



Schola Viva

Revista de investigación educativa
y ciencias sociales

Donde el saber crece

Vol. 2 N° 1 - Año 2026

ISSN 3151-863X



La educación del futuro

ISSN 3151- 863X

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1>

La revista indexada **Schola Viva de Investigación Educativa y Ciencias Sociales** constituye un espacio académico de especial importancia y significación para la



generación, difusión y transferencia del conocimiento científico en los campos de la educación y las ciencias sociales. Su condición de revista indexada fortalece la visibilidad, trazabilidad y reconocimiento de las investigaciones publicadas, al someter los trabajos a criterios de calidad editorial, rigor metodológico y evaluación académica. En este sentido, **Schola Viva** contribuye a consolidar comunidades de investigadores, docentes y profesionales comprometidos con la comprensión crítica de los fenómenos

educativos y sociales, promoviendo la interdisciplinariedad, la innovación pedagógica y la reflexión científica sobre los desafíos contemporáneos. Asimismo, su sitio web

<https://scholaviva.com/index.php/r/es>

representa una plataforma para valorar experiencias investigativas contextualizadas, generar conocimiento pertinente y favorecer el diálogo entre distintas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas, aportando al desarrollo de una cultura científica orientada a la transformación educativa y social.



<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.01>

Experiencia de aprendizaje, enfoque constructivista del conocimiento con uso de la IA e investigación en la clase

Learning experience: a constructivist approach to knowledge incorporating AI and classroom-based research

M.Sc. Yessica Alexandra Tapia Ortiz
<https://orcid.org/0000-0001-6971-7710>
tapia.yessica@yahoo.com
Liceo Ortega y Gasset, Quito - Ecuador

Recibido: 2026/08/03

Aceptado: 2026/09/08

Resumen

La experiencia de aprendizaje, desde el enfoque constructivista del conocimiento, constituye un proceso dinámico mediante el cual el sujeto que aprende construye, reconstruye y transforma sus conocimientos a partir de la interacción entre sus experiencias previas, los nuevos saberes, el contexto y la mediación pedagógica. En este escenario, la inteligencia artificial (IA) y la investigación en la clase amplían las posibilidades para acceder, analizar, contrastar y producir información, siempre que su utilización se encuentre orientada por propósitos educativos, criterios éticos y pensamiento crítico. La IA puede funcionar como recurso de mediación cognitiva que favorece la formulación de preguntas, la exploración de perspectivas, la generación de hipótesis y la retroalimentación; sin embargo, no sustituye la actividad intelectual del estudiante ni la responsabilidad pedagógica del docente. La investigación, por su parte, convierte el aula en un espacio de indagación donde el estudiante aprende mediante la problematización, búsqueda de evidencias, interpretación, argumentación y evaluación de resultados. El docente asume el rol de mediador y orientador, promoviendo experiencias significativas que articulen dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. En consecuencia, el uso integrado del constructivismo, la IA y la investigación favorece aprendizajes más autónomos, reflexivos y contextualizados, orientados a formar profesionales críticos, creativos, éticos y capaces de transformar responsablemente su realidad.

Palabras clave: experiencia previa; experiencia consolidada; construcción de conocimiento; aprendizaje crítico

Abstract

From a constructivist perspective, the learning experience is a dynamic process through which learners construct, reconstruct, and transform their knowledge based on the interaction between prior experiences, new knowledge, the context, and pedagogical mediation. In this scenario, artificial intelligence (AI) and classroom

research expand the possibilities for accessing, analyzing, comparing, and producing information, provided their use is guided by educational purposes, ethical criteria, and critical thinking. AI can function as a cognitive mediation resource that facilitates the formulation of questions, the exploration of perspectives, the generation of hypotheses, and feedback; however, it does not replace the student's intellectual activity or the teacher's pedagogical responsibility. Research, for its part, transforms the classroom into a space for inquiry where students learn through problematization, evidence gathering, interpretation, argumentation, and evaluation of results. The teacher assumes the role of mediator and guide, promoting meaningful experiences that integrate cognitive, social, and emotional dimensions. Consequently, the integrated use of constructivism, AI, and research fosters more autonomous, reflective, and contextualized learning, aimed at training critical, creative, ethical professionals capable of responsibly transforming their reality.

Keywords: prior experience; consolidated experience; knowledge building; critical learning

Como citar: Tapia, Y. A. (2026). Experiencia de aprendizaje, enfoque constructivista del conocimiento con uso de la IA e investigación en la clase. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(1), 1-23, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.01>

Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío de comprender cómo el sujeto que aprende construye, reconstruye y consolida el conocimiento a partir de la interacción entre sus experiencias previas, los nuevos contenidos y las condiciones socioculturales en las que tiene lugar el aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, aprender no significa únicamente incorporar información, sino transformar las estructuras cognitivas existentes mediante procesos de interacción, interpretación, reflexión y reorganización conceptual. En este marco, la experiencia de aprendizaje consolidada representa un nivel cualitativamente superior respecto de la experiencia previa, porque supone que aquello que inicialmente fue percibido, comprendido o vivenciado ha sido sometido a procesos de elaboración cognitiva que permiten al estudiante atribuirle nuevos significados (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

El contexto de esta investigación se sitúa, precisamente, en la valoración y análisis del desarrollo de la experiencia de aprendizaje consolidada como expresión de una construcción activa del conocimiento. Esta perspectiva permite superar la concepción del aprendizaje como simple recepción de contenidos y situar al estudiante como sujeto cognoscente que establece relaciones entre lo que ya

conoce y aquello que emerge como objeto de aprendizaje en la clase. En consecuencia, el conocimiento consolidado no constituye una reproducción mecánica de la información proporcionada por el docente, sino una construcción personal y social que surge de la interacción entre experiencia, pensamiento, lenguaje, mediación pedagógica y contexto. La consolidación implica, por tanto, una transformación de la experiencia previa mediante procesos de abstracción, comprensión y significación.

El problema de investigación se relaciona con la limitada articulación entre la construcción del conocimiento a partir del tema o contenido de la clase y la mediación pedagógica del docente, particularmente cuando intervienen recursos de inteligencia artificial, investigación y procesos de regulación emocional. La incorporación de la IA en los escenarios educativos introduce nuevas posibilidades para acceder a información, formular preguntas, contrastar perspectivas, generar representaciones y apoyar procesos investigativos; sin embargo, su valor educativo depende de la capacidad del sujeto que aprende para utilizarla críticamente y de la mediación docente que oriente su empleo hacia la comprensión, la argumentación y la construcción autónoma del conocimiento. La tecnología, por sí misma, no garantiza aprendizaje; requiere una intencionalidad pedagógica que permita convertir la información disponible en conocimiento significativo y reflexivamente elaborado (UNESCO, 2023).

Desde la perspectiva neurocientífica, esta problemática adquiere especial relevancia porque aprender implica modificaciones funcionales y estructurales asociadas con la experiencia. El cerebro no procesa los nuevos estímulos como elementos aislados, sino que los relaciona con conocimientos, representaciones y experiencias previamente adquiridas. En este sentido, la experiencia educativa puede comprenderse como un proceso dinámico de reorganización en el que la información procedente del entorno interactúa con las estructuras cognitivas existentes. La atención, la memoria, las funciones ejecutivas y otros procesos cognitivos intervienen en la selección, integración y recuperación de la información, se favorece entonces que determinadas experiencias alcancen niveles más complejos de comprensión y transferencia (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Sousa, 2017).

A esta dimensión cognitiva se incorpora la dimensión emocional, debido a que cognición y emoción mantienen una relación estrecha en los procesos de aprendizaje. La regulación de las emociones puede favorecer condiciones de atención, motivación, participación y disposición para resolver problemas, mientras que estados emocionales que interfieren significativamente con estos procesos pueden dificultar la elaboración y consolidación de los aprendizajes. Por ello, una experiencia de aprendizaje consolidada requiere escenarios pedagógicos en los que el estudiante pueda reconocer, regular y orientar sus respuestas emocionales ante las exigencias cognitivas de la clase. Desde esta perspectiva, la mediación docente adquiere una función reguladora y orientadora, pues contribuye a generar condiciones para que el estudiante transforme la experiencia emocional en un recurso para la reflexión y la construcción del conocimiento.

La relación entre experiencia previa y experiencia consolidada constituye, por tanto, uno de los núcleos conceptuales de esta investigación. La experiencia previa no debe entenderse como un conocimiento acabado, sino como un sistema de saberes, representaciones, creencias, procedimientos y vivencias que sirve de punto de partida para interpretar los nuevos contenidos. Cuando el estudiante confronta sus conocimientos previos con información, problemas, preguntas o situaciones nuevas, puede producir procesos de acomodación, reorganización y reconstrucción conceptual. Desde la perspectiva sociocultural, este proceso se encuentra mediado por el lenguaje, la interacción con otros y la acción intencional del docente, de modo que la construcción individual del conocimiento se encuentra vinculada con las mediaciones sociales y culturales que estructuran la experiencia educativa (Vygotsky, 1978).

En este escenario, el uso de la inteligencia artificial y la investigación en la clase pueden constituirse en mediaciones que amplían las posibilidades de construcción del conocimiento, siempre que su utilización se encuentre subordinada a propósitos cognitivos, éticos y pedagógicos. La IA puede facilitar la exploración de información, la formulación de hipótesis, el contraste de argumentos y la generación de preguntas, pero corresponde al sujeto que aprende valorar la pertinencia, veracidad y significado de aquello que encuentra. De esta manera, investigar con IA no equivale a delegar el pensamiento en una herramienta tecnológica, sino a

utilizarla como recurso para potenciar procesos intelectuales superiores, tales como analizar, comparar, interpretar, argumentar, crear y tomar decisiones fundamentadas. En esta línea se ubica el aporte de investigadores como Tapia (2026), cuya propuesta constituye un referente para profundizar en la comprensión de la experiencia como proceso susceptible de alcanzar niveles superiores de elaboración y consolidación del conocimiento.

En correspondencia con esta problemática, el objetivo de la investigación fue reflexionar sobre la construcción del conocimiento a partir de las ideas actuales de la neurociencia y la neuropedagogía, particularmente respecto de cómo el cerebro reconfigura lo previamente construido mediante su interacción con los elementos externos presentes en un tema o contenido de clase. Esta reflexión busca comprender la experiencia de aprendizaje consolidada como resultado de una dinámica en la que intervienen conocimientos previos, procesos neurocognitivos, mediación docente, regulación emocional, investigación y uso crítico de la inteligencia artificial. Desde esta perspectiva, consolidar una experiencia de aprendizaje significa alcanzar una comprensión que trasciende la recepción inicial del contenido y posibilita su abstracción, integración, transferencia y utilización consciente en nuevas situaciones. Así, el aprendizaje se concibe como un proceso de transformación del sujeto que aprende y no solamente como acumulación de información.

Marco Teórico

La experiencia de aprendizaje

Es una categoría que como constructo didáctico de la construcción del saber es enunciada por Kolb (1984) como “el proceso mediante el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia” (p38). El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb es una teoría que explica cómo las personas aprenden a partir de la experiencia. El proceso parte de la idea que el sujeto que aprende lo hace mejor cuando la experiencia forma parte del propio proceso de aprendizaje.

El modelo de la teoría de Kolb describe un ciclo continuo formado por cuatro etapas que se retroalimentan entre sí:

1. Experiencia concreta: el alumno parte de una situación, actividad o vivencia que le sirve como punto de partida para aprender.
2. Observación reflexiva: analiza lo ocurrido, identifica qué ha pasado y revisa la experiencia antes de extraer conclusiones.
3. Conceptualización abstracta: relaciona esa reflexión con conceptos, modelos o principios teóricos que le ayudan a comprender mejor la situación.
4. Experimentación activa: aplica lo aprendido en un nuevo contexto, poniendo a prueba sus conclusiones y consolidando el aprendizaje.

Todo comienza cuando el sujeto que aprende se enfrenta a una situación que le obliga a actuar. A partir de esa experiencia analiza qué ha ocurrido, identifica por qué se han producido determinados resultados y relaciona esas conclusiones con los conocimientos teóricos. Finalmente, vuelve a aplicar lo aprendido en una nueva situación, iniciando de nuevo el ciclo. Más que cuatro pasos independientes, se trata de una forma de construir conocimiento a partir de la experiencia.

Para Tapia (2026) la experiencia tiene dos dimensiones una previa que sobre un contenido la prepara el docente en forma de texto, gráfico, vídeo, entre otras, y consolidada cuando corresponde a un logro de aprendizaje en el sujeto que aprende. En este caso el aprender va mucho más allá de recibir información o memorizar conceptos. De ahí que, la experiencia previa es la estrategia que permite que el contenido objeto de estudio llegue a convertirse en una competencia efectiva que es definida como experiencia consolidada producto de la relación entre la racionalidad subjetiva con la fenomenología externa que se expresa en un contenido. La transformación conlleva la acción que pone en práctica el conocimiento, desde la evaluación formativa se reflexiona sobre lo que ocurrió en el proceso, cuando falta claridad se vuelve a intentarlo para alcanzar una comprensión más profunda en la ejecución resolutoria de casos similares o nuevos.

En el contexto de la neuropedagogía constructivista, la experiencia constituye una categoría epistemológica y pedagógica fundamental para explicar cómo el sujeto que aprende desde la experiencia previa construye, reorganiza y sistematiza el saber y desde la experiencia consolidada da cuenta del dominio del conocimiento al transformar el contexto resolviendo nuevos problemas.

Para Tapia (2026), la experiencia posee dos dimensiones dialécticamente relacionadas: una experiencia previa, que corresponde a las condiciones y mediaciones mediante las cuales el docente dispone al sujeto para aproximarse al contenido, y otra consolidada, que se configura cuando aquello que inicialmente se presenta como contenido objeto de estudio en un tema de clase logra convertirse en un aprendizaje apropiado y movilizable en su actuación. Esta concepción permite superar la idea tradicional de que aprender consiste esencialmente en recibir, almacenar y reproducir información, para comprenderlo como un proceso activo de construcción, reconstrucción y transformación cognoscitiva.

La experiencia previa adquiere especial relevancia porque constituye el punto de partida desde el cual el sujeto establece relaciones con el nuevo objeto de conocimiento. En términos constructivistas, el aprendizaje no comienza desde el vacío, pues quien aprende dispone de estructuras cognitivas, conocimientos, representaciones, cosmovisiones y experiencias que intervienen en la interpretación de aquello que se presenta como nuevo.

Piaget (1970) explica que la construcción cognitiva implica procesos de asimilación y acomodación mediante los cuales el sujeto incorpora información a sus esquemas existentes y, cuando esta información no puede ser explicada adecuadamente mediante ellos, reorganiza sus estructuras para alcanzar nuevos niveles de equilibrio en la cadena ascendente espiralada de ascenso a nuevos estadios de la ciencia. Desde esta perspectiva, la experiencia previa constituye una condición dinámica y dialéctica para que el encuentro con el contenido y que a su vez sea la génesis de la transformación cognitiva.

En correspondencia con esta perspectiva, Ausubel (2000) sostiene que el aprendizaje adquiere significatividad cuando los nuevos conocimientos pueden relacionarse de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos que el sujeto que aprende ya posee. Por ello, cuando el docente presenta un texto, gráfico, vídeo, imagen, simulación, problema o situación contextualizada, no está simplemente proporcionando información, sino creando una mediación que puede activar estructuras cognitivas previamente construidas. La experiencia previa funciona, entonces, como una estructura de anclaje que permite interpretar el nuevo contenido,

establecer relaciones conceptuales y atribuir significado a aquello que inicialmente puede aparecer como desconocido o abstracto.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), este proceso no puede explicarse exclusivamente desde la actividad individual del sujeto. La construcción del conocimiento se encuentra mediada por el lenguaje, la cultura, las relaciones sociales y las herramientas tecnológicas algorítmicas que posibilitan la interacción con el mundo. La experiencia que prepara el docente adquiere así una dimensión social y cultural, porque las mediaciones pedagógicas permiten que el sujeto avance desde aquello que puede realizar con sus recursos actuales hacia niveles superiores de desempeño mediante la interacción con otros.

En consecuencia, la experiencia previa no constituye solamente un antecedente psicológico, sino una construcción mediada socialmente que puede ampliar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo para situarse en un nivel de experiencia consolidada, misma que en la próxima clase será experiencia previa, he ahí su naturaleza dialéctica de avances y retrocesos.

Bruner (1997) aporta a esta comprensión la importancia de la mediación, la cultura y la participación activa del aprendiz en la construcción del significado. Desde su perspectiva, enseñar implica proporcionar condiciones para que el estudiante pueda interpretar, descubrir relaciones y construir explicaciones progresivamente más complejas. Esta concepción coincide con la idea de que el contenido debe presentarse mediante experiencias capaces de provocar actividad intelectual. Un vídeo, por ejemplo, adquiere verdadero valor pedagógico cuando conduce al sujeto a observar, formular preguntas, comparar evidencias, establecer relaciones y construir explicaciones; de lo contrario, puede reducirse a una simple exposición audiovisual de información que no logra encadenarse en la reflexión que impulse niveles de abstracción o conceptualización y acciones posteriores de aplicación y transformación.

La neuropedagogía amplía esta comprensión al considerar que los procesos de aprendizaje involucran la interacción entre actividad cognitiva, emoción, atención, memoria, motivación y experiencia. Mora (2017) destaca la estrecha relación entre emoción y aprendizaje, señalando la importancia de generar experiencias capaces

de despertar interés y mantener la atención del sujeto que aprende. Desde esta perspectiva, la experiencia previa diseñada pedagógicamente debe procurar no solamente la activación de conocimientos anteriores, sino también generar condiciones emocionales y motivacionales favorables para la exploración cognitiva. El sujeto aprende con mayor profundidad cuando aquello que estudia adquiere significado, despierta curiosidad y puede relacionarse con problemas, necesidades o situaciones relevantes.

En este marco, aprender significa establecer una relación activa entre la racionalidad subjetiva del sujeto y la fenomenología externa que se expresa en el contenido y en las situaciones del contexto. La información proveniente del exterior no se incorpora mecánicamente a la mente, sino que es interpretada desde los marcos cognitivos, culturales y experienciales del sujeto que aprende. Cuando la nueva información entra en tensión con sus explicaciones iniciales, puede producirse un proceso de cuestionamiento, reorganización y reconstrucción. Así, la experiencia de aprendizaje adquiere una naturaleza dialéctica: el estudiante interpreta la realidad y, simultáneamente, la interacción con esa realidad transforma sus formas de interpretarla. En este sentido, la propuesta de Tapia (2026) permite concebir la experiencia consolidada como resultado de esta relación transformadora entre sujeto, contenido y contexto.

La experiencia consolidada se manifiesta cuando el conocimiento construido puede expresarse mediante una actuación pertinente y transferible. Por ello, no basta con que el sujeto pueda definir un concepto, repetir una teoría o recordar determinada información. Es necesario que pueda movilizar lo aprendido para explicar fenómenos, resolver problemas, argumentar decisiones, desarrollar procedimientos y enfrentar situaciones concretas. La competencia representa, desde esta perspectiva, una forma superior de experiencia consolidada, porque articula conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades de decisión en función de una situación determinada. El conocimiento deja así de ser solamente una posesión cognitiva para convertirse en una capacidad efectiva de actuación.

La acción constituye, por tanto, un momento decisivo en la consolidación de la experiencia. El sujeto necesita poner en práctica lo que ha construido para comprobar su comprensión, reconocer dificultades y modificar sus procedimientos.

Kolb (1984), desde la teoría del aprendizaje experiencial, plantea la relación entre experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. Esta dinámica permite comprender que el aprendizaje se fortalece cuando el sujeto actúa, reflexiona sobre lo realizado, formula nuevas comprensiones y vuelve a experimentar. En la neuropedagogía constructivista, este ciclo adquiere especial importancia porque transforma la experiencia en una fuente permanente de reorganización cognitiva.

En consecuencia, la evaluación formativa debe comprenderse como parte constitutiva del proceso de construcción y consolidación del conocimiento, y no como un momento separado que ocurre únicamente al finalizar la clase. La retroalimentación permite al sujeto identificar qué comprendió, qué relaciones estableció, qué procedimientos fueron adecuados y dónde persisten dificultades. Hattie y Timperley (2007) destacan la relevancia de la retroalimentación para orientar el aprendizaje mediante información que permita reconocer el nivel actual de desempeño, la meta que se pretende alcanzar y las acciones necesarias para reducir la distancia entre ambos. Cuando el sujeto no alcanza una comprensión suficiente, volver a intentarlo no constituye un fracaso, sino una oportunidad pedagógica para reorganizar el conocimiento y profundizar la comprensión.

Enfoque constructivista del conocimiento con uso de la IA e investigación en la clase y el rol de mediador del docente.

Desde la perspectiva de las neurociencias, el aprendizaje constituye un proceso dinámico en el que interactúan sistemas cognitivos, emocionales, sociales y biológicos. El cerebro no aprende mediante la simple acumulación de información, sino mediante la construcción y reorganización de redes de conocimiento a partir de la experiencia, la atención, la memoria, la emoción y la interacción con el contexto. La evidencia contemporánea sostiene que aprender implica una actividad activa del sujeto que aprende, en la que los conocimientos previos son reorganizados a partir de nuevas experiencias y problemas. Por ello, el enfoque constructivista encuentra en las neurociencias un fundamento compatible con la idea de que el sujeto que aprende participa activamente en la construcción de significados y no constituye un receptor pasivo de información (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2018).

En este marco, la incorporación de la inteligencia artificial (IA) en la clase no debería concebirse como sustitución de los procesos cognitivos del estudiante, sino como una herramienta de mediación que puede ampliar las oportunidades para investigar, formular preguntas, contrastar información, construir explicaciones y resolver problemas. La IA generativa puede proporcionar diferentes perspectivas, ejemplos, hipótesis, representaciones y rutas de exploración; sin embargo, su valor pedagógico depende de la actividad intelectual que el estudiante desarrolla frente a sus respuestas. UNESCO (2023) plantea precisamente una perspectiva centrada en el ser humano para el uso de la IA en educación e investigación, destacando la necesidad de orientar su utilización hacia propósitos pedagógicos significativos, éticos, seguros y equitativos.

Desde la perspectiva constructivista, investigar en la clase significa transformar el aula en un espacio de problematización de la realidad. El estudiante no recibe simplemente un contenido previamente elaborado, sino que se enfrenta a preguntas, fenómenos, contradicciones y problemas que demandan búsqueda, análisis e interpretación. Las neurociencias permiten comprender la relevancia de este proceso porque el aprendizaje depende de la integración entre conocimientos previos y nueva información. El conocimiento acumulado facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, aunque también puede generar sesgos cuando el sujeto interpreta la información exclusivamente desde esquemas anteriores (NASEM, 2018).

En consecuencia, el uso pedagógico de la IA debe estimular procesos de pensamiento que impliquen preguntar, investigar, comparar, argumentar, verificar y reconstruir. Por ejemplo, ante un problema ambiental de su comunidad, el estudiante puede utilizar una herramienta de IA para identificar posibles explicaciones o variables relacionadas con el fenómeno; posteriormente, debe contrastar esas respuestas con artículos científicos, datos empíricos, observaciones de campo y otras fuentes confiables. La IA deja así de ser una máquina que proporciona respuestas para convertirse en un recurso que provoca nuevas preguntas. Desde la neurociencia cognitiva, esta dinámica resulta relevante porque la construcción de conocimiento implica establecer relaciones entre diferentes informaciones y desarrollar estructuras mentales progresivamente más complejas (NASEM, 2018).

La investigación en el aula adquiere, por tanto, una dimensión profundamente constructivista cuando el estudiante participa en la producción y validación del conocimiento. Formular una hipótesis, seleccionar información, establecer relaciones, identificar contradicciones, interpretar evidencias y defender una conclusión exige movilizar procesos ejecutivos relacionados con la planificación, el razonamiento, la inhibición de respuestas inadecuadas y la toma de decisiones. Estas operaciones no son reemplazadas por la IA; por el contrario, adquieren mayor importancia cuando existe una tecnología capaz de generar rápidamente grandes cantidades de información. El desafío educativo consiste en conseguir que la disponibilidad de respuestas no reduzca el esfuerzo intelectual necesario para comprenderlas.

En este escenario emerge con especial fuerza el rol del docente como mediador pedagógico. Su función ya no puede limitarse a transmitir información que la IA puede proporcionar en segundos. El docente debe diseñar situaciones de aprendizaje, formular problemas intelectualmente relevantes, orientar la investigación, enseñar criterios para valorar la calidad de las fuentes, promover la argumentación y acompañar los procesos metacognitivos del estudiante. La investigación sobre aprendizaje destaca que la enseñanza efectiva depende de la interacción entre conocimientos previos, experiencias, motivaciones, capacidades cognitivas y características del ambiente de aprendizaje, y subraya la importancia de proporcionar apoyo y retroalimentación para desarrollar la autorregulación (NASEM, 2018).

La mediación docente resulta particularmente necesaria porque la IA puede producir información aparentemente convincente pero incorrecta, incompleta, sesgada o descontextualizada. En consecuencia, una competencia fundamental en la educación contemporánea es aprender a interrogar críticamente a la IA. El estudiante debe preguntarse de dónde procede una afirmación, qué evidencia la respalda, qué conceptos utiliza, qué supuestos contiene, qué información omite y cómo puede verificarse. UNESCO (2023) insiste en la necesidad de una utilización humana, ética y pedagógicamente orientada de la IA, lo que implica que las decisiones fundamentales sobre el aprendizaje no deben delegarse acríticamente en los sistemas tecnológicos.

Desde las neurociencias, esta mediación también puede comprenderse en términos de atención, memoria y consolidación del aprendizaje. La información presentada por la IA puede captar rápidamente la atención, pero atención no significa necesariamente aprendizaje. Para que exista aprendizaje profundo, el sujeto necesita procesar activamente la información, relacionarla con conocimientos previos, recuperarla, utilizarla en diferentes contextos y construir modelos mentales que permitan transferirla a nuevas situaciones. La investigación sintetizada por NASEM (2018) señala que la memoria es esencial para aprender porque permite utilizar experiencias anteriores para interpretar y resolver problemas presentes, mientras que la integración del conocimiento favorece la construcción de estructuras cada vez más complejas.

Por ello, el docente mediador debe construir una secuencia didáctica en la que la IA sea utilizada en momentos estratégicos del proceso investigativo: problematización, generación de hipótesis, búsqueda inicial, contraste de información, análisis crítico, producción y revisión. Una actividad podría comenzar con un problema real; continuar con la formulación de preguntas por parte de los estudiantes; utilizar posteriormente la IA para generar hipótesis o perspectivas; contrastar esas respuestas con literatura científica y datos obtenidos mediante investigación; y culminar con la elaboración de una explicación propia sustentada en evidencias. De esta manera, la tecnología se integra dentro de una arquitectura pedagógica que mantiene al estudiante como sujeto cognoscente y al docente como orientador del proceso.

