidad de almacenar información sobre negocios y transacciones, estableciéndose instrumentos de menor a mayor complejidad para registrar tributos y transacciones comerciales en antiguas civilizaciones, consignando la información que incluía junto a los tributos, operaciones comerciales, donativos y patrimonios. Hacia el siglo V AC existen referencias sobre 'Libro de Contabilidad', 'Libro Diario' y 'Libro de Cuentas'.

Mediante leyes e instituciones logran controlar y supervisar las actividades públicas, perfeccionando registros personales y familiares, relaciones personales, identidades, convenios y otros, con registro cronológico, procedencia y cálculos.

En la Edad Media, época oscura, sobrevive aplicándose a los feudos y actividades con Oriente. Las Cruzadas exigen nuevamente registrar consignaciones, préstamos, transferencias, letras de cambio y otros registros. Incluso, hay ejemplos de 'Balance General', 'Libros de Caja o Partida Doble' (con el 'debe' y el 'haber').

En el siglo XV, la aparición de la Burguesía y el desarrollo comercial plantea las bases de formas y métodos contables, sociedades colectivas, registros comerciales, razones socales y otros, mediante "(…) un cuerpo de costumbres y prácticas netamente comerciales, que se van perfeccionando en el tiempo" (p. 20). La práctica tiene tres dimensiones: la económico-social, la histórica y la epistemológica. En paralelo, América también posee ejemplos de registros en pueblos más avanzados (Mayas, Aztecas e Incas), pudiendo registrar sus transacciones en cuanto a materias, objetos y cantidad.

Una figura destacada es Fray Luca Paccioli, considerado el Padre de la Contabilidad con su obra *Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proporcionalita* (1494) Es el primer texto en "(…) describir la práctica comercial y contable como contratos de sociedad, letras de cambio, cobro de intereses, entre otros" (p. 24), los cuales son supervisados por ministros de fe.

España, Italia, Francia y Alemania establecen registros sobre cuentas, deudas, mercaderías. En Italia Vincenso Masi expresa que la Contabilidad es la 'ciencia del patrimonio' que permite controlar las actividades y predecir el futuro. Por su parte, Giuseppe Certoni reconoce la existencia de los derechos y obligaciones en los actos y su control usando conceptos técnicos de 'deudor y acreedor', 'débito y crédito', a modo de ejemplo. En Alemania, durante el siglo XVIII, se plantea el Plan de Cuentas y aparece la Contabilidad de Costos.

A partir del siglo XIX, la Revolución Industrial posibilita la aparición de las sociedades anónimas, los grandes capitales, los accionistas y las 'utilidades'. En el siglo XX, el neoliberalismo reduce el rol del Estado ante la acción privada. Con la Globalización, las relaciones comerciales entre naciones requieren de un sistema de regulación que supere las normas nacionales creándose las Normas Internacionales de Contabilidad -NIC- y las Normas Internacionales de Información Financiera -NIIF-IFRS- para utilizar un lenguaje unificado, reglas de aplicación y guía para investigación. Las Tecnologías de la Información Computacionales -TICs- son un avance fundamental para almacenar, rescatar y procesar, estudiar y evaluar información contable,

para constituir una base de datos relevante para la información mediatizada del usuario final. En otras palabras, permiten "(…) el análisis de la capacidad de los recursos para el beneficio futuro o la capacidad de control; pero se entienden las obligaciones más allá del pasivo a corto y largo plazo al considerar el capital intelectual más que la diferencia entre el valor contable y el valor del mercado" (p. 31).

Diversas entidades como el Comité de Normas Internacionales de Contabilidad - IASC en inglés)- y la Comisión de Normas de Contabilidad Financiera -FASD en inglés- se han preocupado de generar ese lenguaje común para los negocios, con información cuantitativa y cualitativa del patrimonio bajo el marco de estas normas con estados financieros más veraces, comprensibles y comparables entre sí, siendo una preocupación en la formación dada por las Universidades y Centros de Educación Superior, ante la necesidad de una constante revisión y perfeccionamiento con el fin de generar buenos profesionales, pero también considerando la Responsabilidad Social para establecer un diálogo que facilite una aproximación social, institucional y organizacional a la Contabilidad, respetando los limites que caracteriza a cada contexto regional.

En la parte 2, se reseña el desarrollo de la Contabilidad en Chile, cuyas raíces se ubican en la Colonia para representar entradas y salidas de las arcas del reino. Así, se distinguen registros contables como el 'Libro Mayor' y la existencia de Oficiales reales para el control y supervisión o algunas instituciones como la Contaduría Mayor de Cuentas (1787) para mejorar los métodos contables y la clasificación de libros.

A partir de la Independencia, surgen diversas entidades y la labor contable es importante según necesidades institucionales (hospitales, establecimientos educacionales, administración pública, Fuerzas Armadas, a modo de ejemplo), si bien no es rigurosa como país agrícola y minero. El siglo XX hay mayor desarrollo con la industria y el comercio aumentando el profesionalismo del Contador con un trabajo más serio y veraz.

La misión Kemmerer da vida a la Contraloría General de la República con métodos y procedimientos en las cuentas en un solo texto; el Registro Nacional de Contadores (1932) influye en la prestación de servicios, mientras las empresas nacionales y extranjeras van creando sus departamentos de Contabilidad. La tecnología permite un control más eficiente, oportuno y ágil, además de la fiscalización de Servicio de Impuestos Internos y Tesorerías. Sin embargo, la influencia del neoliberalismo y los Chicago Boys introducen al mercado mundial, pese a la desigualdad en la distribución de la riqueza e intereses económicos.

En cuanto a la formación de los Contadores parte un curso en el Instituto Nacional (1833) y en colegios particulares hasta la creación del Instituto Técnico Comercial en 1898, llamado Instituto Superior de Comercio. Con el tiempo, la labor formativa se fortalece con la creación de los Liceos Comerciales, otorgando el título de Contador General con derechos y atribuciones para el manejo de diversos libros contables, lo que se oficializa en 1931 ante comisiones oficiales.

En esos años, la "(…) preparación se perfecciona en cursos y seminarios de actualización en temas específicos, en conferencias (…) como también con los Boletines Informativos mensuales en temas económicos, laborales, tributarios, jurídicos y gremiales" (p. 47). No obstante, la tarea contable también debe asumir su nexo con organismos externos (Federación Internacional de Contadores -IFAC en inglés-, y la Asociación Interamericana de Contabilidad -ISC en inglés, entre otros), con los Colegios Profesionales y vínculos con Universidades e Institutos Profesionales, a fin de entregar una adecuada formación a los futuros contadores auditores.

En la parte 3 se resalta la Carrera y el DCyA. Su raíz se relaciona con los gobiernos radicales, como la aprobación de Planes de Estudio sobre la pedagogía ligada al comercio y la contabilidad por parte del Presidente Pedro Aguirre Cerda (1941), la creación del Instituto Pedagógico Técnico por Juan Antonio Ríos (1944) y la creación de la Universidad Técnica del Estado por Gabriel González Videla, a partir

de la unión de diversas escuelas, entre ellas el IPT. Su objetivo era. a) Impulsar el desarrollo técnico profesional, b) Fomentar el desarrollo de la técnica en la producción y la economía, c) Contribuir en el progreso y perfeccionamiento de la industria.