Materiales y métodos

En el contexto de esta investigación, de enfoque cualitativo y alcance descriptivo-interpretativo, se realizó una revisión crítica y sistemática del libro *Experiencia de aprendizaje: Una mirada constructivista del conocimiento desde el uso de la IA y la investigación en la clase*, complementada con el análisis de diversas fuentes bibliográficas que contribuyen a fundamentar sus planteamientos teóricos. Los materiales consultados comprenden textos especializados y fuentes primarias relacionadas con las teorías del aprendizaje, la pedagogía, la epistemología, la neuropedagogía, la inteligencia artificial y la investigación educativa. Esta revisión permitió establecer relaciones conceptuales entre los

fundamentos del constructivismo, los procesos de construcción del conocimiento y las nuevas posibilidades que ofrece la IA como recurso de mediación pedagógica e investigativa en el aula.

Desde esta perspectiva, el estudio no se limita a una descripción de los contenidos, sino que procura comprender, interpretar y argumentar críticamente las categorías que sustentan la experiencia de aprendizaje propuesta. Para ello, se emplearon como procedimientos metodológicos el análisis crítico de textos, la descripción analítica, la argumentación teórica, la sistematización de información y la indagación de fuentes primarias. El análisis crítico permitió identificar, contrastar y valorar los principales postulados presentes en las fuentes; la descripción analítica posibilitó organizar sus aportes y establecer relaciones entre las categorías estudiadas; mientras que la argumentación teórica permitió construir una posición fundamentada respecto del papel de la IA y de la investigación en la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.

Asimismo, la sistematización permitió integrar los aportes procedentes de diferentes perspectivas teóricas, evitando una lectura fragmentada de los fundamentos que sustentan la obra. La indagación de fuentes primarias, por su parte, favoreció el acercamiento directo a los planteamientos originales de los autores y permitió fortalecer la rigurosidad conceptual de la fundamentación. En consecuencia, la articulación de estos procedimientos posibilitó construir una interpretación coherente de la experiencia de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, en la que el estudiante es reconocido como sujeto activo en la producción y reconstrucción del conocimiento, mientras que el docente asume una función de mediador y orientador de los procesos cognitivos, investigativos y formativos.

Resultados

La presente investigación, orientada a la revisión y valoración teórica de la propuesta desarrollada por Tapia (2026) en el libro *Experiencia de aprendizaje: Una mirada constructivista del conocimiento desde el uso de la IA y la investigación en la clase*, permitió identificar dos resultados centrales que contribuyen a profundizar la comprensión neurocognitiva de la construcción del conocimiento. El primero se relaciona con la diferenciación conceptual entre experiencia previa y experiencia

consolidada, mientras que el segundo se refiere a la resignificación del rol docente como mediador ante la incorporación de la inteligencia artificial (IA) y la investigación en los procesos de aprendizaje. Ambos resultados permiten comprender el aprendizaje no como una simple acumulación de información, sino como un proceso dinámico de reorganización de representaciones, significados y esquemas cognitivos mediante la interacción del sujeto con su contexto.

En relación con la primera categoría, la distinción entre experiencia previa y experiencia consolidada adquiere especial relevancia desde la neurocognición. La experiencia previa puede entenderse como el conjunto de conocimientos, representaciones, emociones, expectativas y estrategias que el sujeto ha construido en interacciones anteriores y que constituyen el punto de partida para nuevos aprendizajes. En cambio, la experiencia consolidada supone un nivel de integración más estable, en el que aquello que inicialmente fue novedoso ha sido sometido a procesos de elaboración, recuperación, aplicación y vinculación con otros conocimientos.

Desde la perspectiva del aprendizaje y la memoria, la adquisición de nueva información requiere procesos de codificación y elaboración, mientras que su permanencia y disponibilidad dependen de mecanismos de consolidación y recuperación (Kandel et al., 2021; Squire et al., 2022). Por tanto, la experiencia no debe reducirse a lo vivido, sino comprenderse como una construcción progresiva de significado.

Esta diferenciación permite profundizar el planteamiento constructivista al reconocer que el sujeto que aprende interpreta la nueva información a partir de estructuras cognitivas previamente construidas, pero también puede transformarlas mediante procesos de conflicto cognitivo, reflexión, interacción y reconstrucción conceptual. En este sentido, la experiencia previa no constituye un conocimiento terminado, sino una condición inicial susceptible de reorganización. La experiencia consolidada emerge cuando el aprendizaje logra establecer conexiones significativas y funcionales entre conocimientos anteriores y nuevas experiencias, favoreciendo una representación más integrada del objeto de conocimiento. Esta perspectiva es congruente con los planteamientos constructivistas que conciben el aprendizaje

como un proceso activo de construcción de significados y no como una recepción pasiva de contenidos (Fosnot, 2013; Illeris, 2018).

El segundo resultado se refiere al rol del docente como mediador frente al uso de la IA y la investigación en el aula. La disponibilidad de sistemas de IA modifica las condiciones de acceso, búsqueda, procesamiento y producción de información, pero no elimina la necesidad de desarrollar procesos cognitivos superiores. Por el contrario, hace más necesaria la mediación pedagógica orientada a formular preguntas, contrastar fuentes, identificar sesgos, valorar evidencias, argumentar posiciones y construir juicios propios.

Desde una perspectiva neurocognitiva, el aprendizaje significativo demanda la participación activa de funciones como la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio, la flexibilidad cognitiva y la toma de decisiones, procesos estrechamente relacionados con las funciones ejecutivas (Diamond, 2013). En consecuencia, la IA puede constituirse en un recurso de apoyo para aprender e investigar, pero su valor educativo depende de cómo el docente diseñe situaciones que exijan al estudiante pensar, cuestionar, investigar y justificar sus conclusiones.

La investigación en la clase adquiere, bajo esta perspectiva, una función estratégica porque transforma al estudiante de receptor de información en sujeto cognoscente que indaga, interpreta, contrasta y produce conocimiento. El docente deja de ser únicamente transmisor de contenidos para asumir una función de mediación intelectual, afectiva y social que orienta la interacción entre el estudiante, el conocimiento, la investigación, la tecnología y el contexto.

Además, la dimensión emocional resulta inseparable de este proceso, puesto que las emociones influyen en la atención, la memoria, la motivación y la toma de decisiones; por ello, las experiencias de aprendizaje deben generar condiciones de seguridad, interés, desafío y participación activa (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Desde esta concepción, la mediación docente adquiere una naturaleza integral: favorece simultáneamente la construcción cognitiva, la autonomía intelectual, la interacción social y la regulación emocional.

Discusión

Desde una perspectiva constructivista, la consolidación de una experiencia de aprendizaje constituye un proceso mediante el cual el sujeto no solo incorpora información, sino que reorganiza, interpreta y atribuye significado a aquello que aprende a partir de sus conocimientos previos, sus interacciones sociales y las situaciones problemáticas que enfrenta. En este sentido, aprender supone una transformación progresiva de las estructuras cognitivas mediante procesos de asimilación, acomodación y construcción de significados (Piaget, 1970; Fosnot, 2013).

Desde la neurocognición, esta transformación requiere procesos de atención, memoria de trabajo, recuperación y consolidación de la memoria, mientras que la dimensión emocional influye en la disposición del estudiante para involucrarse, persistir y autorregularse durante el aprendizaje (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Kandel et al., 2021). Por ello, una experiencia consolidada no equivale a recordar temporalmente un contenido, sino a poder comprenderlo, recuperarlo, aplicarlo, cuestionarlo y transferirlo a situaciones nuevas.

La consolidación de estas experiencias requiere una mediación racional del aprendizaje, entendida como la intervención pedagógica que ayuda al estudiante a pasar de la percepción inmediata de un fenómeno hacia su análisis, interpretación, argumentación y valoración crítica. El docente, en lugar de limitarse a transmitir respuestas, diseña situaciones que generan preguntas, contradicciones y problemas intelectualmente significativos, orientando al estudiante para que contraste sus explicaciones con evidencias y reconstruya sus conocimientos.

En este proceso, las funciones ejecutivas desempeñan un papel fundamental, particularmente el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, porque permiten seleccionar información relevante, controlar respuestas impulsivas y modificar estrategias cuando las evidencias contradicen las ideas iniciales (Diamond, 2013). Por ejemplo, en matemática, ante un problema de optimización, la IA puede proponer diferentes procedimientos para encontrar una solución; sin embargo, la mediación docente debe conducir al estudiante a verificar los supuestos, comparar

los métodos, demostrar matemáticamente la respuesta y explicar por qué un procedimiento es válido, evitando que la herramienta sustituya el razonamiento.

La regulación emocional constituye, asimismo, una condición esencial para que la experiencia alcance niveles de consolidación cognitiva. Las emociones no funcionan como un elemento externo al pensamiento; intervienen en la atención, la motivación, la toma de decisiones y los procesos de aprendizaje, por lo que una pedagogía que ignore la dimensión afectiva reduce su capacidad para comprender integralmente al sujeto que aprende (Immordino-Yang & Damasio, 2007). La mediación docente debe crear condiciones para que el estudiante reconozca emociones como frustración, ansiedad, inseguridad o entusiasmo y aprenda a regularlas sin que estas bloqueen su actividad cognitiva. En matemática, por ejemplo, un estudiante que experimenta frustración ante un problema complejo puede interpretar inicialmente el error como incapacidad personal. Una evaluación formativa y una mediación emocionalmente reguladora permiten convertir el error en información para revisar estrategias, identificar el punto de dificultad y persistir hasta alcanzar una comprensión más profunda.

El uso de la inteligencia artificial puede potenciar la consolidación de experiencias de aprendizaje cuando se incorpora como instrumento de mediación cognitiva y no como sustituto de la actividad intelectual del estudiante. La IA puede generar preguntas, presentar explicaciones alternativas, ofrecer retroalimentación, simular escenarios y ayudar a comparar perspectivas; no obstante, sus respuestas deben ser sometidas a procesos de verificación, contextualización y juicio crítico.

Desde el constructivismo, esto significa que el conocimiento no se encuentra simplemente en la respuesta producida por la tecnología, sino que se construye mediante la actividad intelectual del sujeto en interacción con diferentes fuentes y contextos. En sociología, por ejemplo, los estudiantes pueden utilizar IA para formular hipótesis sobre las causas de la desigualdad social; posteriormente, deben contrastar esas hipótesis con investigaciones empíricas, estadísticas y fuentes académicas, identificar posibles sesgos de la respuesta generada y construir una interpretación propia. De este modo, la IA se convierte en objeto y recurso para el pensamiento crítico, no en una autoridad incuestionable.

La investigación en el aula constituye otro proceso fundamental para consolidar experiencias porque sitúa al estudiante frente a problemas auténticos cuya solución demanda observar, preguntar, buscar evidencias, formular hipótesis, contrastar información y argumentar conclusiones. Investigar favorece la recuperación y reorganización de conocimientos, pero también desarrolla autonomía intelectual y capacidad de transferencia. En sociología, una experiencia de aprendizaje puede partir de la pregunta: ¿cómo influyen las condiciones socioeconómicas en el acceso de los jóvenes a la educación superior? La IA podría apoyar la organización inicial de categorías o la exploración de posibles variables, pero los estudiantes deberían construir instrumentos, analizar datos, contrastarlos con teorías sociológicas y reconocer las limitaciones de sus resultados. La experiencia se consolida cuando el estudiante logra relacionar teoría y realidad, comprende las implicaciones sociales del fenómeno estudiado y desarrolla una posición argumentada frente al problema.

En este proceso, la evaluación formativa adquiere una función sustancialmente diferente de la evaluación centrada exclusivamente en la calificación. Su propósito es generar información durante el proceso para identificar avances, dificultades, errores y necesidades de aprendizaje, permitiendo ajustar tanto la acción del estudiante como la mediación docente (Black & Wiliam, 2009).

Desde una perspectiva neurocognitiva, la retroalimentación favorece procesos de monitoreo y regulación de la actividad intelectual; desde la perspectiva emocional, puede fortalecer la percepción de competencia cuando se orienta hacia el proceso y ofrece oportunidades concretas de mejora. En filosofía, por ejemplo, un estudiante puede utilizar IA para obtener argumentos sobre el problema de la libertad humana, pero la evaluación formativa no debería limitarse a comprobar si conoce las respuestas. El docente puede solicitarle que reconstruya el argumento, identifique sus premisas, examine posibles falacias, contraste a diferentes filósofos y defienda una posición propia, utilizando la retroalimentación para mejorar progresivamente la calidad de su razonamiento.

La articulación entre constructivismo, neurocognición, emoción, IA, investigación y evaluación formativa permite comprender que una experiencia se consolida cuando el estudiante alcanza una progresiva autonomía para dirigir su

propio aprendizaje. Esto implica pasar de la dependencia de respuestas externas a la capacidad de formular preguntas pertinentes, seleccionar información, evaluar evidencias, controlar sesgos, regular emociones, revisar errores y tomar decisiones fundamentadas. El docente desempeña aquí una función de mediador y regulador pedagógico: plantea desafíos alcanzables, proporciona andamiajes, promueve la reflexión metacognitiva y utiliza la evaluación como información para favorecer nuevas reconstrucciones cognitivas (Vygotsky, 1978). En filosofía, por ejemplo, después de analizar con apoyo de IA diferentes posiciones sobre justicia social, el estudiante puede elaborar un argumento propio, someterlo a objeciones, revisarlo y justificarlo éticamente. La consolidación se evidencia cuando puede defender su posición sin depender de la herramienta y, al mismo tiempo, reconocer racionalmente los límites de su propio conocimiento.

Conclusiones

La experiencia consolidada alcanza su mayor expresión cuando el sujeto logra transferir el conocimiento construido a situaciones semejantes y, particularmente, a escenarios nuevos que requieren adaptación, creatividad y pensamiento crítico. La competencia no consiste únicamente en repetir una respuesta previamente aprendida, sino en comprender las relaciones que sustentan una actuación y utilizarlas de manera pertinente ante condiciones diferentes. Desde esta perspectiva, la secuencia experiencia previa–interacción–construcción–acción–reflexión–retroalimentación–reconstrucción–experiencia consolidada configura un proceso dinámico de aprendizaje.

La neuropedagogía constructivista sitúa al sujeto que aprende en el centro de esta dinámica, mientras que el docente asume la responsabilidad de diseñar mediaciones, contextos y experiencias que posibiliten la construcción significativa del conocimiento. Así, aprender supone transformar la información en conocimiento, el conocimiento en comprensión, la comprensión en actuación y la actuación reflexionada en una experiencia consolidada capaz de orientar nuevas formas de interpretar y transformar la realidad.

El enfoque constructivista del conocimiento con uso de IA e investigación en la clase puede entenderse como una relación triangular entre sujeto que aprende,

conocimiento y mediación tecnológica, articulada por la acción pedagógica del docente. La IA aporta capacidad de procesamiento, generación de información y diversificación de recursos; la investigación aporta preguntas, evidencias, contrastación y construcción de explicaciones; y el docente aporta intencionalidad pedagógica, criterio epistemológico, orientación ética y acompañamiento metacognitivo.

Desde esta perspectiva, aprender con IA no significa pensar menos, sino pensar mejor, investigar con mayor profundidad y desarrollar criterios para discernir entre información, conocimiento y verdad. El propósito último de la clase no consiste en conseguir respuestas generadas por una tecnología, sino en formar sujetos capaces de cuestionar, investigar, comprender, argumentar y transformar críticamente su realidad. Esta concepción es coherente con la evidencia de que el aprendizaje es simultáneamente biológico, cognitivo, social y cultural, y que el cerebro se transforma mediante la interacción continua con las experiencias y los contextos en los que aprende (NASEM, 2018).

Los resultados de la revisión y valoración de la propuesta de Tapia (2026) permiten sostener que la construcción del conocimiento puede comprenderse como un proceso neurocognitivo, constructivo, social y emocional, en el que la experiencia previa constituye la base desde la cual el sujeto interpreta lo nuevo y la experiencia consolidada representa una reorganización más estable y significativa de lo aprendido.

Paralelamente, la presencia de la IA demanda una transformación del papel docente: no se trata de competir con la capacidad tecnológica para proporcionar información, sino de fortalecer la capacidad humana para problematizar, investigar, discernir, argumentar, crear y atribuir significado. Así, la IA y la investigación adquieren valor pedagógico cuando se incorporan a experiencias intencionalmente mediadas que promueven pensamiento crítico y autonomía. En esta línea, la propuesta de Tapia (2026) aporta una perspectiva pertinente para comprender la educación contemporánea como un espacio donde tecnología, experiencia, investigación y mediación docente convergen en la transformación del sujeto que aprende.

La finalidad de los procesos constructivistas del conocimiento y de las experiencias de aprendizaje, trascienden el dominio académico de contenidos y se orienta hacia la formación de profesionales críticos, éticos y socialmente responsables, capaces de transformarse mediante el aprendizaje y de participar conscientemente en la transformación de su contexto.

Una experiencia de aprendizaje consolidada debe producir cambios relativamente estables no solo en lo que el sujeto sabe, sino también en cómo piensa, cómo decide, cómo regula sus emociones, cómo actúa y cómo se relaciona con los demás. En este sentido, el uso ético de la IA exige desarrollar criterios para distinguir información de conocimiento, eficiencia de comprensión, generación automática de respuestas de construcción intelectual y conveniencia tecnológica de responsabilidad profesional.

Un futuro profesional de matemática debe resolver problemas con rigor; uno de sociología debe interpretar críticamente las desigualdades y sus consecuencias; y uno de filosofía debe argumentar racionalmente ante dilemas humanos y sociales. En los tres casos, la experiencia consolidada alcanza su máxima expresión cuando el conocimiento construido se convierte en criterio para la acción ética y en capacidad para aportar, desde la profesión, al cambio social.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Kluwer Academic Publishers.
- Bedoya Alarcon, G. C., Cadena Corredor, L. F., Ramirez Batta, F. Y., & Tovar Rúa, D. C. (2026). El Modelo del Aprendizaje Experiencial de David Kolb Como eje Articulador de una Propuesta Pedagógica Ambiental Contemporánea: Una Reflexión Sobre Teoría y Praxis Ciudadana. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(3), 5343-5359. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24595
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Fosnot, C. T. (2013). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed.). Routledge.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kandel, E. R., Koester, J. D., Mack, S. H., & Siegelbaum, S. A. (Eds.). (2021). *Principles of neural science* (6th ed.). McGraw Hill.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- Piaget, J. (1970). *Piaget's theory*. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, pp. 703–732). Wiley.
- (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.
- Squire, L. R., Berg, D., Bloom, F. E., du Lac, S., Ghosh, A., & Spitzer, N. C. (Eds.). (2022). *Fundamental neuroscience* (6th ed.). Elsevier.
- Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns* (5th ed.). Corwin.

Tapia, E. V. (2026). *La experiencia de aprendizaje: Una mirada constructivista del conocimiento desde el uso de la IA y la investigación en la clase*. InblueEditorial. <http://doi:10.56168/inbl.ed.167948>

----- (2026). *El rol de ser docente en la era de la IA: la facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende*, inblueeditorial.online, <http://doi:10.56168/inbl.ed.168051>

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.02>

El rol docente mediador de la construcción del conocimiento por el sujeto que aprende

The teacher's role as mediator in the construction of knowledge by the learner

MSc. Verónica Leonor Cadena Cortés

<https://orcid.org/0000-0003-2540-475X>

e-mail: veronica.cadena@utelvt.edu.ec

Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas

Recibido: 2026/08/07

Aceptado: 2026/09/12

Resumen

El presente artículo analiza el rol docente como mediador de la construcción del conocimiento por el sujeto que aprende, a partir de la propuesta pedagógica desarrollada por Tapia (2026) en El rol de ser docente en la era de la IA: la facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende. Desde un enfoque cualitativo, descriptivo y de orientación constructivista, se examina la articulación entre los procesos cognitivos del estudiante y la mediación pedagógico-didáctica del docente en contextos educativos mediados por inteligencia artificial (IA) e investigación. El análisis identifica como principal hallazgo la compatibilidad entre el proceso de construcción del conocimiento —experiencia previa, reflexión, conceptualización y aplicación— y las etapas del proceso de clase —objetivo, tarea, transferencia, sistematización de la experiencia, socialización de resultados y evaluación formativa—. Asimismo, se evidencia que la mediación docente instruccional de la tarea permite orientar el uso crítico de la IA y la investigación hacia la sistematización de experiencias y la transferencia de competencias para resolver problemas diversos. Los resultados permiten sostener que la función docente trasciende la transmisión de contenidos y se configura como mediación cognitiva, pedagógica y didáctica. Se concluye que la propuesta favorece una concepción del aprendizaje centrada en el sujeto que aprende, cuya construcción de conocimiento adquiere pertinencia cuando puede aplicarse crítica y responsablemente a las exigencias profesionales y a la transformación de su entorno social.

Palabras clave: mediación del aprendizaje; rol docente; construcción del conocimiento

Abstract

This article analyzes the teacher's role as a mediator in the learner's construction of knowledge, drawing on the pedagogical proposal developed by Tapia (2026) in **The Role of the Teacher in the AI Era: Facilitating Learning for the Learner**. Adopting a qualitative, descriptive, and constructivist approach, the study examines the interplay between the student's cognitive processes and the teacher's

pedagogical-didactic mediation within educational contexts mediated by artificial intelligence (AI) and research. The analysis identifies a key finding: the compatibility between the knowledge construction process—comprising prior experience, reflection, conceptualization, and application—and the stages of the lesson process—objective, task, transfer, systematization of experience, sharing of results, and formative assessment. Furthermore, the study demonstrates that the teacher's instructional mediation of the task guides the critical use of AI and research toward the systematization of experiences and the transfer of competencies to solve diverse problems. The results support the view that the teaching role transcends mere content transmission, taking the form of cognitive, pedagogical, and didactic mediation. The article concludes that this proposal fosters a learner-centered conception of learning, wherein the construction of knowledge becomes meaningful when it can be applied critically and responsibly to professional demands and the transformation of the learner's social environment.

Keywords: mediation of learning; teacher's role; construction of knowledge

Como citar: Cadena, V. L. (2026). El rol docente mediador de la construcción del conocimiento por el sujeto que aprende. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(2), 25-44, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.02>

Introducción

La transformación contemporánea de los escenarios educativos, particularmente a partir de la incorporación de la inteligencia artificial generativa (IAGen), plantea la necesidad de reconsiderar el papel que desempeña el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La disponibilidad de herramientas capaces de generar, organizar, transformar y explicar información modifica las condiciones tradicionales de acceso al conocimiento, pero no elimina la necesidad de procesos pedagógicos orientados a su interpretación, validación y utilización significativa.

La UNESCO (2023) sostiene que la integración educativa de la IA debe desarrollarse desde una perspectiva centrada en el ser humano, acompañada de criterios pedagógicos, éticos y de formación docente situada en la práctica. En este contexto, el rol del profesor adquiere una dimensión particularmente relevante: ya no se limita a proporcionar información, sino que implica diseñar experiencias, orientar tareas, promover investigación y acompañar al estudiante en la construcción crítica del conocimiento. Desde el presupuesto constructivista, esta función supone reconocer al sujeto que aprende como protagonista de una actividad cognitiva

mediante la cual interpreta sus experiencias, relaciona conocimientos previos con nuevos contenidos y reorganiza sus estructuras de comprensión (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

En esta perspectiva, la mediación docente constituye un proceso intencional mediante el cual se organizan las condiciones pedagógicas y didácticas que permiten al estudiante avanzar desde sus saberes iniciales hacia formas progresivamente más complejas de comprensión y actuación. La construcción del conocimiento no ocurre de manera aislada ni como consecuencia automática de la exposición a información, sino mediante la interacción entre sujeto que aprende, objeto de conocimiento (contenido o tema de clase), actividad y contexto sociocultural (Vygotsky, 1978).

El docente, por tanto, interviene mediante preguntas, orientaciones, andamiajes, tareas, retroalimentación y situaciones problemáticas que favorecen la actividad cognitiva autónoma. Esta concepción encuentra correspondencia con el aprendizaje experiencial, en el que la experiencia constituye un punto de partida para la reflexión, la conceptualización y la experimentación (Kolb, 1984), y con la perspectiva del profesional reflexivo, que concede importancia a la reconstrucción consciente de la experiencia para enfrentar situaciones complejas (Schön, 1983). En consecuencia, la mediación adquiere relevancia cuando articula la intencionalidad de la enseñanza con los procesos mediante los cuales el estudiante construye, reconstruye y utiliza el conocimiento.

Sin embargo, la problemática que motiva esta investigación se sitúa precisamente en las limitaciones existentes en la mediación del proceso de clase y de la tarea, las cuales dificultan articular coherentemente la actividad docente con el proceso de construcción del conocimiento por el sujeto que aprende. Cuando la clase se estructura predominantemente desde la transmisión de contenidos y la tarea se reduce a reproducir información, se restringen las posibilidades de activar conocimientos previos, problematizar la realidad, investigar, argumentar, conceptualizar y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Esta problemática adquiere especial importancia en el contexto de la IA generativa, porque el acceso inmediato a respuestas puede favorecer tanto procesos de aprendizaje como

prácticas de dependencia cognitiva, reproducción o aceptación acrítica de información.

La evidencia reciente muestra resultados favorables del uso de ChatGPT y otras herramientas de IA en determinados resultados de aprendizaje, pero también identifica efectos heterogéneos según las características del estudiante, la herramienta, el diseño de la intervención y el contexto pedagógico (Chen & Cheung, 2025). Por ello, el problema educativo no puede reducirse a determinar si la IA mejora o no el aprendizaje, sino a comprender bajo qué condiciones de mediación docente su utilización contribuye efectivamente a la construcción autónoma, crítica y pertinente del conocimiento.

El estado actual de la investigación evidencia un crecimiento considerable de estudios sobre IA generativa en educación superior. Las revisiones sistemáticas muestran que estas tecnologías se emplean en diversas disciplinas y para múltiples propósitos académicos, mientras que las investigaciones recientes comienzan a desplazar la atención desde las posibilidades generales de la IA hacia las condiciones concretas de su implementación en las aulas (Baig & Yadegaridehkordi, 2024; Wang et al., 2025).

Una revisión de 139 estudios sobre aplicación de IA generativa en la enseñanza universitaria señala, precisamente, la necesidad de analizar con mayor profundidad los procesos, contextos y estrategias instruccionales mediante los cuales estas tecnologías se incorporan a la enseñanza (Wang, et al., 2025). De manera complementaria, los estudios de implementación destacan la importancia de integrar la IA con marcos pedagógicos y con conocimientos tecnológicos, disciplinares y didácticos del docente. Esta tendencia converge con el modelo TPACK de Mishra y Koehler (2006), según el cual el valor educativo de una tecnología depende de su articulación con el conocimiento pedagógico y disciplinar. En este sentido, la literatura confirma la relevancia del docente, pero todavía existe espacio para profundizar en la relación específica entre mediación de la clase, mediación de la tarea y proceso constructivo del conocimiento.