La UTE crea la Carrera de Pedagogía en Contabilidad y Práctica Comercial en 1954, con el propósito de formar profesores durante cuatro años para los Institutos Comerciales. Ese mismo año ingresa como docente Luis Vargas Valdivia. Tiempo después, en 1965, nace la Carrera de Contador Público, "(…) fue un acuerdo que se adoptó en el Consejo Académico de la Universidad, dada la demanda que había de profesionales del área" (Peralta, 50). El Profesor Vargas Valdivia impulsa además la creación de la Escuela de Contadores Públicos (1970), el título de Contador Público y Auditor (1972) y la creación de la Facultad de Administración y Economía (FAE, 1972).

Para el Profesor Vargas Valdivia la carrera de Contabilidad se concibe como una mezcla de dos carreras, por un lado, la línea de la pedagogía y por otro la profesión misma. Es un profesional con vocación en la labor contable, capaz de tomas decisiones y asumir políticas presentes y futuras.

La carrera poco a poco se va incorporando a las otras sedes de la UTE, de cuyos egresados surgen docentes y directivos que tendrán una destacada actuación en Santiago, como Jorge Ortiz, Carlos Paillacar, Gredys Molina y Ramón Ramos, entre otros. En 1967 se crea el Vespertino y en 1972 se modifica el Plan de estudios, sus objetivos y competencias. Este plan se considera extraordinario, porque algunos aspectos aún están vigentes, más el doble título de Contador Público y Auditor, que favorece estima y mejores sueldos.

En el Tattersal del Campus UTE se establece la FAE y Luis Vargas Valdivia es su primer Decano, aúna dos departamentos que son Contabilidad y Administración, ampliando los fines profesionales de ambas carreras en los años venideros. Sin embargo, la Dictadura Militar modifica el funcionamiento del Departamento, generando la exoneración de su persona y otros docentes entre 1981 y 1982. Si bien, Vargas Valdivia no regresa, aún perdura su legado académico junto a Julio

Bosch, el aporte de ambos en la formación dada en los Liceos Comerciales y en la carrera propiamente tal se percibe en la actuación de los egresados en el área pública y privada.

En la parte 4 se distinguen a los directivos que dirigen el Departamento entre 1972 y la actualidad, además de mencionar hitos relevantes de la Carrera en esos años. Los directores son: Lorenzo Cruces Acuña (1972-1976), Luis Werner-Wildner Quilodrán (1977-1981), Ramón Ramos Arriagada (1981-1985), Fortunato Bobadilla (1985-1988). Ramón Ramos (1988-1989), Martín Mihovilovich Contreas (1989-1990), Miguel Ángel Núñez (1990), Nolberto Rojas Vercelotti (1990-1993), Norma Peralta (1994-1996), Arturo Cerda Morales (1997-2000), Gladys Soto (2001-2004), Arturo Cerda (2004-2008), Juan Ivanovich Pages (2008-2012), Arturo Cerda (2013-2016), Juan Ivanovich (2017-2020), Isabel Torres Zapata (2021), Angélica Peña Cortés (2022-0ctubre 2022) y Juan Abello Romero (octubre 2022-2027).

Fruto de la labor del Departamento bajo la dirección de cada uno de ellos, se pueden distinguir los siguientes logros e hitos de su quehacer:

a) Ajustes y perfeccionamiento de la malla curricular, pasando de cuatro a cinco años, incorporando las innovaciones en el área contable, la cátedra de inglés, el área informática en el procesamiento y análisis de datos, Psicología Social y Organizacional, y habilidades blandas. Se determina las horas de práctica contable. Se adopta el enfoque modular a través de módulos integrativos que acogen lo nuevo y complementarlo con los conocimientos tradicionales, los que de por si ya habían sido exitosos. Los egresados reciben su Licenciatura y el Título correspondiente. En los últimos años, la modalidad de egreso permite a los alumnos aventajados elegir entre una Tesis con defensa o un examen de grado con áreas de conocimiento. Es importante señalar, que el Departamento bajo el sistema de acreditaciones actual, la Carrera, ha sido acreditada por varios años por la buena acogida de su formación en el mundo universitario. Juan Abello, actual director, resalta en esta formación la transmisión de conocimientos y valores, ya que son estudiantes que necesitan "(…) incorporar y reforzar valores

para su vida futura, el escuchar y respetar, la ética y la moral, la honestidad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad (…) que deben estar encaminados en su quehacer" (p. 88).

b) El compromiso asumido en la formación de los alumnos y en su desenvolvimiento personal (conocimientos, vestimenta y presentación personal), considerando la inclusión de alumnos discapacitados. Esta labor ha sido señalada en diversos testimonios. Fortunato Bobadilla indica que el afán era formar "(…) muy buenos profesionales, de lo mejor" (p. 66). Por su parte, Gladys Soto valora la labor como un "(…) servicio a la sociedad para la cual fuiste formado y responde siempre al compromiso que significa la carrera" (p. 79).

c) Dotación y mejoramiento de la infraestructura para la modalidad diurna y vespertina, para beneficio de académicos y alumnos como oficinas, salas de clases, tecnología, Sala de Consejo, por dar algunos ejemplos.

d) La calidad de sus académicos, teniendo como base el aporte de Vargas y Bosch, de los egresados del Instituto Técnico Pedagógico y del Departamento de Contabilidad y Auditoría. En respuesta a los requerimientos que tiene la Carrera surge la necesidad de contratar profesores con grado de Doctor a partir de la Dirección de Norma Peralta, se incrementa la cantidad de profesores con jornada completa y que ostentan curriculum en otras universidades, tanto nacionales o extranjeras, como su reconocimiento dentro y fuera del país. Se incentiva la investigación como tarea complementaria a la Carrera, destacándose la labor investigativa de los docentes, en algunos casos presentando innumerables publicaciones de su autoría. En este aspecto, sin lugar a duda, un hito ha sido la creación de la *Revista Summa de Arithmetica*, creada como "(…) un medio de expansión académica, donde se refleje los trabajos de Profesores y Alumnos, en la disciplina de contabilidad" (p. 81), permitiendo el análisis de casos prácticos y el intercambio entre disciplinas contables.

e) El reconocimiento del profesionalismo y las capacidades de los académicos en el desempeño de cargos al interior de la Universidad y

en la FAE como ha sido en la Vicerrectoría de Finanzas, en la Contraloría de la Universidad, en el Consejo Superior, entre otros; y externamente en los Colegios de Contadores, Programa MECE Superior, como Par Evaluador, por dar algunos ejemplos.

f) Otro aporte destacado son las actividades que se insertan en el Vínculo con el Medio, creándose Programas Especiales con Empresas, Municipios e Instituciones públicas y privadas mediante cursos, seminarios, perfeccionamiento, etc. A modo de ejemplo, INDAP, Municipalidad de Estación Central, APYME y otros. En su mayoría son capacitaciones que favorecen el desempeño de las personas y entidades en diversas temáticas sobre negocios y organización contable. Por otro lado, con los años, se ha reforzado el vínculo con los egresados y las instituciones en que ellos laboran, como también la creación de la Semana del Contador donde se refleja el desenvolvimiento de estos profesionales en el quehacer contable y la Cena de los Egresados, que fortalece el vínculo de entre los exalumnos y su Casa Mater.

g) La expansión e internacionalización de la Carrera, se inicia a nivel nacional con su inclusión en la Conferencia Académica Permanente de Investigación Contable -CAPIC- (1990) y hacia el exterior la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración -ALAFEC- (2000). Esto ha favorecido el intercambio de académicos y alumnos a través de Congresos, con Universidades extranjeras, el Convenio Multilateral de Cooperación e Intercambio Estudiantil del Comité Ejecutivo de ALAFEC, aunando la labor de 25 universidades latinoamericanas, el reconocimiento y acreditación de ICAEW (Reino Unido), por nombrar algunos.