El vacío de conocimiento que aborda este artículo se encuentra, por tanto, en la insuficiente explicación de cómo puede organizarse pedagógica y didácticamente

la mediación docente para establecer una correspondencia entre las fases de construcción del conocimiento del sujeto que aprende y las etapas del proceso de clase. Aunque la literatura ha estudiado ampliamente los beneficios, riesgos, competencias y posibilidades de la IA generativa, persiste una necesidad de investigación de carácter meso y microdidáctico: comprender cómo las decisiones del docente dentro de la clase y particularmente dentro de la tarea pueden orientar al estudiante hacia procesos de experiencia, reflexión, conceptualización, aplicación, investigación y transferencia.

Esta necesidad es consistente con investigaciones que advierten que los efectos positivos de la IA no son uniformes y que la metacognición, por ejemplo, puede no mejorar significativamente mediante su utilización (Chen & Cheung, 2025). Asimismo, las recomendaciones internacionales insisten en que la IA debe incorporarse mediante diseños pedagógicos intencionales y centrados en el ser humano, y no como sustituto de la actividad educativa (UNESCO, 2023). El presente estudio pretende contribuir a este vacío mediante una lectura crítica de la mediación docente como estructura articuladora entre la actividad cognitiva del estudiante, la tarea, la investigación y el uso educativo de la IA.

Desde este planteamiento, adquiere particular importancia la relación entre mediación docente, investigación y construcción del conocimiento. La tarea didáctica puede constituirse en un escenario de investigación cuando plantea problemas auténticos que demandan al estudiante formular preguntas, buscar y contrastar información, utilizar críticamente herramientas de IA, elaborar argumentos y producir respuestas fundamentadas.

Esta orientación coincide con los principios del aprendizaje situado, según los cuales el conocimiento se construye y adquiere significado en relación con prácticas y contextos concretos (Lave & Wenger, 1991). También permite comprender la transferencia como una expresión superior del aprendizaje, puesto que el conocimiento adquiere valor cuando puede movilizarse ante situaciones nuevas.

La investigación reciente confirma que la IA generativa puede favorecer el rendimiento académico y determinados componentes del pensamiento de orden superior, aunque sus efectos dependen de factores relacionados con el diseño de

las actividades, los roles asignados a la tecnología y las características del contexto educativo (Chen & Cheung, 2025). De ahí que el docente deba asumir una función de orientación intelectual: enseñar a preguntar, investigar, contrastar, argumentar y decidir, en lugar de limitarse a enseñar cómo utilizar una herramienta tecnológica.

La relevancia de este problema para la comunidad académica radica en que la expansión de la IA obliga a revisar los fundamentos de la didáctica y de la formación docente. El desafío no consiste simplemente en incorporar nuevas tecnologías al aula, sino en determinar cómo estas pueden integrarse dentro de experiencias educativas que preserven la autonomía intelectual, la reflexión, la creatividad, la responsabilidad y la capacidad de resolver problemas. Investigaciones sobre las percepciones de docentes y estudiantes sugieren que las cualidades humanas asociadas con la creatividad, la dimensión emocional y la interacción pedagógica continúan siendo consideradas difícilmente sustituibles por la IA, lo que refuerza la necesidad de comprender la relación entre docentes y sistemas inteligentes como una asociación pedagógica y no como una sustitución (Wang et al., 2024).

Desde esta perspectiva, el aporte del docente se desplaza hacia la mediación de experiencias de aprendizaje, mientras que la IA puede funcionar como recurso para explorar, contrastar, generar alternativas y ampliar las posibilidades de investigación. Tapia (2026) plantea precisamente la necesidad de comprender el rol docente en la era de la IA desde la facilitación del aprendizaje del sujeto que aprende, perspectiva que constituye un referente central para el presente análisis.

En correspondencia con la problemática, el vacío identificado y la relevancia académica del estudio, el objetivo general es analizar desde una perspectiva crítica el rol docente de mediador y la orientación de los fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos del presupuesto constructivista al hacer uso de la IA y la investigación en la clase.

Como objetivo específico, se plantea determinar los hallazgos de la articulación pedagógico-didáctica de la mediación respecto al proceso de la clase y la construcción del conocimiento. Estos objetivos permiten situar la investigación en una perspectiva que supera la discusión instrumental sobre el uso de la IA y centra

la atención en la relación entre mediación, actividad cognitiva, experiencia, investigación y transferencia.

En consecuencia, el estudio busca aportar elementos para comprender cómo una organización intencional del proceso de clase y de la tarea puede favorecer que el sujeto que aprende transite desde la experiencia y los conocimientos previos hacia la reflexión, conceptualización, aplicación y transformación de su realidad. Así, el docente se configura como mediador pedagógico y cognitivo, mientras la IA y la investigación se entienden como recursos que, bajo una orientación didáctica pertinente, pueden contribuir a una construcción del conocimiento crítica, autónoma, significativa y socialmente pertinente.

Marco teórico

A partir del planteamiento desarrollado por Tapia (2026) en *El rol de ser docente en la era de la IA: la facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende*, publicado en inblueeditorial.online, resulta pertinente interrogar cuáles son los fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos que sustentan el presupuesto teórico constructivista orientado a la formación profesional integral. Esta perspectiva parte de reconocer que aprender no significa recibir pasivamente información, sino construir, reorganizar y atribuir significado al conocimiento mediante la interacción entre los saberes previos, las experiencias previas y consolidadas, el contexto y los nuevos contenidos. En consecuencia, el estudiante se constituye como sujeto activo del aprendizaje, mientras que el docente asume la responsabilidad de generar condiciones cognitivas, afectivas y sociales que favorezcan dicha construcción desde una mediación pertinente, funcional y significativa.

Una mediación pertinente, funcional y significativa es aquella intervención pedagógica del docente que responde de manera intencional a las necesidades, características, conocimientos previos y contexto del sujeto que aprende. Es pertinente porque establece una relación coherente entre los propósitos formativos (objetivo, tarea, método y evaluación), los contenidos, las experiencias del estudiante y las condiciones reales en las que ocurre el aprendizaje. Es funcional porque proporciona orientaciones para el logro del objetivo y ejecución de la tarea, estrategias, recursos y situaciones problemáticas que permiten al estudiante utilizar

sus capacidades cognitivas para comprender, analizar, relacionar y aplicar el conocimiento. Desde una perspectiva constructivista, la mediación no consiste en transmitir respuestas terminadas, sino en generar las condiciones para que el estudiante construya progresivamente significados y desarrolle autonomía intelectual (Vygotsky, 1978).

Asimismo, la mediación es significativa cuando logra conectar los nuevos aprendizajes con las experiencias y estructuras cognitivas que el estudiante ya posee, favorece que aquello que aprende adquiera sentido y pueda ser transferido a situaciones nuevas (Ausubel, 2000). En este proceso, el docente actúa como facilitador que formula preguntas, provoca reflexión, regula la dificultad de las tareas, ofrece retroalimentación y promueve la interacción entre conocimiento, experiencia y contexto.

En la era de la inteligencia artificial, la mediación adquiere especial relevancia, porque el docente debe orientar al estudiante para que utilice la tecnología como recurso para investigar, contrastar, crear y resolver problemas, sin delegar en ella su responsabilidad de pensar y construir conocimiento. De este modo, la mediación pertinente, funcional y significativa contribuye a una formación profesional autónoma, crítica, reflexiva y socialmente responsable.

Desde el constructivismo, el conocimiento se configura mediante procesos de interacción permanente entre el sujeto que aprende y su realidad. Piaget (1970) sostiene que el desarrollo cognitivo implica procesos de asimilación y acomodación mediante los cuales las estructuras intelectuales se transforman frente a las nuevas experiencias.

En el ámbito universitario, el planteamiento de que el conocimiento se construye adquiere especial relevancia porque la formación profesional demanda que el estudiante no solo comprenda conceptos, sino que sea capaz de relacionarlos, cuestionarlos, aplicarlos y reconstruirlos frente a situaciones problemáticas. Así, la experiencia educativa se convierte en un proceso dinámico en el que el conocimiento adquiere sentido a partir de la actividad intelectual del sujeto que aprende.

En esta misma dirección, la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978) permite comprender que la construcción del conocimiento no ocurre de manera aislada, sino mediada por el lenguaje, la cultura, las relaciones sociales y la intervención de otros sujetos. El concepto de zona de desarrollo próximo ZDP resulta especialmente significativo para comprender el rol docente, pues plantea que determinadas capacidades pueden desarrollarse con la orientación y colaboración de personas con mayor experiencia. Desde esta perspectiva, el profesor universitario deja de ser exclusivamente transmisor de contenidos para convertirse en mediador pedagógico que proporciona andamiajes, formula preguntas, genera conflictos cognitivos y orienta al estudiante hacia niveles progresivamente superiores de autonomía intelectual.

El andamiaje cognitivo connota el conjunto de apoyos, orientaciones y mediaciones que se proporcionan al sujeto que aprende para facilitar la construcción progresiva de conocimientos, habilidades y estrategias de pensamiento. Su fundamento se encuentra en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente en la zona de desarrollo próximo ZDP, entendida como el espacio entre aquello que el estudiante puede realizar de manera independiente y aquello que puede alcanzar con la orientación de otra persona con mayor experiencia. En este sentido, el andamiaje no sustituye la actividad intelectual del estudiante, sino que la potencia mediante preguntas, explicaciones, ejemplos, retroalimentación, recursos y desafíos ajustados a sus posibilidades. Su finalidad es favorecer que el aprendiz avance desde niveles iniciales de comprensión hacia formas superiores de autonomía y autorregulación cognitiva.

Desde una perspectiva constructivista, el andamiaje cognitivo supone una mediación intencional, gradual y flexible que se modifica conforme evolucionan las capacidades del sujeto que aprende. El docente proporciona inicialmente mayor apoyo para organizar la información, establecer relaciones, resolver problemas o interpretar situaciones; posteriormente, reduce progresivamente dicha ayuda hasta permitir que el estudiante asuma el control de su propio proceso cognitivo. Esta dinámica favorece la metacognición, el pensamiento crítico y la transferencia del conocimiento a contextos nuevos.

En la educación superior, y particularmente ante el uso de la inteligencia artificial, el andamiaje adquiere especial importancia porque orienta al estudiante a formular preguntas pertinentes, evaluar críticamente las respuestas obtenidas, contrastar información y elaborar conclusiones propias, preservando así su autonomía y responsabilidad intelectual (Vygotsky, 1978).

El fundamento neuropsicológico complementa esta concepción al reconocer que el aprendizaje supone modificaciones funcionales y estructurales relacionadas con la plasticidad cerebral. La experiencia, la atención, la memoria, la motivación y la emoción participan conjuntamente en la consolidación de los aprendizajes.

Immordino-Yang y Damasio (2007) destacan que los procesos emocionales se encuentran estrechamente vinculados con la cognición y que resulta difícil comprender el aprendizaje significativo separándolo de la dimensión afectiva. Por ello, una formación profesional integral requiere ambientes educativos en los que el estudiante pueda experimentar, analizar, equivocarse, reflexionar y regular sus respuestas emocionales ante las dificultades inherentes a la construcción del conocimiento.

Desde esta perspectiva neuropsicológica, la atención constituye una condición fundamental para seleccionar la información relevante y orientar los recursos cognitivos hacia aquello que se pretende aprender. Asimismo, la memoria de trabajo permite mantener y manipular temporalmente información necesaria para resolver problemas, establecer relaciones y elaborar razonamientos complejos (Baddeley, 2000). La mediación docente adquiere entonces una función estratégica: organizar experiencias de aprendizaje que reduzcan la sobrecarga cognitiva, articulen los conocimientos previos con los nuevos contenidos y conduzcan al estudiante hacia procesos de comprensión profunda. La enseñanza universitaria, por tanto, debe superar la acumulación de información y favorecer la elaboración, transferencia y aplicación del conocimiento.

La incorporación de la inteligencia artificial introduce una transformación importante en este escenario. La IA puede ampliar las posibilidades de búsqueda, análisis, simulación, retroalimentación y producción de información; sin embargo, su utilización educativa no garantiza por sí misma la construcción del conocimiento.

El desafío pedagógico consiste en lograr que el estudiante utilice estas tecnologías como instrumentos para investigar, contrastar fuentes, formular preguntas, argumentar y resolver problemas, evitando que sustituyan su actividad intelectual. Desde el constructivismo, la tecnología adquiere valor educativo cuando se integra en experiencias que promueven actividad cognitiva auténtica, reflexión y autonomía, y no cuando se limita a proporcionar respuestas inmediatas.

En consecuencia, el docente en la era de la IA debe fortalecer su función como mediador racional, pedagógico y emocional. Su tarea consiste en diseñar situaciones problemáticas, orientar procesos de investigación, promover el pensamiento crítico y ayudar al estudiante a valorar la confiabilidad de la información generada mediante herramientas digitales.

Esta mediación también implica desarrollar criterios éticos para el uso de la IA, particularmente respecto de la autoría, la responsabilidad intelectual, la privacidad, los sesgos algorítmicos y la verificación de información. UNESCO (2023) plantea precisamente la necesidad de un enfoque centrado en las personas para orientar el uso educativo de la inteligencia artificial, preservando la agencia humana y promoviendo un empleo responsable de estas tecnologías.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo e interpretativo, orientado a comprender en profundidad el fenómeno del rol docente como mediador en los procesos de construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende. El material principal de análisis fue el texto Rol de ser docente en la era de la IA: la facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende, utilizado como fuente documental para examinar los fundamentos pedagógicos, cognitivos y mediacionales que configuran la actuación docente en contextos educativos mediados por inteligencia artificial.

La naturaleza cualitativa del estudio permitió abordar el fenómeno como una realidad compleja, contextualizada y dinámica, en la que intervienen las experiencias previas, las percepciones, los significados y las formas de interacción que el sujeto que aprende construye durante su experiencia educativa.

Como técnicas de investigación se emplearon la lectura crítica, el análisis documental y la interpretación reflexiva del contenido, mediante un proceso sistemático de identificación, organización y comprensión de las ideas centrales relacionadas con la mediación pedagógica, la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el uso educativo de la inteligencia artificial.

La lectura crítica permitió contrastar los planteamientos del texto con los fundamentos del enfoque constructivista y valorar la función docente como facilitadora y mediadora del aprendizaje, mientras que el análisis documental posibilitó reconocer categorías conceptuales y relaciones argumentativas relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. El procedimiento metodológico se orientó, por tanto, a interpretar los significados presentes en el material seleccionado, evitando reducir la mediación docente a una función exclusivamente instrumental y reconociéndola como un proceso pedagógico intencional que favorece la autonomía, la reflexión, la regulación cognitiva y la construcción significativa del conocimiento.

Resultados

A partir del análisis crítico del libro de Tapia (2026), El rol de ser docente en la era de la IA: la facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende, publicado por InBlue Editorial.online, y en correspondencia con el enfoque cualitativo y descriptivo de la presente investigación, se identificaron hallazgos que permiten comprender la relación entre construcción del conocimiento, mediación docente, investigación y uso pedagógico de la inteligencia artificial (IA). Desde una perspectiva constructivista, los resultados muestran que aprender no constituye un proceso de recepción pasiva de información, sino una actividad intelectual mediante la cual el sujeto interpreta, relaciona, reconstruye y aplica el conocimiento a partir de sus experiencias y de las interacciones que establece con el contexto. Esta perspectiva coincide con la concepción de que el aprendizaje adquiere significado cuando el estudiante participa activamente en la construcción de sus representaciones cognitivas y en la resolución de situaciones contextualizadas (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).

El primer hallazgo evidencia la compatibilidad entre el proceso de construcción del conocimiento del sujeto que aprende —experiencia previa, reflexión, conceptualización y aplicación— y la mediación docente desarrollada durante las

etapas de la clase: objetivo, tarea, transferencia, sistematización de la experiencia, socialización de los resultados previos de aprendizaje y evaluación formativa (Tapia, 2026). Esta correspondencia permite interpretar la clase como una secuencia didáctica orientada a generar progresivamente autonomía cognitiva.

La experiencia previa constituye el punto de partida desde el cual el estudiante atribuye significado a la nueva información; la reflexión posibilita problematizar dicha experiencia; la conceptualización organiza y estructura los nuevos saberes; y la aplicación permite comprobar su funcionalidad en situaciones concretas. En consecuencia, la mediación docente no sustituye la actividad cognoscitiva del estudiante, sino que crea las condiciones didácticas para que esta se desarrolle de manera intencional.

Desde el punto de vista pedagógico, esta articulación revela que la planificación de la clase puede convertirse en un dispositivo de mediación del aprendizaje cuando existe coherencia entre lo que se pretende lograr, las actividades propuestas y las evidencias que permiten valorar los avances del estudiante. El objetivo orienta la intencionalidad formativa; la tarea moviliza los procesos cognitivos y procedimentales; la transferencia conduce a utilizar lo aprendido en nuevos contextos; la sistematización de la experiencia permite organizar y reconstruir el conocimiento producido; la socialización favorece la confrontación argumentativa de perspectivas; y la evaluación formativa proporciona información para regular y mejorar el proceso. Esta secuencia se aproxima a una concepción constructivista de la enseñanza en la que el docente actúa como mediador y facilitador, mientras el estudiante asume progresivamente la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Vygotsky, 1978).

Un segundo resultado se relaciona con la mediación docente instruccional de la tarea para el uso de la IA y la investigación. El análisis permite sostener que incorporar inteligencia artificial en la educación no garantiza por sí mismo aprendizajes significativos; su valor didáctico depende de las condiciones pedagógicas bajo las cuales se utiliza. La intervención docente resulta fundamental para establecer propósitos, formular preguntas, delimitar problemas, valorar fuentes, contrastar información y utilizar críticamente las respuestas producidas por estas tecnologías. En este sentido, la IA puede constituirse en un recurso cognitivo que

amplía las posibilidades de búsqueda, análisis, comparación y producción, siempre que el estudiante conserve la responsabilidad intelectual sobre la construcción, validación y aplicación del conocimiento (Tapia, 2026). La mediación, por tanto, transforma el uso instrumental de la IA en una experiencia de aprendizaje orientada por propósitos formativos.

Los hallazgos también muestran que la investigación en el aula adquiere mayor relevancia cuando se articula con tareas auténticas y problemas susceptibles de ser analizados desde diferentes perspectivas. La tarea didáctica deja de ser exclusivamente un mecanismo para comprobar la comprensión de contenidos y se convierte en una situación problematizadora que demanda indagación, razonamiento, argumentación y toma de decisiones. Desde el constructivismo social, el conocimiento se configura mediante la interacción entre sujeto que aprende, objeto de conocimiento (contenido o tema de la clase) y contexto sociocultural, por lo que investigar permite al estudiante confrontar sus saberes previos con nueva evidencia y reconstruir sus explicaciones (Vygotsky, 1978). En esta dinámica, la IA puede facilitar procesos de exploración y generación de alternativas, mientras la investigación aporta criterios para contrastar y fundamentar aquello que se aprende.

Un tercer aspecto derivado del análisis es la importancia de la sistematización de la experiencia y la transferencia de competencias hacia la solución de problemas diversos y la transformación del entorno personal y social (Tapia, 2026). Desde una perspectiva didáctica, sistematizar supone trascender la simple acumulación de actividades realizadas para identificar qué se aprendió, cómo se aprendió, qué dificultades surgieron, qué decisiones fueron pertinentes y cómo puede utilizarse el conocimiento en nuevas circunstancias. La transferencia representa, en este sentido, una evidencia significativa de aprendizaje, porque demuestra que el conocimiento construido no permanece restringido al escenario escolar o universitario, sino que puede movilizarse ante situaciones nuevas. Así, la experiencia educativa adquiere una dimensión transformadora al vincular conocimiento, competencia y acción sobre la realidad.

Otro resultado relevante corresponde a la pertinencia del conocimiento construido frente a las exigencias sociales de la formación profesional. El análisis crítico permite interpretar que la formación profesional no debería limitarse a la

apropiación conceptual de una disciplina, sino orientarse hacia la capacidad de utilizar el conocimiento para comprender situaciones complejas, resolver problemas y responder responsablemente a las necesidades del contexto.

La pertinencia aparece cuando aquello que el estudiante aprende mantiene una relación significativa con los desafíos de su profesión y con las demandas sociales que deberá afrontar. Desde esta perspectiva, el conocimiento construido mediante experiencias, investigación, reflexión, uso crítico de la IA y transferencia adquiere valor porque contribuye simultáneamente al desarrollo profesional y a la participación responsable en la sociedad (Tapia, 2026).

Discusión

Los hallazgos adquieren significado al ser interpretados desde el marco teórico constructivista, según el cual el conocimiento no se transfiere de manera mecánica desde el docente hacia el estudiante, sino que se construye mediante la interacción entre los saberes previos, la reflexión, la experiencia y el contexto. El primer resultado —la compatibilidad entre experiencia previa - reflexión - conceptualización - aplicación y las etapas didácticas de objetivo - tarea - transferencia - sistematización - socialización - evaluación formativa — coincide con los planteamientos de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), quienes destacan la actividad del sujeto y la mediación social en la construcción del conocimiento.

Asimismo, es consistente con el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), en cuanto la experiencia se transforma en conocimiento mediante procesos de reflexión y conceptualización que posteriormente pueden ser aplicados. La importancia del hallazgo radica en que muestra una correspondencia estructural entre el proceso cognitivo del estudiante y la organización didáctica de la clase, lo que permite superar una enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos.

El segundo hallazgo, relacionado con la mediación docente instruccional para el uso de la IA y la investigación, coincide con estudios contemporáneos que advierten que la incorporación de inteligencia artificial en educación produce mayores posibilidades formativas cuando existe orientación pedagógica, pensamiento crítico y participación activa del estudiante. Esta interpretación resulta coherente con enfoques como el de Mishra y Koehler (2006), quienes plantean que

la integración tecnológica adquiere sentido cuando se articula con el conocimiento pedagógico y disciplinar.

También converge con la perspectiva constructivista de Vygotsky (1978), porque la mediación docente proporciona andamiajes que permiten al estudiante realizar actividades cognitivas que progresivamente podrá desarrollar con mayor autonomía. Sin embargo, puede existir una aparente contradicción con perspectivas que atribuyen a la IA una capacidad suficiente para personalizar o facilitar autónomamente el aprendizaje. Una posible explicación es que la tecnología puede ampliar el acceso a información y apoyar determinadas operaciones cognitivas, pero no reemplaza la intencionalidad pedagógica necesaria para formular problemas, evaluar evidencias, contrastar fuentes y atribuir significado al conocimiento.

La relación entre sistematización de la experiencia, transferencia de competencias y solución de problemas constituye otro aspecto relevante de los resultados. El hallazgo coincide con planteamientos del aprendizaje situado, según los cuales el conocimiento adquiere mayor funcionalidad cuando se relaciona con situaciones auténticas y contextos donde puede ser utilizado (Lave & Wenger, 1991). También se vincula con Schön (1983), particularmente con la idea del profesional reflexivo, para quien la reflexión sobre la acción favorece la construcción de conocimientos aplicables a situaciones complejas.

Desde esta perspectiva, la transferencia no debería entenderse únicamente como la repetición de un procedimiento aprendido, sino como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y criterios para enfrentar circunstancias nuevas. La coincidencia con estos estudios fortalece la interpretación de que la sistematización de la experiencia constituye un componente fundamental para convertir una actividad educativa en conocimiento funcional y potencialmente transformador.

El tercer hallazgo, referido a la pertinencia del conocimiento construido frente a las exigencias sociales de la formación profesional, amplía la comprensión tradicional del aprendizaje al situarlo en una relación directa con las necesidades del contexto. Este resultado coincide con perspectivas de la educación superior que conciben la formación profesional como un proceso orientado no solo a la

adquisición de conocimientos especializados, sino también al desarrollo de competencias para responder a problemas reales y participar responsablemente en la sociedad.

En este sentido, existe convergencia con el enfoque de competencias propuesto por autores como Perrenoud (2004), para quien una competencia implica movilizar diferentes recursos cognitivos frente a situaciones complejas. No obstante, el énfasis en la pertinencia social puede entrar en tensión con modelos formativos excesivamente orientados a las demandas inmediatas del mercado laboral. Una explicación posible es que la pertinencia debe comprenderse de manera amplia: no solamente como adecuación a requerimientos productivos, sino también como capacidad para responder ética, crítica y creativamente a problemas sociales, profesionales y humanos.

En cuanto a las limitaciones del estudio, estas deben considerarse al valorar el alcance de los hallazgos. Al tratarse de una investigación cualitativa y descriptiva centrada en el análisis crítico de una propuesta teórica y pedagógica, los resultados permiten comprender relaciones conceptuales y patrones interpretativos, pero no establecer generalizaciones causales para todos los contextos educativos. Además, la naturaleza del análisis puede estar condicionada por la perspectiva interpretativa del investigador, por la selección de categorías teóricas y por las características particulares del texto analizado.

También sería necesario contrastar estos resultados con investigaciones empíricas desarrolladas en diferentes niveles educativos, disciplinas, instituciones y contextos socioculturales, así como con experiencias concretas de utilización de IA en el aula. Por ello, las coincidencias encontradas con Piaget, Vygotsky, Kolb, Schön, Perrenoud, Lave y Wenger y otros referentes deben entenderse como convergencias teóricas que requieren mayor corroboración empírica.

Conclusiones

Los fundamentos neuropsicológicos y pedagógicos del presupuesto constructivista convergen en una concepción de la formación profesional como proceso de transformación integral del sujeto que aprende. La construcción del conocimiento articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y

éticas, en las cuales la experiencia previa constituye un punto de partida y la mediación docente orienta la progresiva autonomía del estudiante.

En este marco, la IA no debe entenderse como sustituta del pensamiento humano, sino como recurso que, bajo una mediación pedagógica intencional, puede potenciar la investigación, la creatividad y la resolución de problemas. El desafío planteado por Tapia (2026) consiste, precisamente, en redefinir el rol docente para que la tecnología fortalezca —y no debilite— la capacidad del estudiante de pensar, investigar, construir conocimiento y actuar responsablemente en su profesión.

Los resultados del análisis crítico permiten concluir que la propuesta de Tapia (2026) configura una perspectiva en la que el docente de la era de la IA deja de ser principalmente transmisor de contenidos para asumir una función de mediador pedagógico, didáctico y cognitivo del aprendizaje. La articulación entre experiencia previa, reflexión, conceptualización y aplicación con las etapas de la mediación docente genera una estructura coherente para favorecer aprendizajes significativos, autónomos y transferibles.