Con respecto a algunos hitos del DCyA se distingue la incorporación de Post Títulos. Ha sido importante el área de Metodología de la Educación con los académicos Luis Mardones y Jaime Caiceo que permiten a los alumnos incursionar en el ámbito investigativo. Dos libros coronan esta tarea: *Cómo elaborar Informes* (1984) y *Elaboración de Tesis e Informes Técnicos Profesionales* (1998).

En los Post Títulos se crean dos Magisters. El primero es el Magister de Planificación y Gestión Tributaria (1993) creado por Nolberto

Rivas, quien conduce un Post Título en Legislación Tributaria con profesionales del área. Su objetivo es investigar esta materia y compartirla con profesionales y afines al área. Es pionero entre las universidades chilenas y mantiene convenios con otros países y con Servicio de Impuestos Internos en funciones fiscalizadoras. Germán Pinto-Perry lo dirige hoy y sobre su liderazgo formativo expresa que son "(…) referentes en materia tributaria a través de las publicaciones en redes sociales, así también como publicaciones en medios de comunicación" (Pinto-Perry, 2003, p. 99).

El segundo corresponde al Magister en Contabilidad y Auditoría (MCA), creado por Ramón Ramos y Gladys Soto, aprobado por el Consejo Académico el 2000, el cual favorece a sus estudiantes en "(…) sus conocimientos y disponer de mayores herramientas teóricas y prácticas para enfrentar la creciente demanda del mundo laboral en los ámbitos de la contabilidad y auditoría" (p. 100). El Magister ha demostrado el fortalecimiento en competencias, condiciones laborales, en el sistema de información y sostenibilidad frente a las transformaciones que viven las empresas y los mercados, especialmente con la existencia de las NIIF, lo que se refleja en su acreditación, por su calidad y prestigio dentro y fuera de Chile. A través de este Magister, la Metodología de la Investigación es un referente a nivel nacional ante la necesidad de profundizar el área en lo práctico, teórico y conceptual, dando soluciones a la disciplina.

Otros hitos son la Coordinación de Carlos Paillacar de la Red Doctoral de ALAFEC y ejercer el cargo de Prorrector, la primera mujer Decana de la FAE, Silvia Ferrada Vergara, quien en sus 40 años de trayectoria ha ejercido otros cargos importantes. Hace pocos años, se creó el Museo Virtual Memorias Históricas de la Contabilidad en Chile, el cual busca preservar y difundir la profesión y el Departamento, liderado por Isabel Torres, la periodista Paola González y el publicista Nicolás Olivares.

En lo que se está al debe es la creación y diseño de un Doctorado en el área contable, deseo compartido por muchos académicos. Su actual director Juan Abello tiene la certeza que el Departamento es un "(…) espacio donde los académicos desarrollan la disciplina mediante

la investigación, la formación y la vinculación con el medio" (p. 93). Sin embargo, cree fundamental para la formación académica este Doctorado, y así "(…) permitirá asumir un liderazgo integral en el desarrollo de la disciplina contable y afines a nivel nacional" (Abello, p. 93) Lo visualiza como una tarea de docentes y alumnos.

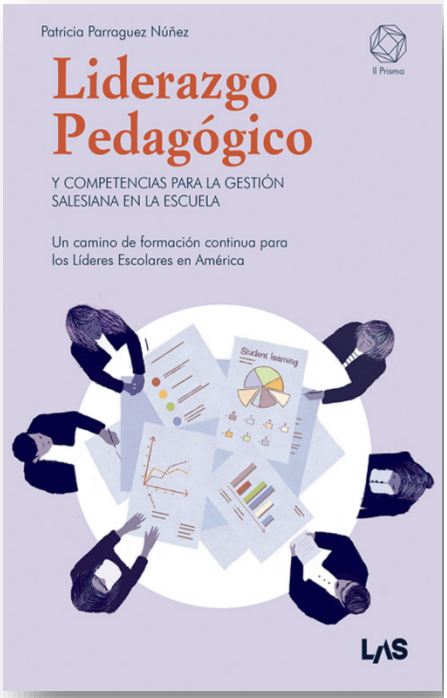
En conclusiones queda manifiesta la labor contable a través de la Historia de la humanidad hasta nuestros días, en Chile y en la USACH. En nuestro país, el desarrollo industrial y comercial consolidan y fortalecen su quehacer, determinando su desarrollo educativo para formar y preparar profesionales en esa tarea. De ahí la importancia de la creación de instituciones y del aporte de docentes como Vargas y Bosch. En este logro, el Instituto Pedagógico Técnico, el Departamento de Contabilidad y la FAE han permitido la solidez de un aprendizaje con buenos académicos y directores comprometidos en forjar un nivel de formación y actualmente de acreditación que responde al esfuerzo realizado, como la incorporación de sus egresados en destacadas empresas chilenas y extranjeras. El desafío actual es integrar los últimos avances tecnológicos (robótica e IA), considerar los temas sociales y ambientales en las decisiones con la aplicación de la ética y el rigor profesional, tarea que el DCyA y la FAE podrán enfrentar con la misma fuerza que han demostrado desde sus inicios. El libro culmina con las referencias bibliográficas constituidas por fuentes primarias y secundarias, como documentos, entrevistas y análisis documental. Además, se incorpora un Anexo con los principales textos de Contabilidad de Luis Vargas y Julio Bosch.

Ana María Carrizo Gutiérrez[1]

https://orcid.org/0009-0008-5897-7013

anitamariacarrizo@gmail.com

[1] Magister en Educación y ex académica del Departamento de Contabilidad y Auditoría de la USACH.



Patricia Parraguez Núñez
Liderazgo Pedagógico y Competencias para la Gestión Salesiana en la Escuela. Un camino de formación continua para los Líderes Escolares en América.
Roma
Editorial II Prisma
2025
394 páginas

La autora Patricia Parraguez Núñez, es Profesora de Religión en su formación inicial (UCSH), Consultora de Modelos de Calidad Escolar, Magister en Gestión Escolar por la Universidad Diego Portales de Chile y Doctora en Innovación en Ciencias Sociales (UPSA) y su campo de estudio es el liderazgo y la mejora escolar, con énfasis en el liderazgo escolar femenino.

En la obra la autora invita a reaprender a liderar la escuela con valentía, posicionando el liderazgo no como una cualidad individual, sino como una tarea compartida, profundamente humana, espiritual y profesional. En el contexto de las escuelas salesianas, esta perspectiva adquiere una fuerza particular: se trata de liderar con otros, para

otros, y desde un propósito común que une: el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

El libro pone especial énfasis en el liderazgo pedagógico y distribuido, explorando las sinergias que pueden fortalecer la identidad carismática de la escuela salesiana. Dejando claro que esta identidad no se limita a una tradición, sino que se proyecta hacia el futuro, enfrentando el desafío de ser fieles al legado de Don Bosco y, al mismo tiempo, innovadores en la propuesta formativa. Desde esta perspectiva, nos propone una mirada crítica y reflexiva sobre las competencias que deben desarrollar los directivos escolares, especialmente en América Latina, para responder a los desafíos de una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En los primeros capítulos desarrolla una revisión de las competencias profesionales desde diversos enfoques y dimensiones del liderazgo pedagógico. Para luego adentrarse en la gestión de la escuela salesiana desde un análisis de los documentos propios de la congregación y del instituto de las hijas de María Auxiliadora. Aquí, la autora sistematiza de manera rigurosa los lineamientos carismáticos a partir de la obra de Don Bosco. Y lo hace desde la revisión de las diversas fuentes normativas e históricas para tejer un diálogo desde una perspectiva de liderazgo pedagógico y distribuido.

Uno de los aportes más significativos del libro es la relación que establece entre el liderazgo educativo y el proyecto institucional, reconociendo que "buenos directivos salesianos hacen buenas escuelas salesianas". Esta afirmación, inspirada en Brooks, nos recuerda que el liderazgo no es solo gestión, sino también presencia educativa, una forma concreta de "estar con" los estudiantes: conocerlos, ayudarlos, protegerlos y facilitar su desarrollo integral.

La obra nos invita a emprender un camino educativo renovado, donde el liderazgo se vive como una práctica relacional, comprometida y transformadora. En este sentido, el estilo educativo salesiano —centrado en el amor, la cercanía y la confianza— se convierte en una fuente de inspiración para repensar cómo lideramos nuestras escuelas hoy. De esta manera, el estudio que se presenta en este libro

confronta evidencia disponible y ofrece un conjunto integrado de saberes que desafían la acción. Es una lectura imprescindible para quienes desean liderar con sentido, con carisma y con visión de futuro.

Como parte de los resultados cuantitativos del estudio, que contempló la participación de 330 directores y directoras de América Latina, la autora identifica variables que permiten interpretar las prácticas de liderazgo pedagógico y que integra a la luz del marco teórico. Desde la pedagogía salesiana interpreta, preliminarmente, tres componentes principales:

- Acompañar integralmente a docentes y estudiantes
- Asegurar el trabajo en aula y la calidad de la enseñanza
- Incentivar a docentes y estudiantes para estimular y consolidar logros de aprendizaje

Al respecto quisiera destacar que el "Acompañar integralmente a docentes y estudiantes", da cuenta de una mirada que reinterpreta la habitual supervisión de las clases, es decir, expresa no solo una práctica sino un enfoque desde el cual desplegarla, con énfasis en el estar, el trabajar juntos.

Sobre el "Aseguramiento del trabajo en aula y la calidad de la enseñanza", me gustaría destacar que en el estudio no se coloca un foco en la mera instrucción, sino que se busca posicionar al estudiantado en el centro del quehacer, y no desde una mirada adulto-céntrica, sino que manifestando explícitamente la importancia de influir en el sentido de responsabilidad respecto de compromisos con su propio desarrollo personal, académico y espiritual. En esta línea, se enfatiza en cómo fortalecer las potencialidades del estudiantado en todas sus dimensiones mediante la planificación de itinerarios formativos que propicien su desarrollo integral y la construcción de un proyecto de vida personal.

En cuanto a "Incentivar a docentes y estudiantes para estimular y consolidar logros de aprendizaje". Este planteamiento pareciera tras-

cender la lógica de estímulos puntuales, posibilitando la construcción de una cultura que potencie una serie de mecanismos y condiciones para una educación de calidad.

Sobre la fase cualitativa del estudio, quisiera destacar las técnicas utilizadas para el levantamiento de la información. El uso de técnicas de interacción social para la investigación, no solo son un medio para la recogida de información, sino que también permiten promover procesos reflexivos con los participantes. Lo cual, como investigadores e investigadoras, nos posiciona en un rol de co-responsabilidad con lo que ocurre en las escuelas. No solo de espectadores.

En relación con los hallazgos de la fase cualitativa, me gustaría enfatizar en su coherencia respecto de los resultados de la etapa cuantitativa. Puesto que emergen con fuerza las categorías de acompañamiento, así como las ideas que sitúan al estudiantado al centro de las decisiones de la organización. Dentro de los aspectos que destaco, emergen ideas relacionadas con el trabajo conjunto para enfrentar los cambios y desafíos de la educación actual.

En esta línea, a partir del trabajo con nueve escuelas, se levantaron 10 competencias relevantes para el ejercicio del liderazgo directivo, las cuales, reitero, se definieron desde los diálogos reflexivos con los equipos. De allí su gran valor para las escuelas salesianas de América.

En relación con lo que la autora denomina "Resonancias del estudio: hacia una comprensión más profunda", en el texto se aborda la necesidad de un liderazgo pedagógico con competencia técnica y sensibilidad relacional, destacando el rol de las directoras en el liderazgo escolar, visibilizando las dimensiones que desde su práctica se destacan.

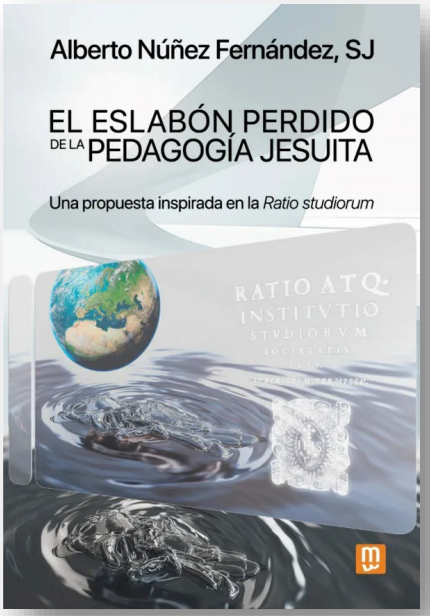
Por otro lado, y sobre la base de las voces de los participantes, invita a fortalecer las prácticas vinculadas con la supervisión y evaluación pedagógica, debido a su influencia en el desarrollo profesional y el aprendizaje del estudiantado desde una cultura evaluativa centrada en la mejora. Destaca, además, el liderazgo compartido y el fortalecimiento de la relación familia-escuela.

Cierra la obra con una propuesta de formación por competencias para líderes educativos salesianos, que explica y proyecta para una práctica contextualizada en América Latina.

Finalmente, quiero destacar la interesante asociación entre la identidad salesiana y el liderazgo porque constituye una invitación a pensar sobre el tipo de pedagogía que está en juego y que es motivo de liderazgo… de influencia en la escuela. De esta manera, la Dra. Parraguez explica cómo el estilo relacional propio de la educación salesiana se constituye como una forma concreta de presencia educativa. Recordando la importancia de sintonizar con el estudiantado mediante estructuras de participación y proyectos que aseguren su protagonismo.

Carolina Pilar Villagra Bravo
Decana de la Facultad de Educación
Universidad Católica Silva Henríquez
General Jofré 462, Santiago de Chile
cvillagrab@ucsh.cl
https://orcid.org/0000-0002-5428-2555

.