A su vez, la mediación instruccional del uso de la IA y de la investigación contribuye a fortalecer la responsabilidad intelectual del sujeto que aprende, mientras que la sistematización y transferencia permiten proyectar las competencias hacia la resolución de problemas y la transformación del entorno. Por ello, la pertinencia del conocimiento construido constituye el resultado integrador del proceso: aprender significa no solo saber más, sino comprender, argumentar, actuar y transformar responsablemente la realidad desde lo aprendido (Tapia, 2026; Vygotsky, 1978).

En conjunto, los hallazgos aportan al conocimiento existente al proponer una articulación pedagógico-didáctica entre construcción cognitiva, mediación docente, investigación, uso crítico de la IA, sistematización, transferencia y pertinencia profesional. Su principal significado consiste en desplazar la discusión sobre la IA desde la pregunta acerca de cuánto puede hacer la tecnología hacia una cuestión pedagógica más profunda: qué condiciones de mediación permiten que el sujeto que aprende construya conocimiento pertinente, crítico y transferible utilizando la IA como recurso y no como sustituto de su actividad intelectual.

En esta perspectiva, los resultados de Tapia (2026) convergen con el constructivismo y con los enfoques experiencial, situado y sociocultural, aunque plantean un desafío adicional: reorganizar la función docente para que la tecnología sea incorporada dentro de una secuencia didáctica intencional. La contribución central, por tanto, reside en comprender al docente como mediador del proceso y al estudiante como sujeto activo de la construcción del conocimiento, capaz de utilizar la IA, investigar, reflexionar y transformar lo aprendido en respuestas pertinentes ante problemas de su realidad.

Referencias bibliográficas

- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2024). ChatGPT in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Research*, 127, 102411.
- Chen, S., & Cheung, A. C. K. (2025). Effect of generative artificial intelligence on university students' learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 48, 100737.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Piaget, J. (1970). *Science of education and the psychology of the child*. Orion Press.

----- (1970). *Piaget's theory*. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, pp. 703–732). Wiley.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Tapia, E. V. (2026). *El rol de ser docente en la era de la IA: La facilitación del aprendizaje en el sujeto que aprende*. inblueeditorial.online

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wang, P., Jing, Y., & Shen, S. (2025). A systematic literature review on the application of generative artificial intelligence (GAI) in teaching within higher education: Instructional contexts, process, and strategies. *The Internet and Higher Education*.

Wang, et al. (2024). *Will generative AI replace teachers in higher education? A study of teacher and student perceptions*. *Studies in Educational Evaluation*, 83, 101395.

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.03>

Identidad cultural caribeña y discurso argumentativo en la formación docente: Una propuesta didáctica desde la oralidad afrocaribeña

Caribbean Cultural Identity and Argumentative Discourse in Teacher Education: A Didactic Proposal from Afro-Caribbean Orality

M.Sc. Prof. Auxiliar Taimí Leyva Cardoso

ORCID: 0000-0002-1887-2021

tleyvac@uo.edu.cu

Universidad de Oriente - Cuba

Recibido:2026/08/12

Aprobado:2026/09/15

Resumen

El desarrollo del discurso argumentativo constituye una necesidad formativa en la educación superior, particularmente en la preparación inicial de docentes capaces de analizar, fundamentar y comunicar posiciones críticas ante problemáticas socioculturales. El objetivo de esta investigación fue diagnosticar el nivel de competencia argumentativa en estudiantes de tercer año de la Licenciatura en Educación Primaria y fundamentar una propuesta didáctica basada en la identidad cultural caribeña y la oralidad afrocaribeña. Se asumió un enfoque mixto, con alcance descriptivo-propositivo. La población estuvo conformada por 60 estudiantes y la muestra por 30, equivalente al 50 % del total. Para el diagnóstico se consideraron indicadores vinculados con formulación de tesis, organización de argumentos, empleo de evidencias, coherencia discursiva, contraargumentación y elaboración de conclusiones. Los resultados mostraron que 14 estudiantes (46,7 %) se ubicaron en nivel bajo, 11 (36,7 %) en nivel medio y 5 (16,6 %) en nivel alto; en conjunto, el 83,4 % se concentró en los niveles bajo y medio. A partir de estos hallazgos se diseñó el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP), organizado en cinco componentes: contextualización cultural, lectura crítica, construcción argumentativa, diálogo y contraargumentación, y transferencia pedagógica. La propuesta integra expresiones de la oralidad afrocaribeña como mediaciones para analizar identidad, memoria, diversidad y representaciones sociales. Se concluye que el diagnóstico inicial justifica la necesidad de una intervención didáctica y que el MIAP ofrece una estructura pertinente para orientar el fortalecimiento de las competencias argumentativas en la formación docente, cuya efectividad deberá comprobarse mediante aplicación y evaluación.

Palabras clave: discurso argumentativo; identidad cultural caribeña; formación docente; oralidad afrocaribeña; literacidad crítica.

Abstract

The development of argumentative discourse is a key educational need in higher education, particularly in initial teacher education. This study aimed to diagnose the level of argumentative competence among third-year students in a Bachelor's Degree in Primary Education and, based on the findings, to design the Identity-Mediated Pedagogical Argumentation Model (MIAP) as a didactic proposal grounded in Caribbean cultural identity and Afro-Caribbean orality. The population consisted of 60 students and the sample comprised 30 participants, representing 50% of the total. A descriptive-propositional study was conducted by integrating documentary analysis and descriptive quantitative procedures. The initial diagnosis showed that 14 students (46.7%) were at a low level, 11 (36.7%) at an intermediate level, and 5 (16.6%) at a high level; thus, 83.4% were concentrated in the low and intermediate levels. In response to these needs, MIAP was structured around five components: identity contextualization, critical reading, argumentative construction, dialogue and counterargumentation, and pedagogical transfer. The proposal is operationalized through a four-session sequence, a coherence matrix, and an assessment rubric. The study concludes that the diagnosis supports the relevance of a systematic didactic intervention, while the effectiveness of the model must be examined through a subsequent implementation using real post-intervention data.

Keywords: argumentative discourse; Caribbean cultural identity; teacher education; Afro-Caribbean orality; critical literacy.

Como citar: Leyva, T. (2026). Identidad cultural caribeña y discurso argumentativo en la formación docente: Una propuesta didáctica desde la oralidad afrocaribeña. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(3), 45-70, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.03>

Introducción

El discurso argumentativo ocupa un lugar central en la vida académica, profesional y ciudadana porque permite formular posiciones, justificarlas mediante razones y evidencias, responder a perspectivas alternativas y revisar los propios juicios. En la formación universitaria, esta competencia adquiere una relevancia particular: aprender a argumentar significa aprender a producir conocimiento, participar en comunidades disciplinares y tomar posición ante controversias que no admiten respuestas simples. En el caso de la formación docente, la exigencia es doble, pues los futuros profesores necesitan argumentar en su propio desempeño académico y, al mismo tiempo, aprender a crear situaciones en las que sus estudiantes puedan sostener ideas, evaluar evidencias y dialogar con posiciones diferentes.

La literatura reciente confirma que las competencias argumentativas no se desarrollan de manera espontánea. Ucar-Longford, Hosein y Heron (2024) muestran que los futuros docentes pueden presentar dificultades para integrar evidencia, teorías alternativas y contraargumentos, y que el andamiaje explícito mejora estos componentes. Lederer, Thomm & Bauer (2024) señalan, además, que evaluar el apoyo evidencial de argumentos causales constituye un reto importante para estudiantes de profesorado. Estos hallazgos desplazan la atención desde la mera estructura formal del texto hacia los procesos de razonamiento, selección de evidencias y valoración crítica que sostienen una posición.

En América Latina, el debate sobre argumentación universitaria ha comenzado a incorporar de manera más visible la dimensión identitaria y epistémica. Brañez-Medina (2024) advierte que ciertas propuestas de escritura argumentativa pueden convertir la producción académica en una práctica excesivamente objetivizada, en la que la voz del estudiante queda subordinada a procedimientos de búsqueda y organización de fuentes. Esta crítica no implica prescindir del rigor, sino reconocer que toda argumentación se produce desde posiciones sociales, culturales e institucionales determinadas.

Precisamente por ello, la identidad cultural puede constituirse en una mediación didáctica potente. Entendida como proceso histórico y relacional, la identidad no es un repertorio fijo de costumbres. Hall (1990) planteó que las identidades culturales se construyen tanto desde continuidades compartidas como desde diferencias, rupturas y transformaciones. En el Caribe, esa construcción resulta inseparable de procesos de colonización, esclavización, diáspora africana, mestizaje, migraciones, criollización y resistencia. Glissant (1997) aporta una perspectiva relacional que permite pensar lo caribeño no como esencia cerrada, sino como espacio de contacto, opacidad, mezcla y producción de sentidos.

La formación docente necesita aproximarse a esa complejidad evitando una representación folclorizante de la cultura. Una pedagogía culturalmente sostenible no se limita a incluir fiestas, comidas o símbolos; busca reconocer y sostener repertorios culturales y lingüísticos, al tiempo que promueve agencia crítica y participación. Paris & Alim (2017) formularon este enfoque como una ampliación de las pedagogías culturalmente relevantes. Estudios recientes muestran que estas prácticas pueden

articularse con metodologías activas y fortalecer la motivación y el reconocimiento de saberes diversos en educación superior (Gans, Logan, & Alexander, 2025).

En la formación inicial docente, esta orientación exige experiencias concretas que conecten teoría cultural, análisis del lenguaje y práctica pedagógica. Hewko (2025) muestra que el desarrollo de prácticas culturalmente sostenibles depende de apoyos, comunidades profesionales y oportunidades de reflexión. Sun (2026) evidencia que la formación de profesores de lenguas puede integrar pedagogías culturalmente sostenibles con educación para la justicia social mediante experiencias de campo. En ambos casos, la cultura deja de ser contenido accesorio y se convierte en un principio organizador de decisiones pedagógicas.

Esta perspectiva resulta pertinente para el Caribe, donde la oralidad posee un peso histórico, estético y social particular. Las formas orales condensan memorias, ritmos, humor, formas de nombrar el mundo y estrategias de resistencia. Cuando se incorporan críticamente a la formación docente, pueden convertirse en fuentes para analizar voces, estereotipos, relaciones de poder, recursos retóricos y conflictos identitarios. El documento que sirve de base a esta investigación propone trabajar con estampas de Luis Carbonell, destacando dimensiones como la racialidad, la ritualidad, el universo femenino, la religiosidad sincrética, el lenguaje identitario, la memoria y la nostalgia.

El valor didáctico de estas piezas no reside únicamente en su riqueza estética. La oralidad permite observar cómo una voz construye autoridad, cómo selecciona registros, cómo recurre a ironía, humor y musicalidad, y cómo interpela al receptor. Estas operaciones se vinculan directamente con la argumentación porque implican posicionamiento, selección de recursos discursivos y orientación hacia determinados efectos de sentido.

No obstante, utilizar expresiones culturales afrocaribeñas en la universidad exige criterios éticos. El análisis debe evitar convertir sujetos racializados en objetos de exotización, reproducir estereotipos o suponer que toda manifestación cultural representa de manera homogénea a una región. La perspectiva crítica requiere

problematizar quién habla, desde dónde, qué voces se legitiman, qué silencios aparecen y cómo las representaciones pueden reforzar o cuestionar jerarquías.

En este punto resulta relevante el trabajo de Zambrano, Coronel, Reyes & Ortiz (2025), quienes muestran que la interculturalidad puede articularse transversalmente al proceso educativo mediante actividades que promueven reconocimiento, valoración de la diversidad y reflexión sobre identidades. Aunque su estudio se desarrolla en educación básica, el principio de integrar experiencias culturales como mediaciones para el aprendizaje resulta transferible a la formación docente.

La necesidad científica que orienta este artículo surge de una tensión: la enseñanza del discurso argumentativo suele centrarse en estructuras formales —tesis, argumentos, conectores y conclusión—, mientras los enfoques de identidad cultural suelen quedar separados de la enseñanza explícita de la argumentación. Esta fragmentación limita la posibilidad de formar docentes capaces de argumentar desde contextos culturalmente significativos y, al mismo tiempo, analizar críticamente esos contextos.

La pregunta de investigación se formula así: ¿cómo articular la identidad cultural caribeña y la oralidad afrocaribeña con el desarrollo del discurso argumentativo en la formación docente, de modo que la propuesta fortalezca tanto el razonamiento crítico como la conciencia cultural y la transferencia pedagógica?

El objetivo consiste en fundamentar y diseñar una propuesta didáctica para el desarrollo del discurso argumentativo en estudiantes de formación docente a partir del análisis crítico de la identidad cultural caribeña y de manifestaciones de la oralidad afrocaribeña. La contribución principal se concreta en el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) y en una secuencia de cuatro sesiones universitarias orientada a integrar análisis cultural, construcción argumentativa, diálogo crítico y proyección didáctica.

Tabla 1. Análisis cultural

Categoría de análisis	Pregunta orientadora	Evidencia esperada
Argumentación	¿Cómo se construyen tesis, razones, evidencias y contraargumentos?	Esquemas, microensayos, intervenciones orales
Identidad cultural	¿Qué elementos de pertenencia, memoria	Referencias a prácticas, voces, valores y

	y diferencia aparecen?	memorias
Lectura crítica	¿Qué relaciones de poder, estereotipos o silencios se problematizan?	Interpretaciones justificadas con fragmentos y contexto
Oralidad afrocaribeña	¿Qué función cumplen ritmo, registro, humor e ironía?	Análisis de recursos expresivos y efectos de sentido
Transferencia pedagógica	¿Cómo se convierte el análisis en una propuesta para enseñar?	Diseño de actividad para contextos escolares diversos

Fuente: elaboración propia

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló con un alcance descriptivo-propositivo. El componente descriptivo permitió caracterizar el estado inicial de la competencia argumentativa en los estudiantes participantes, mientras que el componente propositivo orientó la construcción de una alternativa didáctica coherente con las necesidades identificadas. Se combinaron procedimientos cuantitativos descriptivos, para organizar los niveles de desempeño, con análisis documental e interpretación teórica, utilizados para fundamentar la identidad cultural caribeña, la oralidad afrocaribeña y la argumentación como categorías articuladoras del modelo.

La población estuvo constituida por 60 estudiantes de tercer año de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. Se trabajó con una muestra de 30 estudiantes, equivalente al 50 % de la población total. La unidad de análisis fue el desarrollo de la competencia argumentativa en la formación inicial docente, entendida como la capacidad para formular una posición, sostenerla mediante razones y evidencias, considerar perspectivas alternativas, construir contraargumentos y organizar conclusiones coherentes en situaciones académicas y pedagógicas.

Para el diagnóstico inicial se consideraron indicadores relacionados con la formulación de tesis, pertinencia y organización de argumentos, empleo de evidencias, coherencia discursiva, presencia de contraargumentación y construcción de conclusiones. El desempeño global se organizó en tres niveles: bajo, medio y alto. El nivel bajo agrupó desempeños con dificultades persistentes para sostener una postura y relacionar razones con evidencias; el nivel medio correspondió a ejecuciones parcialmente logradas, pero con inconsistencias en alguno de los componentes; y el nivel alto identificó producciones con tesis clara, argumentos pertinentes, articulación de evidencias y mayor coherencia discursiva.

Los datos disponibles corresponden exclusivamente al diagnóstico inicial. El 83,4 % de la muestra se concentró en los niveles bajo y medio, resultado que fundamenta la necesidad del MIAP como propuesta de intervención. No se presentan datos de evaluación final ni se atribuyen mejoras al modelo, porque esa fase deberá documentarse posteriormente mediante resultados reales obtenidos tras su aplicación.

El procedimiento se organizó en cuatro momentos. Primero, se sistematizaron referentes sobre discurso argumentativo, identidad cultural, oralidad afrocaribeña, pedagogías culturalmente sostenibles y formación docente. Segundo, se analizó el diagnóstico inicial de los 30 estudiantes. Tercero, se identificaron las necesidades didácticas prioritarias y se estructuraron los componentes del Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP). Cuarto, se diseñó una secuencia didáctica de cuatro sesiones, acompañada de una matriz de coherencia y una rúbrica para orientar una futura aplicación y evaluación.

Desde el punto de vista metodológico, la propuesta evita confundir pertinencia teórica con pertinencia didáctica empírica. Los resultados disponibles permiten justificar la necesidad de intervención y orientar su diseño, pero no permiten establecer que el MIAP haya producido mejoras. Para sostener esa afirmación será necesaria una fase posterior de aplicación, con registros pre y post intervención, instrumentos consistentes y análisis de las variaciones observadas.

Resultados

Diagnóstico inicial de la competencia argumentativa

El diagnóstico inicial mostró una concentración significativa de estudiantes en los niveles bajo y medio. De los 30 participantes, 14 se ubicaron en nivel bajo, lo que representa el 46,7 % de la muestra; 11 estudiantes alcanzaron un nivel medio, equivalente al 36,7 %; y 5 estudiantes se situaron en nivel alto, correspondientes al 16,6 %. En conjunto, los niveles bajo y medio agruparon al 83,4 % de los estudiantes.

La distribución obtenida evidencia una necesidad formativa relevante. El predominio del nivel bajo indica dificultades para organizar una postura argumentativa estable y sostenerla mediante razones y evidencias; el nivel medio sugiere que una parte importante del grupo posee recursos iniciales, pero requiere apoyo para fortalecer la coherencia, la

contraargumentación y la relación entre evidencia y conclusión. El reducido porcentaje de estudiantes en nivel alto muestra que el dominio integral de estas operaciones todavía no se encuentra generalizado en la muestra.

Estos resultados justifican una intervención didáctica que avance de manera progresiva desde la lectura crítica y la identificación de posiciones hasta la producción de argumentos propios. La propuesta no debe limitarse a enseñar una fórmula textual, sino crear situaciones en las que los futuros docentes tengan que tomar posición ante problemas culturalmente significativos, seleccionar evidencias, responder a objeciones y traducir posteriormente esa experiencia a decisiones pedagógicas.

La identidad cultural caribeña ofrece un campo especialmente pertinente para este propósito porque reúne memorias, lenguajes, expresiones artísticas, tensiones raciales, migraciones, mestizajes y formas de resistencia que admiten interpretaciones diversas. Su utilización como mediación permite conectar el aprendizaje del discurso argumentativo con problemas que exigen contextualización, sensibilidad cultural y capacidad para sostener desacuerdos de manera fundamentada.

Tabla 2. Nivel inicial de competencia argumentativa de los estudiantes. Fuente: elaboración propia a partir del diagnóstico aplicado (n = 30).

Nivel de desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	14	46,7 %
Medio	11	36,7 %
Alto	5	16,6 %
Total	30	100 %

Fuente: elaboración propia

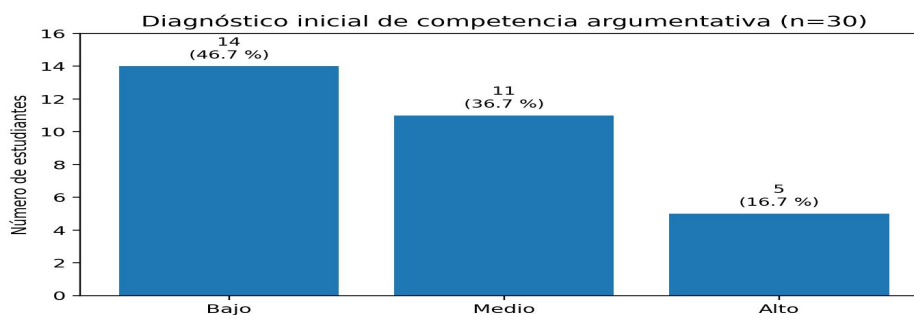


Figura 1. Distribución del diagnóstico inicial de competencia argumentativa. Fuente: elaboración propia.

Argumentar como práctica discursiva, epistémica e identitaria

El primer resultado teórico consiste en ampliar la noción de argumentación. Una enseñanza centrada exclusivamente en la plantilla tesis-argumentos-conclusión puede facilitar la organización inicial, pero resulta insuficiente para formar sujetos capaces de participar en controversias complejas. Argumentar implica seleccionar evidencias, anticipar objeciones, valorar la solidez de las razones y reconocer que las posiciones se construyen dentro de marcos sociales e institucionales.

Ucar-Longford, et al. (2024) evidencian que el andamiaje explícito puede mejorar componentes como evidencia, teoría alternativa y contraargumento en futuros docentes. El hallazgo es especialmente relevante para la propuesta porque justifica que la secuencia no se limite a pedir “un ensayo”, sino que enseñe a descomponer el proceso argumentativo en acciones observables y revisables.

Lederer, et al. (2024) muestran que el juicio sobre evidencias causales constituye una competencia específica en la formación docente. Esto implica que los estudiantes no deben valorar una fuente únicamente por su autoridad aparente, sino por la relación entre evidencia y conclusión. En una actividad sobre identidad cultural, esta precaución evita que opiniones ampliamente compartidas se presenten como hechos o que afirmaciones sobre grupos culturales se generalicen sin respaldo.

Brañez-Medina (2024) agrega una dimensión crítica: la escritura argumentativa universitaria también participa en la construcción de identidades académicas. Cuando los estudiantes son entrenados únicamente para recolectar “fuentes confiables” y organizar esquemas, su voz puede reducirse a una función administrativa. La propuesta MIAP responde a esta tensión al mantener el rigor evidencial, pero exigir que el estudiante explicita su posicionamiento y reflexione sobre los marcos culturales desde los que interpreta.

Identidad cultural caribeña como mediación y no como contenido folclórico

El segundo resultado establece que la identidad cultural puede funcionar como mediación didáctica cuando organiza preguntas, fuentes y problemas, y no solo como tema decorativo. Desde Hall (1990), la identidad se comprende como proceso de producción y

posicionamiento. En consecuencia, enseñar identidad caribeña supone analizar tanto herencias compartidas como tensiones, desplazamientos, mezclas y disputas.

Glissant (1997) permite ampliar esta comprensión mediante la idea de relación. El Caribe puede estudiarse como entramado de conexiones, migraciones, lenguas, memorias y resistencias, sin reducirlo a una esencia homogénea. Para la formación docente, esta perspectiva resulta particularmente fecunda porque obliga a problematizar categorías como “lo caribeño”, “lo afrocaribeño” o “lo popular”, preguntando quién las define y con qué efectos.

Las pedagogías culturalmente sostenibles ofrecen un marco pedagógico compatible. París & Alim (2017) proponen superar enfoques que solo “responden” a la diversidad y avanzar hacia prácticas que sostengan repertorios culturales y lingüísticos históricamente marginados. Gans, et al. (2025) muestran que estas prácticas pueden coexistir con metodologías activas en aulas universitarias. La consecuencia didáctica es clara: las voces culturales deben entrar al aula como fuentes legítimas de análisis, pero también ser sometidas a discusión crítica.

La interculturalidad constituye un puente complementario. Zambrano, et al. (2025) documentan actividades orientadas al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. Su aporte refuerza la idea de que la identidad puede convertirse en experiencia de aprendizaje cuando se trabaja mediante interacción, reflexión y producción, en lugar de limitarse a definiciones abstractas.

Oralidad afrocaribeña, humor y construcción de argumentos

El material base identifica en las estampas seleccionadas recursos como humor, ironía, musicalidad, registros coloquiales y construcción de personajes. Desde una perspectiva didáctica, estos elementos pueden leerse como decisiones retóricas. El humor puede funcionar como mecanismo de distanciamiento o crítica; la ironía puede cuestionar una norma sin formular una acusación directa; el registro coloquial puede producir cercanía y legitimidad; la musicalidad organiza expectativas y énfasis.

Esta lectura permite convertir un texto cultural en objeto de análisis argumentativo. El estudiante puede preguntarse qué posición se construye, qué valores se presuponen, qué audiencia se imagina, qué evidencia se ofrece y qué recursos buscan persuadir. De esta

forma, la argumentación deja de identificarse únicamente con el ensayo académico escrito y se reconoce en prácticas orales, performativas y estéticas.

El análisis debe incluir una dimensión crítica de la representación. Algunos personajes y expresiones pueden reproducir estereotipos, subvertirlos mediante sátira o hacer ambas cosas simultáneamente según el contexto de recepción. La tarea del estudiante no consiste en clasificar rápidamente la pieza como “racista” o “antirracista”, sino en construir una interpretación basada en el lenguaje, el contexto y los efectos posibles.

La oralidad ofrece además una oportunidad para trabajar contraargumentación. Dos grupos pueden sostener lecturas diferentes sobre la misma stampa y responderse mutuamente. Esta dinámica obliga a distinguir entre desacuerdo y refutación: un contraargumento no es repetir una opinión opuesta, sino identificar una razón del otro y responderla con evidencia o razonamiento pertinente.

Formación docente, justicia social y transferencia pedagógica

El cuarto resultado sitúa la propuesta en la formación profesional. El futuro docente no debe limitarse a producir un microensayo competente; necesita aprender a transformar el análisis realizado en decisiones de enseñanza. La transferencia pedagógica constituye por ello una dimensión explícita del modelo.

Hewko (2025) señala que el desarrollo de prácticas culturalmente sostenibles depende de experiencias de aprendizaje, apoyos y reflexión sistemática. Sun (2026) muestra que la formación de profesores puede integrar pedagogías culturalmente sostenibles y educación para la justicia social cuando los estudiantes participan en experiencias contextualizadas. Estos aportes justifican que la secuencia termine con un momento metadidáctico: cada participante diseña una actividad escolar y explica qué pretende desarrollar, qué riesgos culturales anticipa y cómo moderaría el diálogo.

El tratamiento del racismo requiere especial cuidado. El aula no debe convertirse en un espacio de exposición forzada de experiencias personales ni de reproducción de insultos o estereotipos bajo la excusa del análisis. El docente debe establecer acuerdos de interacción, contextualizar vocabulario sensible y ofrecer alternativas de participación. La crítica cultural necesita combinar apertura al conflicto intelectual con cuidado ético de las personas.

La transferencia también exige considerar contextos diversos. Una actividad basada en oralidad afrocaribeña puede adaptarse a comunidades con repertorios distintos si se conserva el principio metodológico: seleccionar una manifestación cultural situada, analizar su discurso, identificar tensiones identitarias y producir argumentación fundamentada. Por ello, la propuesta posee potencial de adaptación más allá del corpus específico.

Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP)

Como síntesis de los resultados se propone el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP), concebido como una herramienta didáctica para articular identidad cultural, razonamiento crítico y producción del discurso argumentativo en la formación docente. La noción de mediación identitaria expresa que la cultura no opera como un contenido ornamental, sino como un marco de significación desde el cual el estudiante interpreta, contrasta evidencias, formula posiciones y construye argumentos con proyección pedagógica. El modelo no constituye una taxonomía rígida, sino una secuencia flexible de mediaciones que puede reorganizarse según el corpus cultural, el nivel formativo y las características del contexto educativo.