Alberto Núñez Fernández
El eslabón perdido de la pedagogía jesuita. Una propuesta inspirada en la Ratio Studiorum.
Ediciones Mensajero
2024

223 páginas

Bajo el sugerente título *El eslabón perdido de la pedagogía jesuita. Una propuesta inspirada en la Ratio Studiorum*, se esconde una interesante obra en que su autor, Alberto Núñez Fernández, SJ, Doctor en Ingeniería Industrial, licenciado en Ciencias Económicas y en Derecho, Bachiller en Teología, jesuita, sacerdote y profesor de ESADE, recuerda y rescata, a través de algunos textos fundamentales, el valor fundacional de la misión educativa de la Compañía de Jesús. Este excelente volumen navega entre la Teoría y la Historia de la Educación, la Didáctica y la Organización Escolar, la Educación Internacional o Pedagogía Comparada, la Pedagogía Católica o la Teología de la Educación, pero desde una perspectiva de apremiante actualidad, a saber, con la finalidad de que la reflexión sirva para abordar los desafíos educativos y retos pedagógicos del cambiante, a la vez que efímero, presente. La Compañía de Jesús, instaurada por Ignacio de Loyola (1491-1556), fue, desde sus inicios, una congregación principalmente consagrada a la educación que goza,

dicho sin complejos, de 500 años de dedicación a la práctica educativa y formación académica como cometido principal.

Las páginas de este texto conducen al lector por las raíces fundacionales de la Compañía y recogen, no sin cierta reivindicación prospectiva, los ejes principales sobre los que pivota la genuina idiosincrasia de la educación jesuita a partir de los documentos principales que se han formulado a lo largo de su trayectoria histórica de medio milenio. Estos son, las *Constituciones* (1566), los *Ejercicios Espirituales* (cuyo primer manuscrito ignaciano data de 1522), la *Ratio atque institutio studiorum Societas Jesu* impulsada por el padre general Aquaviva en 1599, la formulación del *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, promovido por el padre Kolvenbach (1993) hasta el documento *Colegios jesuitas: una tradición viva en el siglo XXI* de 2019. Cabe decir que los dos últimos fueron promulgados en el periodo postconciliar del Vaticano II.

La estructura del libro está dividida en dos grandes bloques cuyos encabezamientos permiten presagiar el objetivo principal. En primer lugar, recorre la *Historia de la pedagogía jesuita hasta nuestros días* y, en segundo, *el valor actual de la Ratio Studiorum* (RS). En la primera parte, lejos de realizar una mirada nostálgica de que cualquier tiempo pasado fue mejor, presenta los principales hitos históricos de la evolución de la pedagogía jesuita abundando en las raíces ignacianas de las Constituciones y de los Ejercicios Espirituales que, posteriormente, el padre Aquaviva intentó sintetizar en la RS.

Este viaje se realiza en dos grandes etapas, por un lado, desde su fundación en la década de los cuarenta del siglo XVI hasta el Concilio Vaticano II. Sabido es que el Concilio Vaticano II constituyó una profunda renovación de los cimientos de Iglesia, desde la reformulación litúrgica y teológica hasta la misión pastoral a través de la aprobación de las cuatro constituciones dogmáticas (Lumen Gentium, Sacrosanctum Concilium, Dei Verbum, Gaudium et Spes) a fin de reconciliar la misión eclesiástica con el devenir de los tiempos y del mundo. Tal como acertadamente demuestra Nuñez Fernández, la pedagogía jesuita no quedó al margen de esta reformulación que reavivó su misión educativa y sus reformas en base a cinco pilares

fundamentales. Los focos de atención fueron, en primer lugar, la conexión entre el conocimiento de Dios o la filosofía con el resto de las disciplinas académicas; En segundo lugar, el desarrollo económico y tecnológico de Occidente junto a los enormes desequilibrios sociales y cambios culturales; En tercer lugar, la preocupación por el éxito académico o la carrera profesional, más que el tipo de formación religiosa que recibía el alumnado; En cuarto lugar, el ingente aumento de alumnos de los centros educativos de la Compañía, que corrió paralelo a la disminución del número de jesuitas que trabajaban en ellos, y, por último, la intensa implicación de los estados en materia de educación que fragmentó el espacio educativo entre los distintos países y redujo la posibilidad de realizar una propuesta pedagógica propia que vertebrara la internacionalización de la pedagógica jesuita. En cualquier caso, el autor concluye que todos estos fenómenos aplazaron definitivamente la RS, semilla germinal, y descentralizaron, casi decisivamente, la pedagogía jesuita de tal modo que cada centro de la Orden buscó su propio camino adecuándose a las demandas de su particular realidad espacial, temporal, económica y social.

A la luz de este diagnóstico, la segunda parte del libro constituye un titánico intento de volver a la esencia de la pedagogía jesuita a través de la relectura y actualización de la RS. Un esfuerzo considerable y formidable en que el autor retoma los elementos fundamentales que hicieron, y han hecho, que los centros educativos jesuitas sigan siendo un lugar de referencia pedagógico en muchos países, lugares y rincones geográficos del planeta. El epígrafe que rotula este segundo bloque deja entrever su ambiciosa, pero no por ello improcedente, intención, *el valor actual de la RS*. De entrada, en sus páginas, el autor subraya que la RS no es un documento ajeno a la tradición espiritual de la Compañía de Jesús. Al contrario, recoge los elementos esenciales de la tradición espiritual y de su carisma apostólico Precisamente, por este motivo por afirma que la RS es mucho más que un mero documento pedagógico.

El jesuita nos recuerda que cinco son los ejes que sintetizan la visión educativa de la RS: un modelo organizativo y de gobierno

orientado a la misión, un sujeto de enseñanza-aprendizaje comunitario, un proceso de construcción del conocimiento basado en la articulación de saberes y el ejercicio y reflexión continua por parte del educando, la formación de una persona moral, intelectual y espiritualmente equilibrada y un impacto transformador de la institución educativa sobre el entorno y la sociedad en la que se circunscribe. Cabe subrayar que los títulos que encabezan estos ejes ponen de manifiesto que la pedagogía jesuita persigue una formación integral de la persona además de que sea transformadora de su entorno inmediato, social y profesional. De forma sutil y con una visión crítica, el autor menciona que los centros universitarios, en términos generales, se han consagrado a la excelencia académica o investigadora, menoscabando, en ocasiones, el horizonte formativo integral de los educandos, miembros y profesores que los componen.