El MIAP se organiza en cinco componentes interrelacionados. El primero es la contextualización cultural, mediante la cual el estudiante reconstruye coordenadas históricas, sociales, lingüísticas y estéticas del texto o manifestación cultural seleccionada. El segundo es la lectura crítica, orientada a reconocer voces, silencios, estereotipos, relaciones de poder, recursos retóricos y posicionamientos. El tercero es la construcción argumentativa, que comprende formulación de tesis, selección y jerarquización de evidencias, elaboración de razones y reconocimiento de supuestos.

El cuarto componente corresponde al diálogo y la contraargumentación, donde las posiciones se confrontan mediante reglas explícitas de respeto, escucha y fundamentación. El quinto es la transferencia pedagógica, mediante la cual el futuro docente transforma lo aprendido en una situación de enseñanza: diseña una actividad, anticipa posibles tensiones culturales y discursivas, prevé apoyos y define criterios para valorar la calidad de la argumentación. De este modo, el MIAP articula la dimensión identitaria con la competencia discursiva y la responsabilidad profesional del docente.

La lógica interna del modelo puede sintetizarse de la siguiente manera: identidad cultural situada → contextualización → lectura crítica → construcción de tesis y evidencias → diálogo y contraargumentación → transferencia pedagógica. Esta secuencia expresa una progresión desde la comprensión del contexto hacia la producción de una actuación docente argumentada y culturalmente responsable.

Tabla 3. Secuencia progresiva contextual argumental

Componente	Propósito	Preguntas clave	Producto
Contextualización cultural	Situar la manifestación cultural en tiempo, espacio y relaciones sociales	¿De dónde surge? ¿Qué memorias y conflictos moviliza?	Ficha contextual
Lectura crítica	Analizar voces, recursos y relaciones de poder	¿Quién habla? ¿Cómo se representa al otro? ¿Qué se silencia?	Matriz de análisis
Construcción argumentativa	Organizar una posición fundamentada	¿Cuál es mi tesis? ¿Qué evidencia la respalda?	Esquema argumentativo
Diálogo y contraargumentación	Contrastar razones y revisar posiciones	¿Qué objeción sólida existe? ¿Cómo respondo?	Debate / réplica escrita
Transferencia pedagógica	Convertir el aprendizaje en diseño docente	¿Cómo enseñaría esto sin folclorizar ni estereotipar?	Actividad didáctica

Fuente: elaboración propia.

Secuencia didáctica propuesta

La secuencia mantiene la estructura de cuatro sesiones presente en el documento base, pero reorganiza sus propósitos y actividades para reforzar la progresión argumentativa, la lectura crítica y la transferencia pedagógica.

Sesión 1. Identidad, argumentación y posicionamiento

Propósito: comprender la argumentación como práctica social y vincularla con procesos de identidad cultural. La sesión comienza con una situación polémica breve relacionada con representación cultural en educación. Los estudiantes escriben una posición inicial de 100 a 150 palabras sin consultar fuentes. Este texto funciona como diagnóstico de tesis, razones y supuestos.

Posteriormente se desarrolla una clase dialogada sobre identidad cultural caribeña, interculturalidad y pedagogía culturalmente sostenible. En grupos, los estudiantes analizan un texto teórico breve y construyen un mapa de tensiones: pertenencia/diferencia;

preservación/transformación; representación/estereotipo; cultura/poder. El cierre consiste en revisar la posición inicial e identificar qué afirmaciones requieren evidencia.

Producto: párrafo argumentativo diagnóstico y mapa conceptual. Evidencia de aprendizaje: capacidad para formular una tesis inicial y distinguir opinión, razón y evidencia.

Sesión 2. Oralidad, racialización y lectura crítica

Propósito: analizar críticamente una o dos estampas seleccionadas de Luis Carbonell como textos culturales situados. La actividad se organiza mediante audición o lectura, según disponibilidad y condiciones de derechos de uso. El docente proporciona información contextual mínima y evita anticipar una interpretación cerrada.

Los equipos aplican una guía de análisis con cinco focos: voz y destinatario; personajes y representaciones; registro lingüístico; humor, ironía y musicalidad; y tensiones identitarias. Cada afirmación debe vincularse con una evidencia del fragmento. Los grupos preparan una conclusión provisional sobre si la pieza reproduce, negocia o subvierte determinados estereotipos, justificando su decisión.

En la puesta en común, el docente introduce categorías como racialización, estereotipo, representación y memoria. El cierre consiste en una escritura reflexiva breve que responda: ¿qué cambió en mi interpretación después de escuchar otras lecturas? Esta pregunta introduce metacognición y apertura a la revisión de posiciones.

Sesión 3. De la interpretación al microensayo argumentativo

Propósito: transformar el análisis cultural en una estructura argumentativa académica. Los estudiantes examinan un microensayo modelo e identifican tesis, razones, evidencias, contraargumento, respuesta y conclusión. Se enfatiza que los conectores no producen por sí solos coherencia: la relación lógica debe existir antes de ser señalada lingüísticamente.

Cada estudiante formula una pregunta debatible vinculada con las piezas analizadas, por ejemplo: ¿en qué condiciones una manifestación humorística puede cuestionar estereotipos raciales sin reproducirlos? A partir de la pregunta construye una tesis provisional, dos argumentos, una objeción razonable y una respuesta. Debe integrar al menos una evidencia del corpus y una fuente teórica.

El docente ofrece una plantilla flexible: introducción contextual y tesis; argumento 1 con evidencia y explicación; argumento 2 con evidencia y explicación; contraargumento y respuesta; conclusión con implicación pedagógica. El carácter flexible es importante para evitar que la estructura se convierta en fórmula mecánica.

Producto: esquema argumentativo y primer borrador de 600 a 800 palabras.

Sesión 4. Revisión, producción y transferencia pedagógica

Propósito: revisar el microensayo mediante retroalimentación entre pares y proyectar el aprendizaje a la práctica docente. La revisión se organiza con una rubrica breve. Cada revisor debe señalar una fortaleza, una pregunta crítica y una recomendación vinculada con evidencia.

Los estudiantes producen la versión final del microensayo y, posteriormente, diseñan una actividad escolar de 20 a 30 minutos inspirada en el mismo principio metodológico: utilizar una manifestación cultural como detonante para argumentar. La actividad debe declarar objetivo, material, pregunta polémica, forma de participación, apoyo para estudiantes que lo requieran y criterios de evaluación.

La socialización final se centra en el rol del docente como mediador. Se discuten preguntas como: ¿qué haría si un estudiante utiliza un estereotipo ofensivo?, ¿cómo distinguir una controversia pedagógicamente productiva de una situación que vulnera a un compañero?, ¿qué fuentes culturales son apropiadas para cada edad?, ¿cómo evitar presentar una cultura como homogénea?

Producto: microensayo final y diseño de actividad didáctica.

Tabla 4. Matriz de coherencia de la propuesta

Problema formativo	Principio	Acción didáctica	Resultado esperado
Argumentación reducida a estructura formal	Argumentación como práctica epistémica	Análisis de evidencia, supuestos y contraargumentos	Posiciones mejor fundamentadas
Identidad tratada de forma folclórica	Cultura como proceso y conflicto	Lectura crítica de representaciones y memorias	Comprensión situada de la identidad
Escasa voz del estudiante	Posicionamiento reflexivo	Escritura diagnóstica, debate y revisión	Mayor agencia discursiva
Dificultad para transferir a	Metadidáctica	Diseño de actividad escolar	Proyección profesional

la docencia			
Riesgo de reproducir estereotipos	Mediación ética	Acuerdos, contextualización y análisis de lenguaje	Participación crítica y respetuosa

Fuente: elaboración propia.

Evaluación del aprendizaje

La evaluación se concibe como proceso formativo y no como calificación exclusiva del producto final. Se recogen evidencias durante las cuatro sesiones: diagnóstico inicial, matriz de análisis, esquema argumentativo, borrador, retroalimentación entre pares, microensayo final y diseño pedagógico.

La rubrica debe distinguir dimensiones discursivas, epistémicas, culturales y profesionales. Esta diferenciación permite evitar que un texto reciba alta valoración solo por corrección gramatical o, en sentido contrario, por expresar una posición socialmente deseable sin argumentación suficiente.

Tabla 5. Evidencias por sesiones

Criterio	Nivel alto	Nivel medio	Nivel inicial
Tesis y posicionamiento	Tesis precisa, debatible y sostenida de forma consistente	Tesis identificable pero amplia o parcialmente sostenida	Postura ambigua o descriptiva
Evidencias	Fuentes y fragmentos pertinentes, explicados en relación con la tesis	Evidencia pertinente con explicación parcial	Evidencia escasa, decorativa o no vinculada
Contraargumentación	Reconoce una objeción sólida y responde de forma razonada	Menciona objeción pero la respuesta es limitada	No considera perspectivas alternativas
Coherencia	Argumentos articulados y progresión lógica clara	Coherencia general con algunas rupturas	Ideas yuxtapuestas o repetitivas
Lectura cultural crítica	Problematiza identidad, representación y poder sin simplificaciones	Reconoce tensiones pero con análisis parcial	Reproduce descripciones o estereotipos sin examen
Transferencia pedagógica	Diseña una actividad viable, ética y contextualizada	Actividad pertinente con aspectos por precisar	Actividad genérica o desconectada del análisis

Fuente: elaboración propia.

Condiciones de implementación y profundización del MIAP

La pertinencia del Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica no depende únicamente de la secuencia de actividades que lo integra, sino de las condiciones pedagógicas que permiten que la identidad cultural funcione como mediación para pensar, discutir y producir conocimiento. En consecuencia, su aplicación exige superar

dos reducciones frecuentes: tratar la cultura como un repertorio de rasgos folclóricos y concebir la argumentación como una estructura formal separada de los conflictos, memorias y posiciones desde las cuales los sujetos hablan. El MIAP articula ambos componentes mediante tareas que obligan al estudiante a interpretar discursos culturalmente situados, justificar una posición y revisar críticamente los supuestos que sostienen sus argumentos.

Esta articulación adquiere especial relevancia en la formación inicial del profesorado. El futuro docente no solo necesita dominar la estructura de un ensayo, distinguir tesis y argumentos o utilizar conectores; requiere aprender a gestionar conversaciones en las que aparecen desacuerdos, experiencias identitarias, memorias colectivas y desigualdades. Ucar-Longford, et al. (2024) muestran que el desarrollo de la argumentación en docentes en formación mejora cuando existe un andamiaje intencional y progresivo. Desde esta perspectiva, el MIAP asume que la competencia argumentativa debe construirse mediante modelización, práctica guiada, retroalimentación, revisión y transferencia a situaciones de enseñanza.

Mediación identitaria y pedagogía culturalmente sostenible

La primera condición consiste en comprender la mediación identitaria como un proceso de interpretación y no como una simple selección temática. Incorporar oralidad, memoria, racialidad, prácticas artísticas o expresiones lingüísticas del Caribe no garantiza por sí mismo una enseñanza culturalmente pertinente. La diferencia aparece cuando esos contenidos se convierten en problemas de lectura: quién habla, desde qué posición, qué relaciones de poder están implicadas, qué representaciones se legitiman y cuáles se cuestionan. Esta mirada coincide con las pedagogías culturalmente sostenibles, que proponen preservar y desarrollar los repertorios culturales y lingüísticos de las comunidades en lugar de utilizarlos únicamente como elementos motivacionales (Paris & Alim, 2017).

En el MIAP, la identidad cultural caribeña funciona como contexto de producción de sentido. Esto significa que los estudiantes deben reconocer la pluralidad del Caribe y evitar representarlo como una unidad homogénea. El mestizaje, la afrodescendencia, las migraciones, las lenguas, las religiosidades y las prácticas artísticas se han configurado

mediante relaciones históricas complejas. Glissant (1997) ofrece una referencia pertinente para comprender la identidad caribeña desde la relación, la movilidad y la multiplicidad, mientras Hall (1990) advierte que la identidad cultural no debe entenderse como una esencia fija, sino como una posición construida históricamente.

Desde el punto de vista didáctico, esta concepción implica que el docente debe presentar diversidad de voces y evitar que una sola obra, autor o tradición se convierta en representación total de la región. Las estampas seleccionadas pueden actuar como detonantes analíticos, pero necesitan dialogar con otros textos, testimonios, imágenes, estudios y producciones culturales. El contraste amplía el horizonte interpretativo y permite que el estudiante formule argumentos más complejos. También reduce el riesgo de reproducir estereotipos mientras se pretende analizarlos.

La mediación identitaria requiere, además, una actitud ética ante el desacuerdo. Cuando se trabajan temas vinculados con racismo, discriminación, memoria o pertenencia, las discusiones pueden activar experiencias personales. El docente debe establecer reglas de participación que diferencien la crítica de ideas de la descalificación de personas, exijan fundamentación y reconozcan el derecho a revisar una postura. Estas condiciones convierten la argumentación en práctica democrática y no únicamente en ejercicio lingüístico.

Alfabetización argumentativa crítica en entornos digitales

La segunda condición responde a la transformación de los escenarios comunicativos contemporáneos. Los estudiantes reciben y producen argumentos en redes sociales, plataformas de video, medios digitales, foros y entornos de aprendizaje. En esos espacios, las afirmaciones suelen circular de manera fragmentada, mezcladas con recursos visuales, datos descontextualizados, apelaciones emocionales y estrategias de viralización. Por ello, enseñar argumentación en la universidad exige ampliar el análisis más allá del ensayo escrito y formar criterios para valorar evidencias en formatos multimodales.

Lederer, et al. (2024) destacan la importancia de que los futuros docentes aprendan a valorar la calidad del respaldo evidencial en argumentos sobre temas educativos. Este criterio es especialmente pertinente para el MIAP: no basta con que el estudiante sostenga una postura culturalmente sensible; debe justificarla mediante evidencias pertinentes y

distinguir entre ejemplo, opinión, dato, testimonio e interpretación. El uso de fuentes sobre identidad y racialización permite ejercitar esta evaluación en problemas con relevancia social real.

Una ampliación del modelo puede incorporar tareas de verificación digital. Por ejemplo, ante una publicación sobre identidad caribeña, el estudiante puede identificar la tesis implícita, rastrear la fuente de una cifra, analizar la selección de imágenes, reconocer generalizaciones y construir una respuesta argumentada. Otra actividad posible consiste en comparar la representación de una misma práctica cultural en un texto académico, una noticia y una publicación en redes. El objetivo no es tecnificar el modelo, sino trasladar las operaciones argumentativas a los medios donde hoy se disputa buena parte del significado público de la cultura.

La producción multimodal también puede incorporarse como evidencia de aprendizaje. Un podcast argumentativo, una cápsula audiovisual o una infografía crítica pueden exigir la misma calidad de tesis, evidencias y contraargumentos que un microensayo. Lo esencial es mantener criterios comunes de rigor. De este modo, el MIAP puede adaptarse a diferentes formas de expresión sin perder su núcleo: interpretar culturalmente, tomar posición, fundamentar y dialogar con posiciones alternativas.

Andamiaje docente, retroalimentación y progresión de la competencia

La tercera condición corresponde al andamiaje. La argumentación compleja no surge de una consigna general del tipo 'opine y justifique'. Requiere que el docente haga visibles las operaciones cognitivas y discursivas implicadas. La secuencia propuesta avanza desde la identificación de representaciones y voces hacia la formulación de tesis, la selección de evidencias, la construcción de contraargumentos y la producción final. Esta progresión debe conservarse para evitar que el estudiante se enfrente tempranamente a una tarea de escritura cuya complejidad exceda los apoyos disponibles.

La retroalimentación constituye una pieza central. En una primera etapa puede concentrarse en la claridad de la tesis y la pertinencia de la evidencia; posteriormente en la organización, la consideración de perspectivas alternativas y la precisión lingüística. Esta retroalimentación escalonada evita corregir todos los aspectos simultáneamente y favorece

procesos de autorregulación. La revisión entre pares puede complementar la intervención docente cuando se acompaña de criterios claros y preguntas orientadoras.

Brañez-Medina (2024) subraya que argumentar en educación superior supone tensiones identitarias y epistémicas: los estudiantes no solo defienden afirmaciones, sino posiciones vinculadas con formas de conocer y de reconocerse. Por ello, la retroalimentación debe atender tanto a la solidez del razonamiento como a la manera en que se representan grupos, voces y experiencias. Una argumentación formalmente coherente puede ser pedagógicamente problemática si reproduce generalizaciones raciales o culturales no examinadas.

El componente metadidáctico distingue al MIAP de una secuencia de escritura convencional. Cada estudiante debe analizar cómo transferiría lo aprendido a su futura práctica docente. La pregunta deja de ser únicamente ¿puedo argumentar? para transformarse en ¿cómo puedo enseñar a otros a argumentar sobre temas culturalmente sensibles?. Esta transferencia conecta competencia académica y saber profesional y refuerza la pertinencia del modelo para carreras pedagógicas.

Criterios para la adaptación del MIAP a otros contextos

Aunque el modelo se construye a partir de la identidad cultural caribeña y de la oralidad afrocaribeña, su estructura puede transferirse a otros contextos si se conserva la lógica de mediación identitaria. La transferencia no consiste en reproducir los mismos textos, sino en seleccionar expresiones culturales significativas para la comunidad educativa y someterlas a análisis crítico. En otros escenarios podrían utilizarse narrativas indígenas, memorias migratorias, patrimonio oral, músicas locales, testimonios comunitarios o debates sobre lenguas y territorio.

La adaptación debe cumplir al menos cinco condiciones: pertinencia cultural, disponibilidad de fuentes, pluralidad de perspectivas, posibilidad real de controversia argumentada y relación con el perfil profesional de los estudiantes. Hewko (2025) destaca que las prácticas culturalmente sostenibles se desarrollan mediante procesos de aprendizaje docente y reflexión sobre el contexto, mientras Gans, et al. (2025) muestran la presencia y potencial de prácticas culturalmente sostenibles y de aprendizaje activo en

aulas universitarias. Estas contribuciones respaldan la necesidad de diseñar modelos flexibles y sensibles al entorno.

La transferibilidad del MIAP no debe confundirse con universalidad. Cada contexto exigirá revisar conceptos, conflictos y repertorios. La identidad no funciona igual en todos los espacios ni posee los mismos marcadores históricos. Por ello, antes de aplicar el modelo es recomendable realizar una caracterización sociocultural del grupo y revisar posibles sensibilidades éticas relacionadas con los materiales elegidos.

Tabla 6. Condiciones para la implementación y adaptación del MIAP.

Dimensión de implementación	Pregunta orientadora	Evidencia esperada
Pertinencia cultural	¿Los materiales representan problemas y voces relevantes para el contexto?	Selección justificada de textos y fuentes plurales
Rigor argumentativo	¿Las posiciones se sostienen con razones y evidencias verificables?	Tesis, evidencias, contraargumentos y conclusión
Diálogo ético	¿El desacuerdo se gestiona sin descalificación ni estereotipos?	Participación respetuosa y revisión de posiciones
Multimodalidad	¿Las formas de expresión mantienen criterios equivalentes de calidad?	Ensayo, podcast, video o infografía argumentativa
Transferencia pedagógica	¿El futuro docente puede convertir el aprendizaje en una actividad de aula?	Diseño didáctico contextualizado

Fuente: elaboración propia.

En conjunto, estas condiciones amplían la propuesta más allá de cuatro sesiones aisladas y permiten comprender el MIAP como una estructura pedagógica susceptible de adaptación, seguimiento y evaluación. La fortaleza del modelo reside en vincular la competencia argumentativa con prácticas de lectura cultural crítica y con la futura responsabilidad profesional del docente. Su aplicación requiere, no obstante, validar la pertinencia de sus componentes y analizar empíricamente los cambios que se produzcan en las producciones argumentativas de los estudiantes.

Validación de contenido propuesta

Antes de una aplicación formal, se recomienda someter el Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) y la secuencia a juicio de entre cinco y siete expertos en didáctica de la lengua, formación docente, estudios culturales, interculturalidad y evaluación educativa. Los criterios pueden valorarse en escala de 1 a 5.

Los indicadores sugeridos son pertinencia, coherencia interna, claridad, actualidad teórica, tratamiento ético de la diversidad, factibilidad, potencial para desarrollar

argumentación y transferibilidad a otros contextos. Cuando se disponga de los datos, puede calcularse V de Aiken para estimar validez de contenido. Hasta contar con valoraciones reales, no corresponde presentar porcentajes ni coeficientes simulados.

Tabla 7. Indicadores

Criterio	Pregunta para expertos
Pertinencia	¿La propuesta responde al problema de desarrollo argumentativo en formación docente?
Coherencia	¿Existe correspondencia entre fundamentos, modelo, sesiones y evaluación?
Claridad	¿Las orientaciones pueden ser comprendidas y aplicadas por docentes universitarios?
Ética cultural	¿Evita folclorización, estereotipos y exposición inadecuada de experiencias?
Factibilidad	¿Puede implementarse con recursos accesibles en educación superior?
Transferibilidad	¿El principio puede adaptarse a otros repertorios culturales y contextos?

Fuente: elaboración propia.

Discusión

La propuesta presentada articula tres campos que suelen aparecer separados: enseñanza de la argumentación, identidad cultural y formación docente. Esta integración permite superar una visión técnica del discurso argumentativo y, simultáneamente, evitar una aproximación ornamental a la cultura. El argumento central es que la identidad puede convertirse en mediación para razonar cuando se presenta como problema interpretable, no como conjunto de rasgos que deben memorizarse.

Los resultados teóricos coinciden con Ucar-Longford, et al. (2024) al reconocer la necesidad de andamiajes explícitos para evidencia y contraargumentación. También dialogan con Brañez-Medina (2024), ya que la propuesta intenta preservar la voz del estudiante dentro de la exigencia académica. El microensayo no se concibe como reproducción de autoridades, sino como espacio para construir una posición informada y revisable.

La dimensión cultural se vincula con las pedagogías culturalmente sostenibles. Gans, et al. (2025) muestran que estas prácticas pueden coexistir con aprendizaje activo; Hewko

(2025) destaca la importancia de apoyos y aprendizaje profesional; y Sun (2026) conecta este enfoque con justicia social en formación de profesores de lenguas. El MIAP traduce estos principios en decisiones didácticas concretas: selección de corpus cultural, preguntas polémicas, análisis crítico, diálogo y transferencia.

La propuesta mantiene, sin embargo, una cautela importante. No todo texto cultural produce automáticamente aprendizaje crítico. Una actividad puede reproducir esencialismos si el docente presenta “la cultura caribeña” como bloque homogéneo o si asigna a estudiantes racializados la obligación de representar a un grupo. La mediación pedagógica es decisiva para que el análisis cultural se oriente hacia complejidad y no hacia clasificación identitaria.

El uso de estampas de Luis Carbonell posee valor por su riqueza oral, estética y temática, pero no debe convertir al autor en única voz del Caribe. En futuras aplicaciones conviene ampliar el corpus con autoras, voces juveniles, producciones de diferentes territorios, lenguas criollas y formas contemporáneas de oralidad. Esta pluralización mejoraría la representatividad y permitiría trabajar comparación de perspectivas.

La dimensión argumentativa también puede expandirse hacia formatos multimodales. Un podcast, debate grabado o videomensaje puede evaluarse con criterios equivalentes de tesis, evidencia y respuesta a objeciones. Esta apertura sería consistente con la centralidad de la oralidad y podría favorecer una comprensión menos restringida de la competencia argumentativa.

La transferencia pedagógica representa una fortaleza del modelo porque obliga al futuro docente a tomar decisiones profesionales. No basta con comprender un texto; debe decidir cómo convertirlo en experiencia de aprendizaje, qué preguntas formular, qué riesgos anticipar y cómo evaluar. Este momento metadidáctico conecta conocimiento disciplinar, sensibilidad cultural y juicio pedagógico.

La lectura del diagnóstico aporta un criterio empírico concreto para el diseño: la propuesta debe asumir heterogeneidad interna. Los 5 estudiantes situados en nivel alto pueden participar como interlocutores y revisores en dinámicas colaborativas, mientras los niveles medio y bajo requieren andamiajes diferenciados. Esta organización no pretende

etiquetar al alumnado, sino ajustar la complejidad de las ayudas y diversificar las oportunidades de participación.

La contribución principal del estudio se sitúa, por tanto, en la articulación entre evidencia diagnóstica y diseño didáctico. El MIAP no se presenta como modelo validado por resultados postintervención, sino como una respuesta teórico-metodológica construida a partir de un problema real identificado en el grupo. Esta distinción fortalece la transparencia científica del manuscrito y deja claramente definida la siguiente fase de investigación.

Conclusiones

El discurso argumentativo debe entenderse en la formación docente como una práctica lingüística, cognitiva, epistémica e identitaria. Su enseñanza requiere ir más allá de la estructura formal del texto para incluir selección de evidencias, contraargumentación, revisión de posiciones y conciencia de los marcos culturales desde los que se argumenta.

La identidad cultural caribeña ofrece un campo fértil para este desarrollo cuando se aborda como proceso histórico, relacional y conflictivo. Las manifestaciones de oralidad afrocaribeña pueden actuar como dispositivos de lectura crítica porque articulan lenguaje, memoria, humor, musicalidad, representación y relaciones de poder.

El Modelo de Mediación Identitaria para la Argumentación Pedagógica (MIAP) organiza esta integración mediante cinco componentes: contextualización cultural, lectura crítica, construcción argumentativa, diálogo y contraargumentación, y transferencia pedagógica. La secuencia de cuatro sesiones convierte esos componentes en una progresión que va del posicionamiento inicial al análisis cultural, la producción de un microensayo y el diseño de una actividad escolar.

La principal contribución de la propuesta radica en conectar competencia argumentativa y formación culturalmente situada sin sacrificar el rigor académico. La voz del estudiante se reconoce, pero debe sostenerse mediante razones y evidencias; la cultura se valora, pero también se problematiza; la controversia se promueve, pero dentro de condiciones éticas de respeto y cuidado.

En su estado actual, la propuesta no permite afirmar resultados empíricos. Su siguiente etapa debe ser la validación por expertos y una implementación sistemática con instrumentos de evaluación. Esa fase permitirá determinar en qué medida el modelo contribuye efectivamente al desarrollo de argumentación, reflexión crítica y capacidad de transferencia pedagógica en futuros docentes.

Referencias bibliográficas

- Brañez-Medina, R. F. (2024). Desempaquetando la argumentación: Tensiones identitarias y epistémicas en educación superior. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.djo ati>
- Gans, N., Logan, M. W., & Alexander, P. A. (2025). Exploring the presence of culturally sustaining and active learning teaching practices in college classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105055>
- Glissant, É. (1997). *Poetics of relation*. University of Michigan Press.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hewko, C. (2025). Teachers' perspectives of their development of culturally sustaining pedagogical practices: Lessons for teacher learning. *Pedagogies: An International Journal*, 20(2), 225–245. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2023.2299804>
- Lederer, A., Thomm, E., & Bauer, J. (2024). Preservice teachers' evaluation of evidential support in causal arguments about educational topics. *Frontiers in Education*, 9, 1379222. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1379222>
- Paris, D., & Alim, H. S. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world*. Teachers College Press.
- Sun, L. (2026). Integrating culturally sustaining pedagogies with social justice language education: Insights from a field-based English teacher education course. *International Journal of Applied Linguistics*, 36(1), 701–713. <https://doi.org/10.1111/ijal.12807>
- Ucar-Longford, B., Hosein, A., & Heron, M. (2024). Improving pre-service teachers' argumentation skills: A holistic online scaffolding design approach. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 40(2), 76–96. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2320440>



Zambrano, R. E., Coronel, M. M., Reyes, N. C., & Ortiz, W. (2025). Interculturalidad como eje transversal para fomentar el respeto a la diversidad cultural en la Educación General Básica. Reincisol, 4(7), 4796–4819.
[https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)4796-4819](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)4796-4819)

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.04>

Biografías históricas, inclusión y autoestima: Modelo BIO-INCLUYE para la educación secundaria

Historical Biographies, Inclusion and Self-Esteem: The BIO-INCLUYE Model for Secondary Education

Ph.D. Glenda Roque Ramos

e-mail: glendaroque1976@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-5533-5583>

Dirección General de Educación Santiago de Cuba, Cuba.

Ph.D. Nayade Caridad Reyes Palau

e-mail: ncreyesp@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8754-1536>

Universidad Bolivariana del Ecuador. Ecuador

Recibido:2026/08/17

Aprobado:2026/09/20

Resumen

La enseñanza de la Historia posee un potencial formativo que trasciende la adquisición de conocimientos sobre acontecimientos, procesos y temporalidades, al ofrecer oportunidades para comprender la diversidad de experiencias humanas y establecer conexiones reflexivas entre pasado y presente. El objetivo de este artículo es fundamentar un modelo didáctico basado en el tratamiento inclusivo y humanizado de biografías históricas para favorecer la empatía histórica, la participación y el fortalecimiento potencial de la autoestima en estudiantes de educación secundaria, con atención especial a quienes experimentan barreras asociadas a la movilidad y requieren apoyos educativos específicos. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter teórico-documental mediante una revisión crítica e integrativa de literatura sobre educación inclusiva, empatía histórica, autoestima, Diseño Universal para el Aprendizaje y enseñanza de la Historia. Como resultado se propone el Modelo BIO-INCLUYE, estructurado en cinco componentes: humanización biográfica, contextualización histórica, empatía histórica, identificación reflexiva y participación inclusiva. La propuesta se articula con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y contempla múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión. Se incorpora además una matriz de coherencia y un protocolo de validación de contenido mediante juicio de cinco expertos, basado en criterios de pertinencia, coherencia, claridad, aplicabilidad, inclusión y factibilidad. Se concluye que las biografías históricas presentan potencial para favorecer una enseñanza más inclusiva cuando se evita la heroicidad idealizada y se reconocen diversidad, barreras, apoyos, decisiones y formas diferenciadas de participación. La relación con la autoestima se plantea como una hipótesis pedagógica susceptible de validación empírica.

Palabras clave: biografías históricas; inclusión educativa; autoestima; empatía histórica; Diseño Universal para el Aprendizaje; educación secundaria.

Abstract

History education has formative potential beyond the acquisition of knowledge about events, processes and temporalities, as it offers opportunities to understand diverse human experiences and establish reflective connections between past and present. This article aims to provide the theoretical foundations for a didactic model based on the inclusive and humanized use of historical biographies to foster historical empathy, participation, and the potential strengthening of self-esteem among secondary school students, with particular attention to learners who experience mobility-related barriers and require specific educational support. A qualitative theoretical-documentary study was conducted through a critical and integrative review of literature on inclusive education, historical empathy, self-esteem, Universal Design for Learning, and history education. As a result, the BIO-INCLUYE Model is proposed, structured around five components: biographical humanization, historical contextualization, historical empathy, reflective identification, and inclusive participation. The proposal is aligned with Universal Design for Learning principles and includes multiple means of engagement, representation, action, and expression. A coherence matrix and a content-validation protocol involving five expert judges are also incorporated. It is concluded that historical biographies have the potential to support more inclusive history education when idealized heroism is avoided and diversity, barriers, support, decision-making, and differentiated forms of participation are recognized. The relationship with self-esteem is presented as a pedagogical hypothesis requiring empirical validation.

Keywords: historical biographies; inclusive education; self-esteem; historical empathy; Universal Design for Learning; secondary education.

Como citar: Roque, G. & Reyes, N. C. (2026). Biografías históricas, inclusión y autoestima: Modelo BIO-INCLUYE para la educación secundaria. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(4), 71-89, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.04>

Introducción

La educación inclusiva constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos. Su alcance no se limita a garantizar el acceso de los estudiantes a las instituciones escolares, sino que implica eliminar barreras que dificultan el aprendizaje, la participación, el reconocimiento y el sentido de pertenencia.

Desde esta perspectiva, la inclusión exige revisar no solo las metodologías, sino también los contenidos, las formas de representación y los referentes culturales que circulan dentro del currículo. La manera en que determinados grupos, cuerpos,

identidades o experiencias aparecen representados puede contribuir tanto a la inclusión como a la reproducción de barreras simbólicas.

La enseñanza de la Historia ofrece posibilidades especialmente relevantes para este propósito. Las narrativas escolares han privilegiado con frecuencia grandes acontecimientos y figuras destacadas representadas mediante modelos de heroicidad, excepcionalidad y perfección. Aunque estos enfoques pueden tener valor cultural, también pueden producir distancia entre el estudiante y las personas del pasado cuando eliminan contradicciones, vulnerabilidades, incertidumbres y diversidad.

La biografía histórica puede ofrecer una alternativa cuando se utiliza no como relato ejemplarizante, sino como recurso de interpretación de la experiencia humana. Estudiar una trayectoria vital permite analizar circunstancias, decisiones, conflictos, barreras, apoyos, relaciones sociales y procesos de transformación. El estudiante puede comprender entonces que las personas del pasado no actuaron desde posiciones abstractas, sino dentro de condiciones históricas específicas.

Este enfoque se relaciona directamente con la empatía histórica. La empatía histórica no implica simplemente imaginar qué sentiría el estudiante si estuviera en el lugar de una persona del pasado; supone comprender perspectivas, valores y decisiones dentro de las condiciones históricas que las hicieron posibles (Karn, 2024a; Perikleous, 2024). En consecuencia, exige contextualización y uso de evidencias.

La relación entre empatía histórica e inclusión resulta especialmente relevante porque ambas exigen reconocer perspectivas diferentes y cuestionar interpretaciones únicas de la experiencia humana. Asimismo, estudios recientes muestran que la empatía histórica puede asociarse con mayor compromiso en el aula y mejores resultados en el aprendizaje de la Historia (Deng, 2024).

A esta relación se incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje. Las Directrices DUA 3.0 de CAST (2024) enfatizan el desarrollo de la agencia del aprendiz, la utilización de múltiples medios para construir significado y comunicar, así como la necesidad de anticipar y reducir prácticas excluyentes. Estos principios resultan compatibles con una enseñanza biográfica inclusiva.

Una misma comprensión histórica puede expresarse mediante texto, audio, representación visual, video, dramatización o mapa conceptual. La diversidad de opciones no reduce la exigencia académica; permite eliminar barreras innecesarias y ampliar las posibilidades de participación.

En el campo de la enseñanza de la Historia, Eras Cuenca, et al. (2025) destacan el potencial de recursos digitales e interactivos para fortalecer la comprensión del conocimiento histórico. Este aporte resulta pertinente para una propuesta inclusiva porque la diversificación de mediaciones favorece múltiples formas de acceso y expresión del aprendizaje.

La educación inclusiva contemporánea exige, además, evitar explicaciones centradas exclusivamente en las condiciones individuales. El foco debe situarse en la interacción entre diversidad funcional, barreras del entorno, apoyos disponibles, agencia y oportunidades de participación. Por ello, la propuesta que se desarrolla en este artículo se aleja de una pedagogía de la superación individual y se orienta hacia el reconocimiento de la diversidad de experiencias humanas.

La relación con la autoestima debe formularse con prudencia. Una revisión documental no permite afirmar que una estrategia didáctica incrementa directamente la autoestima. Lo que sí puede sostenerse es que determinadas experiencias de reconocimiento, pertenencia, participación y éxito académico accesible presentan potencial para contribuir a una valoración personal más positiva.

El problema científico se ubica, por tanto, en la escasa integración entre cuatro campos que con frecuencia se estudian de forma independiente: educación histórica, empatía histórica, educación inclusiva y autoestima. De este problema se deriva la pregunta: ¿cómo puede estructurarse una propuesta didáctica basada en biografías históricas humanizadas para favorecer empatía histórica, participación inclusiva y procesos vinculados con la autoestima en estudiantes de educación secundaria?

El objetivo del estudio consiste en fundamentar el Modelo BIO-INCLUYE como propuesta didáctica para el tratamiento humanizado e inclusivo de biografías históricas en educación secundaria, orientada al desarrollo de la empatía histórica, la participación y el fortalecimiento potencial de la autoestima. La novedad del artículo reside en articular

educación histórica, inclusión y DUA dentro de un modelo didáctico estructurado y susceptible de validación y aplicación empírica.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo mediante un diseño teórico-documental de alcance analítico-interpretativo. Se realizó una revisión crítica e integrativa de literatura correspondiente a cinco núcleos: enseñanza y aprendizaje de la Historia; empatía histórica; educación inclusiva; participación, diversidad funcional y autoestima; y Diseño Universal para el Aprendizaje.

Se priorizaron estudios recientes y literatura académica directamente relacionada con el objeto de análisis. La selección de fuentes atendió a cuatro criterios: pertinencia temática, rigor académico, contribución metodológica y posibilidad de transferir los aportes a contextos de educación secundaria.

El análisis se organizó mediante las categorías representación histórica, humanización, contextualización, empatía histórica, participación, accesibilidad, autoestima y mediación docente. A partir de la comparación teórica se identificaron regularidades y se construyó el Modelo BIO-INCLUYE.

Tabla 1. Categorías de análisis documental

Categoría	Pregunta analítica
Representación histórica	¿Cómo se presenta al sujeto histórico?
Humanización	¿Se reconocen contradicciones, barreras y diversidad?
Contextualización	¿Las decisiones se interpretan desde su época?
Empatía histórica	¿Se comprenden perspectivas mediante evidencias?
Inclusión	¿Se eliminan barreras de acceso, aprendizaje y participación?
Autoestima	¿Se promueven reconocimiento, agencia y valoración personal?
DUA	¿Se ofrecen múltiples formas de implicación, representación y expresión?
Mediación docente	¿Cómo orienta el docente la interpretación histórica?

Fuente: *elaboración propia*

Resultados

El primer resultado muestra que la humanización de las biografías históricas posee valor pedagógico únicamente cuando mantiene la contextualización. Humanizar no significa trasladar problemas actuales al pasado ni convertir las trayectorias históricas en relatos emocionales. Significa reconocer que los sujetos tomaron decisiones dentro de condiciones específicas.

El estudiante debe comprender simultáneamente qué ocurrió, por qué ocurrió, qué opciones existían y qué significado tenía la situación dentro de ese contexto. Esta relación constituye la base de una empatía histórica rigurosa.

La empatía histórica puede favorecer una aproximación plural al pasado porque exige reconocer la existencia de perspectivas distintas. Su función inclusiva aparece cuando el estudiante comprende que las personas no experimentan los procesos históricos de igual manera.

Un mismo acontecimiento puede tener significados diferentes según posición social, género, edad, pertenencia cultural, diversidad funcional, condiciones económicas o experiencias previas. De este modo, la diversidad deja de aparecer como tema complementario y se integra en la propia explicación histórica.

Un resultado conceptual importante consiste en desplazar la atención desde una lectura centrada en el déficit individual hacia una perspectiva relacional. Las diferencias en el funcionamiento corporal no definen la valía, las posibilidades ni la participación social de una persona; su experiencia está mediada también por las barreras, los apoyos y las oportunidades que ofrece el contexto.

En consecuencia, el modelo no se sustenta en la fórmula limitación más voluntad igual éxito. La propuesta adopta una estructura más amplia: persona, contexto, barreras, apoyos, decisiones y oportunidades de participación. Este cambio evita convertir la diversidad funcional en un elemento totalizador de la identidad del estudiante.

La autoestima constituye uno de los aspectos más sensibles del artículo. No puede afirmarse que el estudio de una biografía produzca automáticamente una mejora de autoestima. La relación debe formularse como potencial pedagógico.

El trabajo con biografías puede contribuir a procesos relacionados con la autoestima cuando amplía referentes, reconoce diversidad, evita representaciones deficitarias, facilita participación, permite experiencias de logro mediante diferentes medios y genera espacios de reconocimiento. Por ello, la autoestima se interpreta como resultado potencial mediado por la experiencia educativa, no como consecuencia directa de la exposición a un personaje histórico.

La incorporación de biografías históricas en el aula adquiere mayor valor cuando se vincula con el desarrollo del pensamiento histórico. La biografía no debe emplearse únicamente para recordar fechas o rasgos de personajes, sino para analizar relaciones entre experiencia individual y proceso social. Esta perspectiva permite que el estudiante interroge las fuentes, identifique cambios y continuidades, compare decisiones y establezca relaciones causales sin reducir los acontecimientos a acciones individuales aisladas. De este modo, la trayectoria de una persona funciona como una puerta de entrada para comprender procesos más amplios y para reconocer que las decisiones humanas se encuentran condicionadas por posibilidades, restricciones y significados propios de cada época.

El trabajo didáctico con narrativas históricas también favorece la organización temporal y causal de los acontecimientos. Ramón Alvarado, Estrada Ramírez, Reyes Palau & Vázquez Álvarez (2024) demostraron, en una experiencia orientada al desarrollo de la habilidad de narrar hechos históricos, que una secuencia de actividades planificadas puede contribuir a una comprensión más profunda de los acontecimientos del pasado y de su relevancia en el presente. Este antecedente resulta pertinente para BIO-INCLUYE porque la narración biográfica, cuando se sustenta en fuentes y preguntas problematizadoras, permite articular contexto, acción, consecuencias y significados sin convertir el relato en una simple cronología.

En el Modelo BIO-INCLUYE, la narración se concibe como una construcción interpretativa. El estudiante no repite una vida ya elaborada, sino que aprende a reconstruirla mediante evidencias, contrastar versiones y explicar por qué una determinada actuación tuvo sentido dentro de un contexto. Esta operación promueve habilidades asociadas con la argumentación histórica, la selección de información

relevante y la distinción entre hechos, interpretaciones y juicios de valor. Así, la biografía se transforma en un recurso para enseñar a pensar históricamente y no solo en un contenido adicional del programa escolar.

La dimensión biográfica también permite trabajar la multiperspectividad. Una misma figura puede ser interpretada desde documentos personales, prensa, testimonios, estudios historiográficos y memorias posteriores. El contraste entre estas fuentes ayuda a comprender que el conocimiento histórico es una construcción sustentada en evidencias y sometida a debate. Desde una perspectiva inclusiva, esta pluralidad de voces favorece la incorporación de experiencias tradicionalmente menos visibles y contribuye a cuestionar representaciones homogéneas del pasado.

La eficacia pedagógica de las biografías históricas depende en gran medida de la mediación docente. La selección de una trayectoria, por sí sola, no garantiza inclusión ni empatía histórica. El docente debe diseñar preguntas, organizar evidencias y crear oportunidades para que los estudiantes analicen el contexto, identifiquen barreras, reconozcan apoyos y argumenten interpretaciones. En este sentido, la innovación metodológica no se reduce al uso de tecnología; implica transformar la relación entre contenido, actividad del estudiante y formas de participación.

Jácome Chimbo, Rosero Changuán, Reyes Palau & Ortiz Aguilar (2024) señalan que las estrategias didácticas innovadoras en Ciencias Sociales deben trascender la transmisión de contenidos y promover pensamiento crítico, participación activa y habilidades socioemocionales. Esta perspectiva coincide con el Modelo BIO-INCLUYE, que propone convertir la biografía histórica en un problema de indagación y no en una exposición cerrada. La actividad del estudiante se centra en interpretar evidencias, comparar perspectivas, producir explicaciones y comunicar lo aprendido mediante diversas formas de expresión.

La multimodalidad constituye un componente clave. Las fuentes históricas pueden presentarse mediante textos breves, imágenes, líneas del tiempo, mapas, audios, infografías, documentos digitalizados y fragmentos audiovisuales. La combinación de formatos amplía las vías de acceso al conocimiento, pero debe responder a una finalidad didáctica clara. Eras Cuenca, Eras Cuenca, Reyes Palau & Ortiz Aguilar (2025) muestran

el valor de los recursos digitales para fortalecer la aproximación al conocimiento histórico y diversificar las experiencias de aprendizaje. En BIO-INCLUYE, estos recursos se emplean para reducir barreras de acceso y ofrecer distintas maneras de comprender y representar la información histórica.

La producción del estudiante debe seguir el mismo principio. Una comprensión histórica rigurosa puede expresarse mediante un ensayo, un podcast, una infografía argumentada, una entrevista simulada, una línea del tiempo comentada o una exposición oral. La diversidad de productos no supone disminuir los criterios de evaluación: todos deben evidenciar contextualización, uso de fuentes, explicación de decisiones y reconocimiento de perspectivas. Lo que se diversifica es la vía de expresión, no la exigencia cognitiva.

La relación entre inclusión y autoestima requiere distinguir entre características personales y barreras producidas por el entorno. Un enfoque centrado exclusivamente en el déficit puede conducir a que el estudiante interprete la diferencia corporal o funcional como problema individual. El Modelo BIO-INCLUYE desplaza el análisis hacia las condiciones de participación: qué obstáculos existían, qué apoyos estaban disponibles, qué oportunidades se abrieron o cerraron y cómo los sujetos actuaron dentro de esas condiciones.

Este cambio resulta especialmente importante cuando se seleccionan biografías relacionadas con diversidad funcional motora, enfermedad, exclusión social u otras experiencias de vulnerabilidad. La finalidad didáctica no consiste en presentar sujetos excepcionales que 'vencieron' su condición, sino en analizar cómo interactuaron con contextos sociales concretos. Esto permite evitar narrativas inspiracionales simplistas y favorecer una comprensión más compleja de la agencia humana, en la que el esfuerzo individual se relaciona con apoyos, redes, instituciones y oportunidades.

La autoestima se incorpora, por tanto, como un potencial formativo indirecto. La propuesta puede favorecer procesos de valoración personal cuando el estudiante encuentra un aula donde sus formas de participar son reconocidas, dispone de alternativas para demostrar lo aprendido y observa que el conocimiento histórico incluye trayectorias humanas diversas. La identificación reflexiva no exige semejanza total con

una figura del pasado; puede surgir del reconocimiento de dilemas, barreras, decisiones o experiencias que permiten pensar la propia vida desde una perspectiva crítica.

El sentido de pertenencia constituye un mediador importante de este proceso. Cuando el currículo presenta únicamente modelos homogéneos de éxito, algunos estudiantes pueden percibir una distancia simbólica respecto a aquello que la escuela considera valioso. En cambio, la inclusión de trayectorias diversas y la posibilidad de participar mediante múltiples medios contribuyen a ampliar las formas legítimas de presencia en el aula. BIO-INCLUYE entiende esta ampliación como una condición pedagógica para favorecer participación, reconocimiento y autovaloración.

Tabla 2. Síntesis de fundamentos que sustentan BIO-INCLUYE

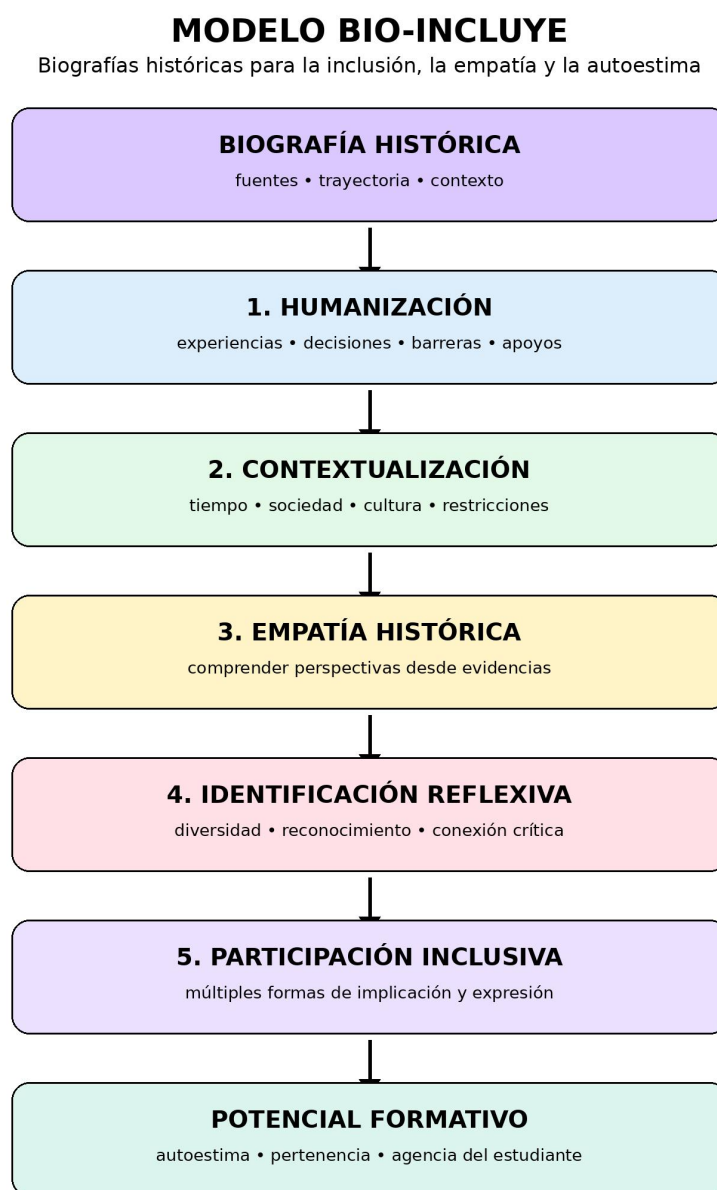
Fundamento	Aporte al modelo	Riesgo que evita	Aplicación didáctica
Pensamiento histórico	Relaciona trayectoria individual y procesos sociales	Biografía anecdótica	Análisis de fuentes, causalidad y cambios
Empatía histórica	Comprende perspectivas situadas	Presentismo	Preguntas contextualizadas y contraste de evidencias
Educación inclusiva	Reconoce diversidad, barreras y apoyos	Enfoque deficitista	Selección plural de trayectorias y mediaciones
DUA	Diversifica acceso, implicación y expresión	Uniformidad metodológica	Recursos y productos multimodales
Desarrollo socioemocional	Favorece reconocimiento y pertenencia	Uso moralizante de la biografía	Reflexión personal prudente y no prescriptiva

Fuente: *Elaboración propia.*

Modelo BIO-INCLUYE

Se propone el Modelo BIO-INCLUYE: Biografías históricas para la inclusión, la empatía y la autoestima. El modelo se estructura en cinco componentes interdependientes: humanización, contextualización, empatía histórica, identificación reflexiva y participación inclusiva. Su finalidad es orientar una enseñanza histórica que reconozca la diversidad del alumnado y reduzca barreras para el aprendizaje y la participación.

Figura 1. Estructura conceptual del Modelo BIO-INCLUYE



Fuente: elaboración propia.

Articulación con el Diseño Universal para el Aprendizaje

El Modelo BIO-INCLUYE incorpora los principios de las Directrices DUA 3.0 de CAST (2024). Las directrices enfatizan múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión, así como el desarrollo de agencia y la anticipación de barreras. En BIO-INCLUYE estos principios se concretan mediante la selección de biografías diversas, el uso de fuentes en diferentes formatos y la posibilidad de demostrar la comprensión histórica mediante productos multimodales.

Tabla 2. Articulación BIO-INCLUYE-DUA

Componente BIO-INCLUYE	Principio DUA	Aplicación
Humanización	Múltiples formas de implicación	Elegir biografías significativas y diversas.
Contextualización	Múltiples medios de representación	Textos, mapas, imágenes, audio, fuentes primarias y secundarias.
Empatía histórica	Construcción de significado	Comparar perspectivas y sustentar interpretaciones en evidencias.
Identificación reflexiva	Agencia y autorreflexión	Conectar críticamente pasado y experiencia sin establecer equivalencias simplistas.
Participación inclusiva	Acción y expresión	Podcast, ensayo, video, infografía, mapa conceptual, dramatización u otros productos.

Fuente: elaboración propia.

La propuesta se organiza en cinco fases que pueden adaptarse a distintos contenidos curriculares de educación secundaria y a diferentes perfiles de alumnado.

Tabla 3. Fases de la estrategia

Fase	Acción docente	Acción del estudiante	Producto
1. Selección inclusiva	Escoge biografías diversas y pertinentes al currículo.	Explora referentes y formula preguntas iniciales.	Perfil biográfico.
2. Contextualización	Presenta fuentes y condiciones históricas.	Reconstruye posibilidades, restricciones y actores.	Mapa contextual.
3. Humanización	Formula preguntas críticas sobre experiencias, barreras, apoyos y decisiones.	Analiza la trayectoria con evidencias.	Matriz biográfica.
4. Significación	Promueve conexión crítica entre pasado y presente.	Reflexiona sobre diversidad, agencia y participación.	Texto o registro reflexivo.
5. Producción multimodal	Ofrece opciones de acción y expresión.	Elabora un producto según sus fortalezas y apoyos.	Podcast, video, mapa, ensayo, infografía u otro.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Coherencia entre problema, categorías y propuesta

Problema identificado	Categoría	Acción propuesta	Resultado esperado
Figuras históricas idealizadas	Humanización	Mostrar contradicciones, experiencias, barreras y apoyos.	Mayor cercanía crítica con el pasado.
Interpretación descontextualizada	Empatía histórica	Analizar perspectivas y fuentes.	Comprensión histórica contextualizada.
Baja representación de diversidad	Inclusión	Seleccionar trayectorias plurales.	Reconocimiento de diversidad humana.
Barreras de participación	DUA	Diversificar recursos, apoyos y productos.	Mayor acceso y participación.
Riesgo de baja valoración personal	Autoestima	Promover reconocimiento, agencia y experiencias de logro.	Potencial fortalecimiento personal y pertenencia.

Fuente: elaboración propia.

El docente actúa como mediador del sentido histórico y de la inclusión. Su función consiste en seleccionar fuentes, evitar simplificaciones, contextualizar las experiencias y garantizar que todos los estudiantes dispongan de oportunidades reales de participación.