En este sentido, Nuñez recurre nuevamente a los pilares fundamentales de la RS que permiten refrescar su actualidad, no sin antes recordar que este escrito fundacional concibe los centros educativos de la Compañía de Jesús como una auténtica comunidad de enseñanza-aprendizaje para todos sus miembros. En lo que a los agentes se refiere, la RS enfatiza la importancia del profesor y su formación. En efecto, tal y como el propio autor constata, dieciocho de los treinta capítulos son instrucciones o reglas destinadas a los profesores o coordinadores de las distintas etapas académicas. Al cuerpo docente le encomienda cuatro tareas principales. A saber, generar buen clima de aprendizaje, diseñar estrategias de aprendizaje que permitan a los alumnos desarrollar un marco de pensamiento sistemático y articulado, ejercitar continuamente la expresión oral y escrita para garantizar la eficaz apropiación del conocimiento por parte del alumnado, potenciar o profundizar en el conocimiento a partir de una intensa y sagaz reflexión sobre la experiencia. Cabe destacar que, en buena medida, el éxito de la pedagogía jesuita pivota sobre la calidad del profesorado. De ahí que su actualización y formación continua sea imprescindible. Otro de los focos de atención es la relación entre el docente y el alumnado. La RS pone énfasis en la interacción fluida, o sea, la comunicación entre discente y docente, la cabal organiza-

ción del aula, el buen ambiente necesario para la educación, la ejemplaridad del docente, entre otros elementos fundamentales para el logro de la acción pedagógica. Se trata de fomentar el buen clima que permita involucrar activamente a los alumnos en el aprendizaje, tanto el propio como el de los compañeros. Incentivar una relación personal, de confianza y emulación, de colaboración y de asunción creciente de responsabilidades. No debe olvidarse que entre los aspectos cruciales de la RS sobresale el paidocentrismo. Dicho en otros términos, que el proceso educativo pivote sobre la centralidad del alumno. En definitiva, la pedagogía jesuita supone un proceso de aprendizaje comunitario que sitúa en el corazón al alumnado.

Más allá de los agentes educativos y la importancia de la relación educativa, la excelencia académica, como el autor nos recuerda, supone un método que tiene en cuenta diversos elementos. Entre ellos la memoria, no como repetición acrítica o mecánica, el entendimiento y la voluntad. En relación con contenido, la pedagogía jesuita recogida en la RS incluía los saberes articulados jerárquicamente conforme al saber más sublime, la Teología, pasando, no obstante, por el conocimiento lingüístico y el filosófico. En lo que respecta al método, la RS propone como procedimiento pedagógico la prelección (*praelectio*) y la concertación (*concertatio*). El primero consistía en la transmisión de conocimientos por parte del profesor, pero con un trabajo constante de asimilación y comprensión del educando, asegurándolo finalmente en la composición, espacio en que este demostraba que había entendido e interiorizado la materia poniéndola en práctica.

Asimismo, al margen de los métodos y contenidos, la RS concede considerable significación a la educación en artes, o educación estética, como por ejemplo la poesía o el teatro, con el fin de desarrollar la sensibilidad. De esta guisa, se podría afirmar, sin mucho riesgo de equívoco, que la pedagogía jesuita es un aprendizaje basado en la articulación de saberes y la reflexión sobre la experiencia, capaz de adaptarse al ritmo y capacidad de aprendizaje del alumnado. A modo de conclusión, la pregunta que quedaría por formular, después de la

conveniente relectura de la RS que el autor nos propone, es qué tendencia o pensamiento pedagógico contemporáneo que se precie negaría estos principios como base de un proceso educativo con cierta garantía de éxito. Quizás, tal como Nuñez arguye en las páginas del inestimable tratado que tenemos entre manos, cuya lectura recomendamos encarecidamente, es momento de retomar los cimientos nucleares que conforman la notoriedad de la pedagogía jesuita incluidos en la RS e implementados, con sus más y sus menos, en su medio milenio de historia. Y este es, como el inspirador título de la obra nos recuerda, el eslabón perdido de la pedagogía jesuita, ni más ni menos.

Isabel Vilafranca Manguán
Universitat de Barcelona

Colaboran en este número

Jaime Caiceo Escudero

Profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970), Magister en Educación por la misma universidad (1980) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (1996). Académico en universidades chilenas, como la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970-1984) y Universidad de Santiago de Chile (1978-2023) y extranjeras, como la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina (2010 a la fecha) y Universidad Católica de Cuyo en San Juan, Argentina (2012 a la fecha). Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y Gestión Educacional. Ha participado en más de 100 congresos, tanto en Chile como en el extranjero. Tiene alrededor de 50 libros o capítulos de libros y sobre 100 artículos en revistas indexadas, tanto nacionales como extranjeras. Orcid: 0000-0001-6256-1266. Correo electrónico: jcaiceo@hotmail.com

Paula Pérez Romero

Graduada en Psicología y especializada en Orientación Educativa, con formación en contextos internacionales. Su perfil académico se centra en la intervención psicopedagógica, la atención a la diversidad y la evaluación educativa.

Ha participado en congresos y jornadas científicas sobre discapacidad, psicología y educación, incluyendo la presentación de un póster en las XII Jornadas Científicas Internacionales de Investigación sobre Discapacidad (2025).

Cuenta con formación en la Universidad de Salamanca, la Universidad Pontificia de Salamanca y la Katholieke Universiteit Leuven. Correo electrónico: paulanatagim@gmail.com

Begoña Díaz Rincón

Diplomada en Profesorado de EGB, especialidad Lengua Española e Idiomas Modernos (francés), Licenciada en Filosofía y Letras, Sección Filosofía y Ciencias de la Educación en la especialidad de Pedagogía Terapéutica y Doctora en Pedagogía. Ejerce como Profesora Encargada de Cátedra de la Facultad de Educación de la UPSA, donde ha impartido o imparte materias como Psicología de la educación, Dificultades de Aprendizaje, Necesidades Educativas Específicas y Orientación educativa y familiar. Ha ocupado diversos cargos de gestión en la Facultad y en la UPSA desde 1997, decana y vicedecana en varias ocasiones, la última hasta septiembre del 2018. Ha sido directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y del Máster de Formación de Profesorado de ESO, Bachillerato y FP y Enseñanza de Idiomas de la UPSA. Desde marzo de 2021 desempeña el cargo de secretaria técnica de la universidad. Desde el curso 2023-24 es la directora del Máster universitario en Psicopedagogía. Pertenece al grupo de investigación: Tecnologías, Comunicación y Educación (TEC) de la UPSA. Correo electrónico: bdiazri@upsa.es

---

Natalia Hermida

Graduada en Terapia Ocupacional. Profesora Universidad de Burgos, Orcid: https://orcid.org/0009-0009-6019-2140. Correo electrónico: nhermida@ubu.es

---

David Revesado-Carballares

Es profesor permanente laboral en la Facultad de Educación de la Universidad Pontifica de Salamanca y profesor asociado en la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca, donde, previamente, había desarrollado toda su actividad académica, tras graduarse en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad) y cursar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en

Educación). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación de la Universidad de Salamanca y del Grupo de Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca. Además, es miembro colaborador del Grupo de Investigación Perspectiva Multivariante en Investigación Educativa y Social: Contextos, Factores y Enfoques Globales (PMIES) de la Universidad de Salamanca. Acreditado a las figuras de Profesor Contratado Doctor por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) y por la Correo electrónico: drevesadoca@upsa.es

---

Rubén Maneiro Dios

Doctor en Ciencias del Deporte y Doctor en Psicología, profesor en la Universidad de Vigo e investigador especializado en el análisis del rendimiento en deportes colectivos e individuales, con especial atención al deporte femenino. Ha publicado 100 artículos, 67 de ellos en revistas indexadas en JCR o SJR, y ha participado en 4 proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional. Integra el uso de Metodología Observacional con técnicas de minería de datos para el estudio técnico-táctico en el deporte. Además, ha dirigido 2 tesis doctorales y participa en proyectos de innovación docente. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2215-9720. Correo electrónico: ruben.maneiro@uvigo.gal y rubenmaneirodios@gmail.com