El DUA 3.0 refuerza esta perspectiva al proponer diseños que anticipen barreras, amplíen formas de comunicación y desarrollen la agencia del alumnado. El docente debe mantener los objetivos disciplinares de la Historia y, simultáneamente, flexibilizar las vías mediante las cuales los estudiantes acceden, procesan y expresan lo aprendido.

La evaluación se concibe como formativa, continua y coherente con los objetivos disciplinares e inclusivos de la propuesta. No se evalúa la condición individual del estudiante, sino la calidad de su comprensión histórica, el uso de evidencias, la capacidad de contextualización y la participación en el proceso de aprendizaje.

Tabla 5. Criterios de evaluación

Dimensión	Indicador
Comprensión histórica	Sitúa al sujeto en su contexto y reconoce relaciones causales y temporales.
Uso de evidencias	Fundamenta interpretaciones en fuentes pertinentes.
Empatía histórica	Comprende perspectivas sin presentismo ni juicios simplistas.
Diversidad	Reconoce barreras, apoyos y diferentes formas de participación.
Pensamiento crítico	Analiza contradicciones, decisiones y consecuencias.
Participación	Utiliza recursos y apoyos adecuados para comunicar lo aprendido.
Reflexión personal	Establece conexiones argumentadas entre pasado, diversidad y experiencia humana.

Fuente: elaboración propia.

Propuesta de validación por expertos

Para fortalecer la validez de contenido del Modelo BIO-INCLUYE se propone realizar una evaluación mediante cinco expertos con experiencia académica o profesional en Didáctica de la Historia, educación inclusiva, DUA, Psicopedagogía o educación secundaria.

La valoración puede realizarse mediante una escala de 1 a 5, donde 1 representa muy bajo y 5 muy alto. Posteriormente, los resultados pueden analizarse mediante la V de Aiken. Esta sección constituye un protocolo de validación; no deben presentarse resultados hasta que los expertos hayan realizado realmente la valoración.

Tabla 6. Criterios para juicio de expertos

Criterio	Descripción
Pertinencia	Correspondencia con el problema y los objetivos del artículo.
Coherencia	Relación entre componentes, fases, actividades y evaluación.
Claridad	Comprensión de las orientaciones y lenguaje utilizado.
Inclusión	Capacidad de reducir barreras y reconocer la diversidad del alumnado.
Aplicabilidad	Posibilidad de uso en contextos de educación secundaria.
Factibilidad	Correspondencia con recursos y condiciones habituales del aula.
Innovación	Valor añadido respecto a prácticas tradicionales de enseñanza biográfica.

Fuente: elaboración propia.

La V de Aiken puede calcularse mediante la expresión $V = \sum s / [n(c - 1)]$, donde $s = r - l_0$; r corresponde a la puntuación otorgada por el experto; l_0 es la puntuación mínima; n representa el número de expertos; y c , el número de categorías de respuesta.

Criterios para la selección y organización del juicio de expertos

La calidad de una validación por expertos depende no solo del número de participantes, sino de la pertinencia de sus perfiles. Para el Modelo BIO-INCLUYE se recomienda seleccionar cinco especialistas con experiencia demostrable en al menos uno de los siguientes ámbitos: Didáctica de la Historia, educación inclusiva, Diseño Universal para el Aprendizaje, Psicopedagogía o docencia en educación secundaria. Se sugiere que el grupo combine experiencia investigativa y práctica educativa para evitar una valoración exclusivamente teórica.

Antes de la aplicación del instrumento, los expertos deben recibir una síntesis del problema, los fundamentos del modelo, las fases de la estrategia y los criterios de evaluación. Cada valoración debe realizarse de forma individual para reducir influencias entre jueces. Además de la puntuación cuantitativa, resulta conveniente solicitar observaciones abiertas sobre aspectos que requieran reformulación, simplificación o ampliación.

La V de Aiken puede utilizarse como indicador de validez de contenido, pero su interpretación debe complementarse con el análisis cualitativo de las observaciones. Una puntuación elevada no sustituye la revisión crítica del modelo. Si varios expertos coinciden en señalar ambigüedades, dificultades de aplicación o riesgos de exclusión, esas observaciones deben incorporarse antes de la implementación piloto.

Esta etapa de validación cumple una función de depuración. Su propósito no es demostrar eficacia sobre la autoestima o el aprendizaje histórico, sino establecer si los componentes del modelo son pertinentes, coherentes, comprensibles y aplicables. La eficacia deberá examinarse posteriormente mediante una intervención educativa con instrumentos y procedimientos apropiados.

Discusión

El principal aporte del Modelo BIO-INCLUYE consiste en transformar la biografía histórica en un recurso que conecta comprensión disciplinar e inclusión. La propuesta se diferencia de enfoques tradicionales porque no utiliza a las figuras históricas como modelos morales ideales; su eje es la diversidad humana.

La articulación con DUA fortalece especialmente la dimensión práctica. CAST (2024) propone diseñar experiencias que contemplen desde el inicio la variabilidad del alumnado y que ofrezcan diferentes formas de implicarse, comprender y comunicar. Esto coincide con la estructura del modelo.

La inclusión, en este sentido, no equivale a reducir exigencias. Consiste en eliminar barreras que no son esenciales para la competencia que se pretende desarrollar. El mismo principio orienta el uso de recursos digitales y multimodales en la enseñanza de la Historia, aspecto respaldado por (Eras Cuenca, et al. 2025).

Otro aporte importante es la reformulación de la relación entre biografía y diversidad funcional. La propuesta evita narrativas inspiracionales simplistas. No se pretende mostrar que una persona tiene valor “a pesar de” una condición corporal. Se busca comprender cómo las personas participan en procesos sociales desde diferentes condiciones, recursos, apoyos y oportunidades.

La autoestima se sitúa, por ello, como un potencial resultado socioeducativo mediado por experiencias de pertenencia, participación y reconocimiento. Su eventual cambio debe evaluarse empíricamente en futuras aplicaciones del modelo.

El carácter general del Modelo BIO-INCLUYE permite su adaptación a distintos currículos y contextos de educación secundaria, pero esta transferibilidad no debe entenderse como aplicación idéntica. Las biografías, fuentes, recursos y problemas históricos deben seleccionarse de acuerdo con el programa, la edad del alumnado, la disponibilidad documental y las características socioculturales del grupo. Lo estable del modelo son sus principios; lo flexible son los contenidos y las actividades concretas.

La selección de biografías constituye una decisión curricular y ética. Conviene evitar que la diversidad aparezca únicamente en unidades especiales o fechas conmemorativas. Su incorporación debe integrarse al desarrollo normal de los contenidos históricos, de manera que la pluralidad de experiencias humanas forme parte de la explicación del pasado y no sea tratada como un añadido periférico.

También es necesario considerar la preparación docente. El trabajo con empatía histórica, diversidad y experiencias de vulnerabilidad requiere preguntas cuidadosas y un clima de aula basado en respeto. La actividad no debe obligar a los estudiantes a revelar experiencias personales ni establecer comparaciones directas entre sus vidas y situaciones traumáticas del pasado. La identificación reflexiva debe ser voluntaria y mediada por la argumentación histórica.

Finalmente, la transferibilidad depende de recursos accesibles. El modelo puede implementarse con tecnologías digitales, pero no depende de ellas. Un conjunto de documentos impresos, imágenes, testimonios y organizadores gráficos puede cumplir los mismos objetivos cuando las condiciones tecnológicas son limitadas. Esta flexibilidad

permite mantener la lógica inclusiva sin convertir el acceso a dispositivos en una nueva barrera.

Integra biografías históricas, empatía histórica, inclusión y autoestima dentro de una misma arquitectura didáctica.

Propone un modelo aplicable a diferentes contenidos y contextos de educación secundaria.

Articula explícitamente la enseñanza de la Historia con el Diseño Universal para el Aprendizaje.

Desplaza el foco desde el déficit individual hacia barreras, apoyos, agencia y participación.

Incluye un protocolo de validación por expertos y criterios de evaluación transferibles.

El estudio presenta tres limitaciones principales. La primera deriva de su carácter teórico-documental: el modelo todavía no ha sido aplicado empíricamente. La segunda corresponde a la validación por expertos, que se plantea como procedimiento futuro y no como resultado ya obtenido. La tercera se relaciona con la autoestima, pues no resulta posible establecer una relación causal entre el estudio de biografías y cambios en autoestima sin realizar una intervención y utilizar instrumentos de evaluación adecuados.

Estas limitaciones no invalidan la propuesta; definen su etapa actual de desarrollo y orientan futuras investigaciones.

Conclusiones

Las biografías históricas poseen un potencial significativo para ampliar las posibilidades formativas de la enseñanza de la Historia en educación secundaria. Este potencial aumenta cuando las figuras históricas dejan de presentarse como modelos idealizados y se analizan como personas contextualizadas, diversas y atravesadas por decisiones, barreras, relaciones, apoyos y transformaciones.

La investigación permitió formular el Modelo BIO-INCLUYE, estructurado en cinco componentes: humanización, contextualización, empatía histórica, identificación reflexiva y participación inclusiva. La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje

fortalece el modelo al reconocer la variabilidad del alumnado y promover múltiples formas de implicación, representación, acción y expresión.

El artículo también permite precisar que la relación entre biografías históricas y autoestima debe plantearse en términos de potencial pedagógico. No se sostiene que una biografía produzca automáticamente mayor autoestima; se considera que una experiencia educativa basada en diversidad, reconocimiento, agencia y participación puede contribuir a procesos favorables de valoración personal.

Las diferencias en el funcionamiento corporal, dentro de esta propuesta, no se interpretan como déficits que deban ser heroicamente superados. Se analizan mediante la relación entre persona, contexto, barreras, apoyos y oportunidades de participación. Esta reformulación fortalece la coherencia inclusiva del modelo.

Finalmente, se propone la validación mediante juicio de cinco expertos como siguiente fase metodológica. La aplicación de criterios de pertinencia, coherencia, claridad, inclusión, aplicabilidad, factibilidad e innovación, acompañada del cálculo de V de Aiken, permitirá valorar rigurosamente la consistencia del modelo antes de su implementación en contextos educativos reales.

Referencias bibliográficas

CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. CAST.
<https://udlguidelines.cast.org>

Deng, X. (2024). Historical empathy can longitudinally predict adolescent students' history achievement via classroom engagement. *Educational Psychology*, 44(8), 893–910.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2406327>

Eras Cuenca, M. I., Eras Cuenca, L. S., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Recursos digitales para el fortalecimiento del conocimiento de la historia del Ecuador en estudiantes de 5to año. *Sinergia Académica*, 8(Especial 1), 141–170.
<https://doi.org/10.51736/w6y1ev94>

Jácome Chimbo, H. R., Rosero Changuán, N. J., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para mejorar el acceso al conocimiento en Ciencias Sociales en estudiantes de la Educación Básica Superior en la Unidad

- Educativa “Juan Montalvo”, Buena Fe, Ecuador. Dominio de las Ciencias, 10(4), 841–867. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4097>
- Karn, S. (2024a). Designing historical empathy learning experiences: A pedagogical tool for history teachers. *History Education Research Journal*, 21(1), Article 6. <https://doi.org/10.14324/HERJ.21.1.06>
- Karn, S. (2024b). The affective dimensions of historical empathy: Opportunities, problems, and challenges. *The Social Studies*, 116(4), 232–247. <https://doi.org/10.1080/00377996.2024.2381533>
- Perikleous, L. (2024). “Tú no vas en su lugar”: Empatía histórica en la educación. *Revista de Historia*, 31. <https://doi.org/10.29393/RH31-3YDLP10003>
- Ramón Alvarado, S. M., Estrada Ramírez, J. Y., Reyes Palau, N. C., & Vázquez Álvarez, A. (2024). Sistema de actividades para el desarrollo de la habilidad de narración de hechos históricos en estudiantes de octavo año. *Sinergia Académica*, 7(Especial 7), 74–105. <https://doi.org/10.51736/s6tr0t03>
- Sedláčková, D., Kantor, J., Belkin, L., Marečková, J., Smrčková, A., Du, J., Li, J., Svobodová, Z., & Munn, Z. (2025). The experiences of students with physical disabilities in inclusive education: A qualitative systematic review. *Educational Review*, 49, 100715. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100715>

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.05>

Personalidad y contexto histórico: modelo interdisciplinario de psicobiografía histórico-contextual

Personality and Historical Context: An Interdisciplinary Model of Historical-Contextual Psychobiography

M.Sc. Marcos Enrique Zaldivar Hernández
<https://orcid.org/0000-0002-1208-1122>
marcos.zaldivar@uo.edu.cu
Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

M.Sc. José Figueredo Castillo
<https://orcid.org/0009-0005-0787-1727>
figueredocastillojose@gmail.com
Instituto Preuniversitario Urbano Raúl Cepero Bonilla. La Habana, Cuba.

Recibido: 2026/08/20 Aprobado: 2020/09/25

Resumen

La investigación biográfica contemporánea enfrenta el desafío de explicar la singularidad de los sujetos sin desvincularla de las condiciones históricas, sociales y culturales en las que se configura. En este contexto, la convergencia entre Historia y Psicología ofrece posibilidades para superar tanto las biografías centradas exclusivamente en la reconstrucción cronológica como las interpretaciones psicologizantes del pasado. El objetivo del artículo es analizar críticamente la complementariedad epistemológica y metodológica entre ambas disciplinas y proponer un modelo de psicobiografía histórico-contextual aplicable al estudio interdisciplinario de sujetos históricos. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter teórico-documental mediante una revisión crítica e integrativa de literatura clásica y contemporánea sobre psicobiografía, psicología histórica, Historia Conceptual, subjetividad e investigación biográfica. Se recuperan críticamente los fundamentos del análisis caracterológico desarrollado por Leonardo Griñán Peralta como antecedente de la integración entre explicación histórica y estudio de la personalidad dentro de la historiografía cubana. Los resultados permitieron establecer cinco dimensiones interdependientes: contexto histórico, trayectoria vital, configuración de la personalidad, toma de decisiones y construcción historiográfica de la memoria. Se identificaron además riesgos metodológicos asociados con el diagnóstico retrospectivo, el anacronismo psicológico, la patologización y la sobreinterpretación documental. Como principal contribución se propone un modelo de psicobiografía histórico-contextual que articula evidencia documental, contextualización histórica e interpretación psicológica mediante criterios de triangulación y prudencia inferencial. Se concluye que la integración entre Historia y Psicología fortalece la investigación biográfica cuando

reconoce la historicidad de las categorías psicológicas y concibe la personalidad como una configuración dinámica vinculada con la experiencia, el contexto y la acción.

Palabras clave: psicobiografía; Historia; Psicología; investigación biográfica; personalidad; subjetividad; interdisciplinariedad.

Abstract

Contemporary biographical research faces the challenge of explaining individual singularity without separating it from the historical, social, and cultural conditions in which it develops. In this context, the convergence between History and Psychology offers possibilities for moving beyond both biographies focused exclusively on chronological reconstruction and psychologizing interpretations of the past. This article critically analyzes the epistemological and methodological complementarity between the two disciplines and proposes a historical-contextual psychobiographical model applicable to the interdisciplinary study of historical subjects. A qualitative theoretical-documentary study was conducted through a critical and integrative review of classical and contemporary literature on psychobiography, historical psychology, conceptual history, subjectivity, and biographical research. The foundations of the characterological analysis developed by Leonardo Griñán Peralta are also critically reconsidered as an antecedent to the integration of historical explanation and personality analysis within Cuban historiography. The findings identify five interdependent dimensions: historical context, life trajectory, personality configuration, decision-making, and historiographical construction of memory. Methodological risks associated with retrospective diagnosis, psychological anachronism, pathologization, and documentary overinterpretation were also identified. The main contribution is a historical-contextual psychobiographical model that integrates documentary evidence, historical contextualization, and psychological interpretation through triangulation and inferential prudence. It is concluded that the integration of History and Psychology strengthens biographical research when it recognizes the historicity of psychological categories and understands personality as a dynamic configuration linked to experience, context, and action.

Keywords: psychobiography; History; Psychology; biographical research; personality; subjectivity; interdisciplinarity.

Como citar: Zaldivar, M. E. & Figueredo, J. (2026). Personalidad y contexto histórico: modelo interdisciplinario de psicobiografía histórico-contextual. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(5), 91-115, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.05>

Introducción

La biografía constituye uno de los espacios de investigación donde se manifiesta con mayor claridad la complejidad de las relaciones entre individuo, sociedad e Historia.

Una trayectoria vital difícilmente puede comprenderse mediante la simple enumeración cronológica de acontecimientos, del mismo modo que las decisiones y actuaciones de un sujeto histórico no pueden explicarse exclusivamente mediante atributos psicológicos considerados independientes de las condiciones sociales y culturales de su época.

La vida humana se desarrolla dentro de sistemas de relaciones, instituciones, conflictos, experiencias, valores y marcos simbólicos que participan en la configuración de la subjetividad. Desde esta perspectiva, individuo y contexto no constituyen realidades independientes, sino dimensiones interrelacionadas de un mismo proceso histórico.

Durante el proceso de institucionalización de las ciencias sociales, Historia y Psicología construyeron tradiciones científicas relativamente diferenciadas. La primera concentró su atención en acontecimientos, estructuras, temporalidades, procesos sociales y fuentes documentales; la segunda desarrolló teorías y procedimientos orientados al estudio de la cognición, las emociones, la personalidad, las motivaciones y la conducta.

Esta especialización favoreció importantes avances, pero también generó limitaciones para investigar fenómenos situados precisamente en la intersección entre experiencia subjetiva y proceso histórico.

La biografía representa uno de esos fenómenos fronterizos.

La renovación historiográfica desarrollada durante el siglo XX contribuyó a cuestionar la reducción de la Historia al relato político y a la sucesión de acontecimientos. La incorporación progresiva del estudio de las mentalidades, sensibilidades, representaciones y experiencias colectivas fortaleció las relaciones con otras ciencias humanas. Febvre (2021), desde la tradición de los *Annales*, es una corriente historiográfica francesa nacida en 1929 que cambió el estudio del pasado al enfocarse en las estructuras sociales y económicas en lugar de narrar solo batallas y vidas de gobernantes, y constituye un referente significativo al señalar la necesidad de

incorporar los fenómenos psicológicos y las formas históricas de sensibilidad dentro de la explicación historiográfica.

Desde la psicología se desarrollaron desplazamientos paralelos. Las perspectivas histórico-culturales, construccionistas y de psicología social histórica cuestionaron la representación del individuo como una entidad aislada y universal. Robertazzi (2011) sostiene que la subjetividad debe interpretarse dentro de las prácticas, relaciones y transformaciones sociales que participan en su producción. En igual dirección, Fariñas León & García Niubó (2006) destacan la necesidad de enfoques complejos capaces de relacionar múltiples niveles explicativos de la experiencia humana.

Los debates contemporáneos han reforzado esta perspectiva. Muthukrishna, et al. (2021) proponen considerar la psicología como una ciencia histórica y advierten que las características psicológicas no pueden comprenderse únicamente mediante comparaciones entre poblaciones contemporáneas, pues las configuraciones culturales y psicológicas poseen también trayectorias históricas.

Esta idea tiene consecuencias epistemológicas relevantes para el estudio biográfico. Si la experiencia psicológica se configura históricamente, resulta problemático aplicar de manera automática categorías actuales a individuos pertenecientes a otras épocas.

Dentro de esta convergencia adquiere especial relevancia la psicobiografía. Anderson (2024) concibe este campo como una aproximación orientada a estudiar vidas mediante perspectivas psicológicas, pero sustentada en investigación biográfica rigurosa. La psicobiografía no consiste, por tanto, en incorporar diagnósticos retrospectivos a una narración histórica, sino en explorar cómo experiencias, vínculos, motivaciones, valores, conflictos y configuraciones psicológicas participan en el desarrollo de una trayectoria vital.

El campo de la psicobiografía, ha experimentado además una renovación internacional. Jareño, et al. (2024) destacan el crecimiento de la psicobiografía en diferentes países y contextos académicos y su progresiva consolidación como espacio

interdisciplinario de investigación. Sin embargo, este desarrollo implica importantes desafíos metodológicos.

La persona histórica generalmente no puede ser evaluada directamente. El investigador trabaja con cartas, diarios, autobiografías, discursos, documentos institucionales, testimonios, representaciones culturales y reconstrucciones historiográficas. Cada una de estas fuentes posee condiciones específicas de producción y no constituye una expresión transparente de la vida psicológica.

La inferencia psicológica debe, construirse mediante evidencia contrastada. Por tanto, la historia conceptual fortalece esta precaución. Bañol Ramírez (2024) señala que los conceptos científicos poseen una historia y modifican sus significados según las condiciones culturales e intelectuales. Categorías como carácter, personalidad, liderazgo, patriotismo, normalidad, identidad o trauma no pueden proyectarse indiscriminadamente sobre sociedades pertenecientes a otras coordenadas históricas.

En la producción historiográfica cubana pueden identificarse antecedentes significativos de esta preocupación interdisciplinaria. La obra de Leonardo Griñán Peralta desarrolló una aproximación caracterológica que incorporó sistemáticamente dimensiones psicológicas dentro del estudio biográfico de Antonio Maceo. Su contribución resulta relevante como antecedente metodológico de una historiografía interesada no solamente en reconstruir acontecimientos, sino también en explicar la relación entre personalidad y actuación histórica.

No obstante, recuperar actualmente este aporte exige una actualización epistemológica. Las categorías psicológicas utilizadas durante etapas anteriores del desarrollo científico no pueden trasladarse mecánicamente al presente. Su revisión debe realizarse mediante el diálogo con la psicobiografía contemporánea, la psicología histórica, la Historia Conceptual y los estudios actuales sobre subjetividad.

Otro problema importante aparece cuando se considera la posterior representación de los sujetos históricos. El conocimiento acerca de una vida no se produce exclusivamente mediante fuentes contemporáneas al personaje. Se transforma también

mediante biografías, historiografía, educación, medios de comunicación y diferentes procesos de circulación cultural.

En el campo de la educación histórica, Eras Cuenca, et al. (2025) han destacado la importancia de contextualizar el conocimiento histórico y emplear diferentes recursos para facilitar la comprensión de procesos, actores, relaciones causales y contextos. Aunque su investigación se desarrolla en el ámbito educativo, permite reconocer un aspecto relevante para el presente estudio: las representaciones mediante las cuales circula el conocimiento histórico intervienen en las formas en que las nuevas generaciones interpretan el pasado.

Esto resulta particularmente importante en los estudios biográficos. La figura investigada llega al presente no solo mediante evidencias documentales, sino también a través de capas sucesivas de interpretación.

En consecuencia, el **problema** contemporáneo no consiste simplemente en demostrar que Historia y Psicología pueden complementarse. La cuestión de mayor interés científico radica en establecer cómo debe organizarse dicha complementariedad para desarrollar interpretaciones psicobiográficas históricamente contextualizadas, psicológicamente prudentes y documentalmente sustentadas.

A partir de esta **problemática** se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo articular los aportes epistemológicos y metodológicos de la Historia y la Psicología en un modelo de investigación psicobiográfica que permita explicar la relación entre personalidad, experiencia y contexto histórico evitando interpretaciones anacrónicas, deterministas o psicologizantes?

En correspondencia, el **objetivo de investigación** consiste en, analizar críticamente la complementariedad epistemológica y metodológica entre Historia y Psicología en la investigación biográfica, recuperar los fundamentos del análisis caracterológico desarrollado por Griñán Peralta (2002) y articularlos con perspectivas contemporáneas de la psicobiografía, la psicología histórica y la Historia Conceptual,

con el propósito de proponer un modelo de psicobiografía histórico-contextual aplicable al estudio interdisciplinario de sujetos históricos.

La contribución científica del trabajo radica en la formulación de un modelo integrado por cinco dimensiones —contexto histórico, trayectoria vital, configuración de la personalidad, toma de decisiones y construcción historiográfica de la memoria— acompañado por principios de triangulación documental, historicidad conceptual, prudencia interpretativa y no reduccionismo.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo y un diseño teórico-documental de alcance analítico-interpretativo.

La elección responde a que el propósito no consiste en comprobar empíricamente una hipótesis sobre una personalidad histórica determinada, sino en analizar críticamente diferentes perspectivas teóricas y metodológicas y, a partir de su integración, construir un modelo susceptible de orientar futuras investigaciones psicobiográficas.

Como estrategia general se empleó una revisión crítica e integrativa de literatura relacionada con cinco campos: psicobiografía, psicología histórica, psicología social histórica, Historia Conceptual e investigación biográfica.

Se combinaron contribuciones clásicas indispensables para reconstruir la genealogía del debate con literatura contemporánea, priorizando trabajos publicados durante las últimas décadas y, particularmente, estudios recientes que evidencian la renovación internacional de la psicobiografía y de los enfoques históricos en Psicología.

Los criterios de inclusión fueron:

- a) relación directa con la interacción entre Historia, Psicología y biografía;
- b) contribución epistemológica o metodológica identificable;
- c) procedencia académica verificable;

- d) vinculación con categorías como personalidad, subjetividad, trayectoria, experiencia, decisión, memoria o historicidad; y
- e) utilidad para identificar posibilidades o riesgos del análisis interdisciplinario.

Se excluyeron materiales divulgativos sin fundamentación científica suficiente y publicaciones cuya relación con el problema estudiado fuese únicamente tangencial.

El análisis incorporó también la propuesta caracterológica de Leonardo Griñán Peralta como referente historiográfico. Su inclusión no persigue desarrollar estudios de personajes concretos, sino identificar el principio metodológico subyacente en su obra: la posibilidad de incorporar la personalidad como dimensión explicativa de la actuación histórica.

El procedimiento se estructuró en cuatro fases:

Fase 1. Identificación conceptual. Se localizaron categorías recurrentes relacionadas con contexto, subjetividad, personalidad, trayectoria, experiencia, decisión, fuentes, memoria, historicidad e interdisciplinariedad.

Fase 2. Sistematización temática. Las categorías fueron organizadas en núcleos analíticos y se establecieron relaciones entre las contribuciones provenientes de Historia y Psicología.

Fase 3. Comparación crítica. Se analizaron convergencias, divergencias y tensiones entre las tradiciones estudiadas, con especial atención al diagnóstico retrospectivo, el anacronismo conceptual y el tratamiento de las fuentes.

Fase 4. Síntesis teórico-metodológica. Se establecieron las dimensiones y principios que configuran el modelo de psicobiografía histórico-contextual.

Se empleó triangulación teórica entre historiografía, psicobiografía, psicología histórica e Historia Conceptual. La triangulación permitió contrastar interpretaciones provenientes de diferentes tradiciones y reducir la subordinación del objeto de estudio a una perspectiva disciplinaria única.