---

Alicia Hernández Lajas

Es maestra de Educación Infantil y Educación Primaria, con especialización en Audición y Lenguaje (AL) y Pedagogía Terapéutica (PT). Lugar de trabajo: CEO Virgen de Navaserrada, Hoyo de pinares, Ávila. Su trayectoria profesional se centra en la atención a la diversidad y la promoción de una educación inclusiva, con especial interés en el diseño, desarrollo e implementación de intervenciones educativas y recursos didácticos innovadores orientados a favorecer el desarrollo integral del alumnado y dar respuesta a las necesidades educativas presentes en contextos escolares diversos. Correo electrónico: aliciahlms10@gmail.com

Sonia González Díez

Es Profesora Encargada de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), donde imparte docencia en el Grado en Educación Primaria, especialmente en las menciones de Audición y Lenguaje y Necesidades Educativas Especiales. Es licenciada en Psicología y en Logopedia por la UPSA y doctora en Psicología por la Universidad Pontificia de Salamanca. Ha participado en diversos proyectos de investigación y es autora de publicaciones científicas centradas en la hipervigilancia atencional y los sesgos mnésicos en los trastornos de ansiedad. En la actualidad, sus principales líneas de investigación se orientan al estudio de la influencia de la educación bilingüe en el desarrollo de niños con trastornos del lenguaje. Correo electrónico sgonzalezdi@upsa.es

Isabel Vilafranca Manguán

Es licenciada y doctora en Pedagogía y licenciada en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Barcelona. Investigadora Principal del grupo de investigación consolidado GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona. Asimismo, es miembro del IRE (Instituto de Investigación Educativa) de la misma universidad. Entre sus principales áreas de conocimiento, investigación y publicación cabe destacar el Pensamiento Pedagógico Contemporáneo y la Historia de la Educación. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9362-7843. Correo electrónico: ivilafranca@ub.edu

Silvia Regina Osorio España

Doctora por la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Guatemalteca de nacimiento. Realizó estudios de pregrado y posgrado en la Universidad de

San Carlos de Guatemala, Universidad del Valle, Universidad Rafael Landívar; Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Pontificia de Salamanca, donde obtuvo el Doctorado. Sus líneas de investigación son pragmática, semiótica, aplicaciones matemáticas a la lingüística, filosofía del lenguaje, artes literarias y estudios culturales. Ha desarrollado su carrera profesional en docencia, capacitación, generación de objetos de aprendizaje, investigación, museografía y edición. Los temas de sus publicaciones abarcan pragmática aplicada, paisaje lingüístico, semiótica en relación con el arte y la psicología, así como ensayo y relato literario. Correo electrónico: silviaregina.oe@gmail.com

---

Fernando González Alonso

Profesor Titular y Decano en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España). Doctor por la Universidad de Salamanca. Secretario del Instituto de Estudios Maristas (IEM). Profesor Investigador de Didáctica General, Organización del Centro Escolar y Educación en Valores. Profesor en los Grados de Educación Infanil, Educación Primaria, en el Máster de Formación del Profesorado, en el Máster de Psicopedagogía y en el Máster de DSI (UPSA). Premio Internacional Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera. Autor de numerosos libros, capítulos y artículos, que son públicos en las redes académicas. Profesor Invitado y en Estancias académicas en Institutos Superiores y Centros Universitarios internacionales. Correo electrónico: fgonzalezal@upsa.es

---

Astrid Roxana Maas Jácome

Doctora en Ciencias Humanas y Sociales, por la Universidad Pontificia de Salamanca (España), Magíster Artium en Derechos Humanos, por la Universidad Rafael Landívar (Guatemala); Licenciada en Ciencias Jurídicas y Socia-

les, Abogada y Notaria, por la Universidad Rafael Landívar (Guatemala). Profesora e investigadora en la Universidad Galileo en la Maestría en Derecho Constitucional y Derechos Humanos en la disciplina: "Tutela de Grupos Vulnerables". Correo electrónico: astridrmj@gmail.com

---

Rosa María de Castro Hernández

Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca (España) y de Educación Secundaria en el Colegio Marista Champagnat de Salamanca (España). Doctora por la Universidad de Salamanca. Docente en Lengua y Literatura y su Didáctica. Especialista en Desarrollo de Habilidades Lingüísticas, Lengua y Literatura, Convivencia y Resolución Pacífica de Conflictos con recursos lingüísticos. Correo electrónico: rmdecastrohe@upsa.es

---

Alberto Calvo Herrero

Graduado en Logopedia (2016-2020) y graduado en Maestro en Educación Primaria (2024-2026) por la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA). Su preparación académica se complementa con la acreditación oficial de nivel B2 de inglés por el British Council (APTIS ESOL) y diversos cursos de formación continua homologados por la Universidad Antonio de Nebrija y la Universidad Francisco de Vitoria en las áreas de atención temprana, psicomotricidad, terapia miofuncional y herramientas tecnológicas aplicadas a la docencia. En el ámbito profesional, tras llevar a cabo sus prácticas presenciales en la propia Universidad Pontificia de Salamanca, ha ejercido su labor como logopeda en el Centro de Atención Psicológica de Salamanca (2022-2026) y en el centro ESPSILOM (2025-2026). Correo electrónico: acalvohe@upsa.es

---

Elisa Arias García

Profesora Encargada de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Es doctora en Comunicación por la UPSA. Su perfil docente se encuentra vinculado a materias que abordan ámbitos relacionados con el desarrollo de la lengua oral y escrita y su didáctica en Educación Infantil y Educación Primaria. En la actualidad sus intereses de investigación y publicaciones se centran en temáticas relacionadas con la comunicación oral en el entorno educativo, la paratextualidad en el contexto ODS, la radio escolar y el audio educativo, el aprendizaje interdisciplinar y la competencia comunicativa en las distintas áreas del currículo. Pertenece al Grupo de Investigación NEYLA y al Grupo de Investigación GLOBES 21. Correo electrónico: eariasga@upsa.es

---

María Heredero Hernández

Psicóloga General Sanitaria con formación de posgrado en Psicología General Sanitaria y Neuropsicología. Actualmente, desarrolla su actividad profesional en la Fundación FUNDANEED, en Salamanca, donde forma parte del equipo de Psicología y participa en procesos de evaluación e intervención psicológica. Su trayectoria profesional se vincula a la atención psicológica y neuropsicológica, especialmente en el ámbito del neurodesarrollo y el bienestar emocional. Asimismo, participa en iniciativas de sensibilización y divulgación relacionadas con la salud mental, el neurodesarrollo y las necesidades psicológicas de la población infantojuvenil. Su actividad profesional se orienta hacia la atención individualizada, el acompañamiento psicológico y la mejora de la calidad de vida de las personas atendidas, desde un enfoque multidisciplinar. Correo electrónico: psicologia_mariaherrero@fundaneed.es

---

Sonia Martín González

Psicóloga colegiada que desarrolla su actividad profesional en la Fundación FUNDANEED, en Salamanca, donde forma parte del equipo de Psicología y participa en los servicios de evaluación e intervención psicológica. Su labor se desarrolla en un entorno multidisciplinar orientado a la atención de personas con necesidades psicológicas y del neurodesarrollo. Asimismo, participa en actividades de sensibilización y prevención en contextos educativos, abordando cuestiones relacionadas con el acoso escolar, la convivencia y la promoción de entornos seguros para el alumnado. Ha formado parte de comités organizadores de iniciativas vinculadas a la salud mental, contribuyendo a la coordinación de actividades profesionales y divulgativas. Su trayectoria se relaciona con la intervención psicológica, la atención individualizada y la promoción del bienestar emocional. Correo electrónico: psicología_soniamartin@fundaneed.es

---

Manuel Rodríguez Becerra

Doctor en Psicología, Psicólogo General Sanitario y especialista en Psicología del Lenguaje. Ha desarrollado su trayectoria académica como profesor adjunto en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca, impartiendo asignaturas relacionadas con la Psicolingüística, la Psicopatología del Lenguaje, los trastornos del neurodesarrollo y las dificultades de aprendizaje. Sus principales líneas de investigación se centran en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), el estrés parental y las necesidades educativas asociadas al neurodesarrollo. Ha dirigido más de un centenar de trabajos académicos y cuenta con experiencia en intervención psicológica y asesoramiento a familias, centros educativos y asociaciones. Asimismo, es vicepresidente y miembro del Patronato de la Fundación FUNDANEED, en Salamanca, donde participa en iniciativas de atención, sensibilización y apoyo a personas con necesidades especiales del desarrollo. Su actividad profesional

combina la docencia universitaria, la investigación y la intervención psicológica en población infantojuvenil. Correo electrónico: psicologiamanuelrodriguez@fundaneed.es

---

Rubén Roldán Roldán

Graduado en Maestro y Máster Universitario en Investigación Educativa. Actualmente, cursa el Doctorado en Innovación Didáctica y Educación en la Universidad de Jaén, donde desarrolla su actividad investigadora en el ámbito de las Ciencias de la Educación. Forma parte del Grupo de Investigación HUM-943, Actividad Física Aplicada a la Educación y Salud (AFAES). Sus principales líneas de investigación se centran en la innovación educativa, la actividad física, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), las funciones ejecutivas, la motivación académica y el bienestar psicológico del alumnado. Durante su trayectoria académica, ha recibido el Premio al Mejor Trabajo Fin de Máster de la promoción 2023-2024 y ha realizado una estancia internacional de investigación en Portugal. Asimismo, ha participado en proyectos de investigación e innovación educativa. Actualmente, desarrolla su labor profesional en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) como tutor de seguimiento presencial de prácticas, realizando tareas de acompañamiento académico, coordinación con centros educativos y seguimiento del alumnado universitario. Su actividad investigadora se orienta hacia la mejora de los procesos educativos mediante metodologías innovadoras fundamentadas en evidencias científicas. Correo electrónico: rrr00043@red.ujaen.es

---

María Ángeles Ruiz Valeros

Doctora en Pedagogía y especialista en disfemia y otras alteraciones del habla. Es Profesora Encargada de Cátedra en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca, donde cuenta con una amplia trayectoria docente y de gestión universitaria. Su actividad académica se desarrolla princi-

palmente en el Grado en Maestro en Educación Infantil, impartiendo asignaturas relacionadas con la atención temprana, la prevención y el conocimiento del medio. Asimismo, ha impartido docencia en el Grado en Maestro en Educación Primaria, en materias vinculadas a los trastornos de conducta y personalidad y a la atención educativa del alumnado con trastorno del espectro autista. Forma parte del Grupo de Investigación NEYLA (Neuroestética, Educación y Lenguajes Artísticos) de la Universidad Pontificia de Salamanca, donde contribuye desde su formación pedagógica y artística y su vinculación con las artes escénicas. Su trayectoria profesional incluye el asesoramiento a niños con alteraciones del desarrollo de aparición temprana y a sus familias, combinando la docencia universitaria, la investigación y la atención a las necesidades educativas especiales. Correo electrónico: maruizva@upsa.es

---

Pablo Ramírez Espejo

Graduado en Educación Primaria, Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y Salud y Doctor con Mención Internacional en Innovación Didáctica y Formación del Profesorado por la Universidad de Jaén. Su trayectoria académica e investigadora se centra en la innovación educativa, los hábitos saludables, el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), la autoconstrucción sostenible de materiales y el ajuste emocional y psicosocial en jóvenes. Desde 2023 forma parte del Grupo de Investigación AFAES, participando en proyectos de investigación e innovación docente. Su actividad científica incluye publicaciones en revistas internacionales, capítulos de libro y contribuciones a congresos nacionales e internacionales, así como iniciativas de divulgación científica y transferencia del conocimiento. En el ámbito docente, ha impartido clases en la Universidad de Jaén, en asignaturas relacionadas con la Didáctica y Planificación de la Educación Física en Educación Primaria y la Animación y el Deporte en Educación Social. Actualmente, desarrolla su labor docente en la Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León, impartiendo materias vinculadas al diseño curricular de la Educación Física en Educación Primaria y a la motricidad y expresión corporal en

Educación Infantil. Además, colabora en la formación de futuros investigadores y participa como revisor de revistas científicas internacionales. Correo electrónico: pablo.ramirez@frayluis.com

María Camila Adarve Franco

Fundación Fundaneed, Departamento de Musicoterapia, Salamanca (España). Correo electrónico: musicoterapia@fundaneed.es

Ana Ullán Egido

Fundación Fundaneed, Departamento de Logopedia, Salamanca (España). Correo electrónico: logopedia@fundaneed.es

Virginia Jaspe Caseo

Fundación Fundaneed, Departamento de Trabajo Social, Salamanca (España). Correo electrónico: tsocial@fundaneed.es

Pablo Ramírez Espejo

Escuela Universitaria de Magisterio Fray Luis de León, Valladolid (España). Correo electrónico: pablo.ramirez@frayluis.com

Esther Sánchez Moro

Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca (España). Correo electrónico: esanchezmo@upsa.es

---

Carolina Pilar Villagra Bravo

Es Profesora de Educación General Básica y Licenciada en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Posee un Magíster en Educación con mención en Evaluación Educacional por la Universidad de La Frontera y es Doctora en Innovación en Formación del Profesorado por la Universidad de Extremadura, España. Actualmente se desempeña como Decana de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), donde también coordina el Programa de Atracción de Talentos Pedagógicos (PATP) y representa a la institución en el Comité Local de Desarrollo Profesional Docente del Departamento Provincial Santiago Centro del Ministerio de Educación. Su trayectoria incluye una sólida experiencia en gestión académica, liderando procesos de acreditación, renovación curricular y coordinación de programas de pregrado y postgrado. También destaca su experiencia en el acompañamiento a redes escolares y centros educativos, como amiga crítica y mentora de directores y directoras noveles en el contexto de diversas iniciativas y programas del Ministerio de Educación.

En el ámbito de la docencia universitaria y la educación continua, ha impartido cursos abordando temáticas como evaluación para el aprendizaje, liderazgo pedagógico, gestión curricular e identidad profesional docente. Ha sido responsable e investigadora en diversos proyectos, entre los cuales destacan: "Liderazgo para el aprendizaje y prácticas de evaluación en Escuelas de Educación Básica de La Araucanía" (Fondecyt N°11200738), "Liderazgo pedagógico: ¿Qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes y docentes en las escuelas del siglo XXI ?" (Fondecyt N°122855) y "¿Cómo nuestras prácticas evaluativas modelan la formación inicial?" (Organización de Estados Iberoamericanos, OEI).