Tabla 1 Diferenciación conceptual de aproximaciones al estudio histórico de la personalidad

Aproximación	Objeto principal	Característica central	Riesgo principal
Biografía histórica	Trayectoria de un sujeto en su contexto	Reconstrucción documental y temporal	Reducirse a narración cronológica
Psicobiografía	Relación entre trayectoria y configuración psicológica	Integra evidencia biográfica y teoría psicológica	Sobreinterpretación psicológica
Psicohistoria	Relaciones entre procesos históricos y psicológicos	Puede estudiar individuos y fenómenos colectivos	Generalizaciones psicológicas excesivas
Historia de vida	Experiencia narrada por el propio sujeto	Privilegia significado y reconstrucción autobiográfica	Confundir memoria con evidencia factual
Diagnóstico retrospectivo	Supuesta condición clínica de un sujeto del pasado	Aplica categorías diagnósticas contemporáneas	Anacronismo y patologización

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión teórica.

Resultados

De la complementariedad disciplinaria a la integración explicativa

La revisión evidencia que la relación entre Historia y Psicología debe trascender el modelo tradicional de complementariedad aditiva.

Desde una concepción aditiva, la Historia reconstruiría el contexto y la Psicología explicaría posteriormente la personalidad. Tal procedimiento conserva separadas las dimensiones cuya relación pretende comprender.

La integración explicativa supone una transformación más profunda: estudiar cómo las circunstancias históricas intervienen en la formación de la subjetividad y cómo los sujetos, desde sus configuraciones personales y dentro de determinados límites estructurales, interpretan situaciones, adoptan decisiones y participan en los procesos históricos.

La Historia aporta procedimientos para reconstruir temporalidades, contextos, instituciones, relaciones y fuentes.

La Psicología ofrece herramientas para interpretar procesos motivacionales, afectivos, cognitivos, relacionales y de personalidad.

El objeto interdisciplinario no es, por tanto, la personalidad aislada ni el contexto separado, sino la relación dinámica sujeto-contexto.

Ouvrier-Bonnaz (2021) destaca precisamente el valor de los intercambios entre Historia y Psicología para comprender la actividad humana en situaciones concretas. Muthukrishna, et al. (2021) amplían esta perspectiva al destacar que los fenómenos psicológicos poseen profundidad histórica. Estas contribuciones permiten rechazar simultáneamente dos reduccionismos:

El primero es el reduccionismo psicológico, según el cual acontecimientos complejos podrían explicarse directamente mediante características individuales.

El segundo es el reduccionismo contextual, que transforma al sujeto en simple producto pasivo de sus circunstancias.

La psicobiografía histórico-contextual se sitúa entre ambos extremos.

La trayectoria vital como unidad interdisciplinaria

La categoría trayectoria vital adquiere particular importancia porque permite relacionar tiempo histórico y desarrollo psicológico.

Una vida no constituye únicamente una secuencia cronológica. Está organizada mediante experiencias, relaciones, aprendizajes, pérdidas, decisiones, conflictos, cambios de posición social, transformaciones identitarias y acontecimientos históricos que pueden modificar de manera significativa el campo de posibilidades del sujeto.

Por ello, la investigación debe preguntarse no solamente qué ocurrió, sino:

- qué significado pudo adquirir determinada experiencia;
- cómo se relacionó con experiencias anteriores;
- qué cambios produjo;

- cuáles regularidades se observan posteriormente;
- qué relaciones tuvieron especial importancia;
- qué momentos representaron transiciones o rupturas.

La trayectoria vital funciona, así como una zona de convergencia entre explicación histórica e interpretación psicológica.

Personalidad como configuración histórico-contextual

Una de las principales consecuencias de la revisión consiste en abandonar una concepción rígida del carácter o la personalidad.

La personalidad no debe interpretarse como un conjunto de rasgos completamente estables capaces de explicar automáticamente la acción.

Robertazzi (2011) permite comprender la subjetividad como proceso históricamente configurado, mientras que Fariñas León y García Niubó (2006) enfatizan la complejidad de las relaciones entre individuo, cultura y sociedad.

Desde esta perspectiva, la personalidad puede definirse operativamente como una configuración relativamente organizada y dinámica de significados, motivaciones, valores, pautas relacionales y formas de responder a la experiencia.

Su estabilidad es relativa.

Existen continuidades, pero también reorganizaciones.

Una investigación psicobiográfica rigurosa debe, por ello, buscar patrones longitudinales y evitar interpretar acontecimientos aislados como indicadores definitivos de personalidad.

Relectura crítica del análisis caracterológico

El análisis caracterológico desarrollado por Leonardo Griñán Peralta puede reinterpretarse como un antecedente de la intención de incorporar la singularidad psicológica dentro de la explicación historiográfica.

Su vigencia no radica en reproducir literalmente las categorías psicológicas empleadas en el momento de su formulación.

El aporte recuperable consiste en reconocer que la actuación de un sujeto histórico puede comprenderse con mayor profundidad cuando se estudian regularidades de personalidad conjuntamente con circunstancias, experiencias y decisiones.

La actualización de esta aproximación exige al menos cuatro desplazamientos:

- Del carácter estático a la configuración dinámica de personalidad.
- Del rasgo aislado al patrón longitudinal de comportamiento.
- De la interpretación unilateral a la triangulación documental.
- Del determinismo psicológico a la relación sujeto-contexto.

En consecuencia, la propuesta contemporánea no reproduce el análisis caracterológico clásico. Lo reinterpreta mediante categorías actuales y controles epistemológicos más rigurosos.

La toma de decisiones como nodo explicativo

La toma de decisiones constituye probablemente el punto donde resulta más visible la interacción entre Historia y Psicología.

Ante una situación determinada, el sujeto dispone de un conjunto limitado de alternativas históricamente posibles.

La Historia permite reconstruir esas alternativas, así como restricciones, instituciones, conflictos e información disponible.

La Psicología puede contribuir a interpretar la forma particular en que el sujeto evaluó esas opciones en función de sus valores, experiencias, expectativas, relaciones y significados.

Esto explica por qué dos personas situadas ante condiciones semejantes pueden actuar de maneras diferentes.

Sin embargo, no debe concluirse que una decisión sea consecuencia directa de un rasgo.

El modelo propuesto adopta una explicación configuracional: decisión = interacción entre circunstancias + experiencia acumulada + valores + interpretación subjetiva + alternativas históricamente disponibles.

Construcción historiográfica y memoria del sujeto

El sujeto biográfico posee una segunda existencia: aquella construida después mediante relatos, biografías, historiografía, conmemoraciones, educación y representaciones culturales.

La memoria social transforma las imágenes del pasado.

Determinadas características pueden exaltarse, silenciarse o reinterpretarse según los intereses, debates y valores de diferentes épocas.

Por este motivo, el modelo incorpora la construcción historiográfica de la memoria como una dimensión propia.

Este aspecto permite diferenciar tres niveles:

1. Sujeto vivido: la persona histórica y su experiencia.
2. Sujeto documentado: aquello que puede reconstruirse mediante las fuentes.
3. Sujeto interpretado: las representaciones producidas posteriormente.

Esta diferenciación es fundamental porque la psicobiografía trabaja principalmente con los dos últimos niveles y solo puede aproximarse indirectamente al primero.

La investigación sobre educación histórica desarrollada por Eras Cuenca, et al. (2025) refuerza indirectamente esta consideración al evidenciar la importancia de las mediaciones, recursos y contextualizaciones mediante las cuales el conocimiento histórico se organiza y circula. En el estudio biográfico, esas mediaciones deben ser analizadas críticamente porque pueden participar en la construcción pública de la imagen del sujeto.

Riesgos epistemológicos de la psicobiografía

La investigación interdisciplinaria entre Historia y Psicología exige identificar explícitamente sus principales riesgos.

Tabla 2 Riesgos metodológicos y criterios de control

Riesgo	Manifestación	Criterio de control
Diagnóstico retrospectivo	Asignar categorías clínicas sin evaluación directa	Priorizar interpretación funcional y evitar diagnósticos concluyentes
Anacronismo psicológico	Aplicar categorías actuales como si fueran universales	Historicizar los conceptos
Patologización	Interpretar contradicciones humanas como trastornos	Diferenciar complejidad personal de psicopatología
Reduccionismo individualista	Explicar procesos históricos por personalidad	Integrar condiciones estructurales y colectivas
Reduccionismo contextual	Eliminar la singularidad y agencia del sujeto	Reconocer interpretación y elección
Sobreinterpretación	Inferir demasiado a partir de una fuente aislada	Triangular evidencia
Hagiografía o condena	Idealizar o desacreditar al personaje	Mantener distancia crítica
Confusión memoria-evidencia	Tratar testimonios posteriores como hechos directos	Analizar condiciones de producción de las fuentes

Fuente: Elaboración propia.

Modelo de psicobiografía histórico-contextual

A partir de los resultados se formula el Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual (MPHC). El modelo se encuentra estructurado en cinco dimensiones interdependientes.

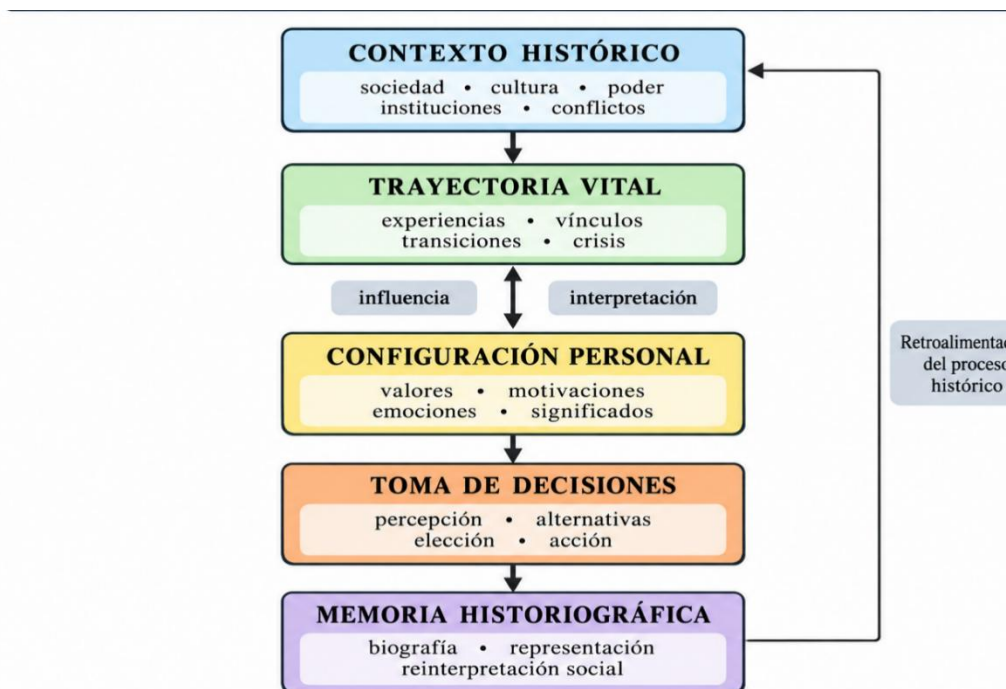
Tabla 3. Matriz del Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual

Dimensión	Pregunta fundamental	Evidencias prioritarias	Resultado esperado
1. Contexto histórico	¿Dentro de qué condiciones sociales,	Archivos, prensa, legislación, historiografía,	Reconstrucción de condiciones de posibilidad

Dimensión	Pregunta fundamental	Evidencias prioritarias	Resultado esperado
	políticas, culturales e institucionales se desarrolla la trayectoria?	estadísticas	
2. Trayectoria vital	¿Qué experiencias, relaciones, transiciones y acontecimientos estructuran la vida?	Correspondencia, autobiografías, testimonios, documentos personales	Periodización biográfica y momentos críticos
3. Configuración de personalidad	¿Qué regularidades motivacionales, valorativas, afectivas y relacionales aparecen sostenidas por las fuentes?	Fuentes personales trianguladas y testimonios contemporáneos	Hipótesis interpretativas sobre patrones
4. Decisión y acción	¿Cómo interactúan circunstancias, experiencia, valores y opciones disponibles?	Decisiones documentadas, discursos, correspondencia, testimonios	Explicación configuracional de la acción
5. Memoria historiográfica	¿Cómo ha sido posteriormente representado y resignificado el sujeto?	Biografías, historiografía, conmemoraciones, medios y educación	Diferenciación entre sujeto y representación

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Mapa conceptual del Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual



Nota: Representación conceptual del Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual.

El mapa conceptual permite observar que la personalidad no aparece como causa independiente de la actuación.

El contexto configura posibilidades.

La trayectoria acumula experiencias.

La personalidad participa en la interpretación de esas experiencias.

Las decisiones transforman la relación entre persona y contexto.

La memoria historiográfica reconstruye posteriormente todo el proceso.

Principios metodológicos del modelo

El MPHIC se sustenta en cinco principios.

- Contextualización histórica. Ninguna interpretación psicológica debe formularse separada de las condiciones históricas que otorgan significado a las prácticas y decisiones del sujeto.
- Triangulación documental. Una inferencia relevante debe sustentarse, siempre que sea posible, mediante más de una fuente y preferentemente mediante evidencias de diferente naturaleza.
- Historicidad conceptual. Los conceptos psicológicos deben utilizarse considerando su propia trayectoria histórica y evitando trasladar mecánicamente significados actuales.
- Prudencia inferencial. El nivel de certeza de la conclusión debe guardar correspondencia con la calidad de la evidencia.

Cuando la información es limitada, la redacción científica debe utilizar expresiones como:

la evidencia sugiere; es posible interpretar; se identifica una regularidad compatible con;

los documentos permiten formular la hipótesis de.

- No reduccionismo. Ninguna actuación histórica compleja debe atribuirse a una única característica psicológica y ninguna trayectoria personal debe considerarse mero producto automático de las estructuras sociales.

Procedimiento operativo para futuras investigaciones

La utilidad del modelo aumenta cuando sus dimensiones se traducen en un procedimiento investigativo.

Tabla 4. Fases para la aplicación del modelo

Fase	Actividad principal	Producto
1. Delimitación	Formular problema y pregunta psicobiográfica	Pregunta interdisciplinaria
2. Construcción del corpus	Localizar y clasificar fuentes	Matriz documental
3. Contextualización	Reconstruir condiciones históricas	Perfil histórico-contextual
4. Periodización vital	Identificar etapas, transiciones y crisis	Línea de vida analítica
5. Análisis psicológico prudente	Localizar patrones y regularidades	Hipótesis psicobiográficas
6. Análisis de decisiones	Relacionar contexto, experiencia y acción	Matriz de decisiones
7. Triangulación	Contrastar fuentes e interpretaciones	Nivel de consistencia
8. Análisis de memoria	Examinar representaciones posteriores	Historia de la recepción
9. Integración	Elaborar explicación interdisciplinaria	Narrativa psicobiográfica final

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Mapa del proceso investigativo psicobiográfico



Nota. Secuencia analítica para la aplicación del Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual.

Niveles de evidencia e inferencia psicobiográfica

Uno de los aportes complementarios del modelo consiste en diferenciar distintos niveles de inferencia.

Tabla 5. Jerarquía orientativa de evidencia psicobiográfica

Nivel	Tipo de evidencia	Fortaleza interpretativa
Alto	Patrón reiterado en fuentes independientes y diferentes momentos	Permite formular interpretaciones sólidas
Medio	Conducta o expresión confirmada parcialmente por varias fuentes	Permite hipótesis prudentes
Bajo	Testimonio único, retrospectivo o claramente interesado	Solo permite interpretación provisional
Muy bajo	Rumor, tradición no documentada o interpretación posterior sin respaldo	No debe sustentar conclusiones psicológicas

Fuente: Elaboración propia.

Esta jerarquización no pretende convertir el análisis cualitativo en una operación mecánica.

Su finalidad consiste en recordar que no todas las evidencias poseen el mismo valor para formular inferencias psicológicas.

Discusión

Los resultados permiten sostener que la relación entre Historia y Psicología ha alcanzado condiciones teóricas suficientes para trascender el discurso general sobre interdisciplinariedad y avanzar hacia procedimientos metodológicos más definidos.

La psicobiografía constituye un campo particularmente adecuado para este proceso. Muthukrishna et al. (2021) muestran la necesidad de incorporar la dimensión histórica al análisis psicológico. Anderson (2024) enfatiza la investigación rigurosa de las vidas y la comprensión psicológica de la experiencia individual. Jareño et al. (2024) evidencian la expansión internacional de la psicobiografía y su creciente diversificación.

Estas perspectivas permiten revisar críticamente tradiciones historiográficas anteriores.

La contribución de Leonardo Griñán Peralta puede comprenderse dentro de esta genealogía como antecedente de una preocupación metodológica todavía vigente: incorporar la personalidad a la explicación de la actuación histórica.

Sin embargo, la propuesta actual introduce una modificación esencial.

El concepto de carácter deja de concebirse como estructura rígida y es sustituido por la idea de configuración histórico-contextual de la personalidad.

Esta categoría permite reconocer simultáneamente continuidad y cambio.

Otro resultado relevante consiste en incorporar la memoria historiográfica.

La mayoría de los sujetos históricos relevantes han sido interpretados durante décadas o siglos posteriores a su existencia.

El investigador no trabaja únicamente con acontecimientos y documentos originales.

Trabaja también con representaciones acumuladas.

De ahí la necesidad de diferenciar entre sujeto vivido, sujeto documentado y sujeto interpretado.

La incorporación de Eras Cuenca, et al. (2025) dentro de esta discusión no pretende trasladar conclusiones pedagógicas directamente hacia la psicobiografía. Su pertinencia radica en evidenciar que el conocimiento histórico también se construye y circula mediante sistemas de mediación y representación. Este reconocimiento resulta especialmente útil para analizar la formación posterior de imágenes públicas sobre sujetos históricos.

El MPHIC plantea, en síntesis, que una interpretación biográfica rigurosa debe responder simultáneamente a cinco preguntas:

- ¿En qué mundo histórico vivió?
- ¿Qué experiencias estructuraron su trayectoria?
- ¿Qué regularidades personales aparecen sustentadas por las fuentes?
- ¿Cómo se relacionaron dichas regularidades con sus decisiones?
- ¿Cómo fue posteriormente reconstruida y resignificada su imagen?

Estas preguntas articulan las dimensiones fundamentales del modelo.

Aportes del modelo a la investigación biográfica

El modelo propuesto ofrece cinco aportes principales.

- Primero, supera la separación rígida entre contexto y personalidad.
- Segundo, transforma la trayectoria vital en una unidad analítica y no meramente cronológica.

- Tercero, incorpora criterios explícitos para controlar inferencias psicológicas.
- Cuarto, incluye la memoria historiográfica como dimensión constitutiva del análisis.
- Quinto, establece un procedimiento que permite aplicar la propuesta a diferentes tipos de sujetos históricos sin limitarla a figuras políticas o militares.

Su utilización puede extenderse a biografías de científicos, educadores, artistas, intelectuales, líderes sociales, escritores, figuras culturales y otros sujetos cuya actuación permita estudiar la interacción entre experiencia individual y proceso histórico.

Limitaciones

El estudio posee varias limitaciones.

- En primer lugar, el modelo es resultado de una investigación teórico-documental y todavía requiere aplicación empírica sistemática.
- En segundo lugar, la revisión utilizada es crítica e integrativa y no pretende constituir una revisión sistemática exhaustiva de toda la producción internacional sobre psicobiografía.
- En tercer lugar, la recuperación de Griñán Peralta se limita a su aporte metodológico y no pretende evaluar exhaustivamente toda su obra.
- En cuarto lugar, existe una limitación inherente a cualquier investigación psicobiográfica: el mundo psicológico de una persona del pasado nunca puede reconstruirse completamente.

El investigador trabaja con huellas documentales y construye inferencias. Por esta razón, la diferenciación entre evidencia, inferencia e interpretación constituye una exigencia permanente.

Implicaciones y líneas futuras

Las investigaciones posteriores pueden aplicar el MPHC a diferentes contextos y tipos de sujetos.

Una primera línea corresponde a estudios comparativos de liderazgo.

Otra posibilidad consiste en investigar trayectorias intelectuales y científicas, atendiendo a la relación entre experiencias biográficas y producción de conocimiento.

La aplicación del modelo a biografías educativas puede permitir comprender cómo experiencias familiares, escolares y profesionales intervienen en la configuración de concepciones pedagógicas.

También resulta pertinente profundizar en la dimensión ética de la psicobiografía.

El acceso a cartas privadas, información familiar, experiencias traumáticas o posibles problemas de salud mental plantea preguntas sobre privacidad, dignidad y responsabilidad interpretativa, incluso cuando el sujeto ya ha fallecido.

Las humanidades digitales abren nuevas posibilidades para organizar grandes corpus documentales, reconstruir redes, analizar correspondencia y localizar patrones longitudinales.

Estas herramientas deben considerarse apoyos para la investigación, no sustitutos de la crítica historiográfica ni de la interpretación psicológica.

Conclusiones

La investigación permite concluir que Historia y Psicología poseen un espacio legítimo y científicamente fecundo de convergencia dentro del estudio biográfico.

Esta relación resulta especialmente pertinente cuando la investigación pretende comprender no solamente qué hizo un sujeto histórico, sino cómo su trayectoria, experiencias, valores, relaciones y configuraciones personales interactuaron con circunstancias sociales concretas.

La psicobiografía contemporánea proporciona un marco adecuado para desarrollar esta interacción, siempre que se distancie del diagnóstico retrospectivo y de las explicaciones especulativas.

El análisis realizado evidencia que una investigación psicobiográfica rigurosa debe preservar la historicidad del sujeto y de las propias categorías psicológicas utilizadas para interpretarlo.

La recuperación crítica del análisis caracterológico de Leonardo Griñán Peralta permite reconocer un antecedente historiográfico significativo de la incorporación de la personalidad dentro de la explicación histórica. Su actualización exige sustituir interpretaciones estáticas del carácter por una concepción dinámica y contextualizada de la personalidad.

Como principal contribución científica se formula el Modelo de Psicobiografía Histórico-Contextual, organizado mediante cinco dimensiones: contexto histórico, trayectoria vital, configuración de personalidad, toma de decisiones y construcción historiográfica de la memoria.

Estas dimensiones no constituyen etapas aisladas.

El contexto delimita posibilidades.

La trayectoria integra experiencias.

La personalidad interviene en la interpretación de esas experiencias.

Las decisiones expresan la relación entre subjetividad y circunstancia.

La historiografía y la memoria reconstruyen posteriormente la trayectoria y modifican su significado social.

El modelo incorpora además cinco principios metodológicos: contextualización histórica, triangulación documental, historicidad conceptual, prudencia inferencial y no reduccionismo.

Su aplicación permite diferenciar entre afirmaciones sustentadas, hipótesis plausibles e interpretaciones especulativas.

Se concluye también que el estudio psicobiográfico debe distinguir tres niveles: sujeto vivido, sujeto documentado y sujeto interpretado. Esta diferenciación constituye una salvaguarda metodológica frente a la tendencia a confundir las representaciones historiográficas posteriores con evidencias directas sobre la personalidad.

La psicobiografía histórico-contextual no pretende psicologizar la Historia ni convertir la Psicología en una disciplina historiográfica.

Su valor reside precisamente en preservar los aportes específicos de ambas ciencias y crear un espacio de integración capaz de explicar con mayor profundidad la relación entre subjetividad y proceso histórico.

En este sentido, la persona no debe concebirse únicamente como producto de su época ni como individuo autónomo capaz de determinar por sí solo los acontecimientos.

Los seres humanos son configurados por contextos históricos, pero simultáneamente interpretan dichos contextos, toman decisiones y participan en su transformación.

Comprender esa relación constituye uno de los desafíos fundamentales de una investigación biográfica verdaderamente interdisciplinaria.

Referencias bibliográficas

Anderson, J. W. (2024). *Psychobiography: In search of the inner life*. Oxford University Press.

Bañol Ramírez, J. E. (2024). Los aportes de la Historia Conceptual a la Psicología Social Histórica. *Psicología e Saber Social*, 13, 190–220.

Eras Cuenca, M. I., Eras Cuenca, L. S., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Recursos digitales para el fortalecimiento del conocimiento de la historia del

- Ecuador en estudiantes de 5to año. *Sinergia Académica*, 8(Especial 1), 141–170.
<https://doi.org/10.51736/w6y1ev94>
- Fariñas León, G., & García Niubó, D. (2006). Las tareas de la Psicología actual en el campo de las ciencias sociales: Una aproximación desde el enfoque de la complejidad. *Psicología: Teoría e Práctica*, 8(1), 107–118.
- Febvre, L. (2021). Psicología e historia. *Laboreal*, 17(1), 1–11.
- González, F. M. (2011). Psicoanálisis e historia del tiempo presente. *Intersticios Sociales*, (2), 1–36.
- Griñán Peralta, L. (1968). *Carlos Manuel de Céspedes (Análisis caracterológico)*. Serie Conmemorativa del Centenario.
- Griñán Peralta, L. (2002). *Psicografía de José Martí*. Editorial Oriente.
- Griñán Peralta, L. (2011). *Antonio Maceo. Análisis caracterológico*. Editorial Oriente.
- Jareño, A., Mayer, C.-H., Fouché, P., et al. (2024). Promoting psychobiography: Models and perspectives from multiple countries. *International Review of Psychiatry*, 36(1–2), 153–164. <https://doi.org/10.1080/09540261.2023.2277824>
- Muthukrishna, M., Henrich, J., & Slingerland, E. (2021). Psychology as a historical science. *Annual Review of Psychology*, 72, 717–749.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-082820-111436>
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2021). Los debates entre la historia y la psicología: Un recurso para comprender la actividad en situación de trabajo. *Laboreal*, 17(1), 1–9.
- Parellada, C., Lescano, A., & Benítez, S. M. (2015). Aportes metodológicos de la historia conceptual a la historia de la psicología. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXII Jornadas de Investigación y XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires.

- Robertazzi, M. (2011). Psicología social histórica: Teoría y construcción de conocimientos. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21, 21–58.
- Rodríguez Kauth, Á. (2013). Historia y psicoanálisis. *Universidades*, (25), 3–12.
- Rosa Rivero, A. (1997). Historia y Psicología: ¿Una nueva alianza? *Escritos de Psicología*, (1), 39–46.
- Sánchez Domínguez, J. P. (2018). El psicoanálisis y su lugar entre las ciencias. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 13(42), 44–60.

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.06>

Temporalidad, estructura y memoria: una matriz interdisciplinaria para la sociología histórica y la historiografía contemporánea

Temporality, Structure, and Memory: An Interdisciplinary Framework for Historical Sociology and Contemporary Historiography

M.Sc. Arnaldo Alfredo Delgado Fernández

<https://orcid.org/0000-0002-2656-9727> / arnaldo.delgado@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Recibido: 2026/08/26

Aprobado: 2026/09/29

Resumen

Las transformaciones políticas, culturales, tecnológicas y sociales contemporáneas han renovado el debate sobre las fronteras entre Sociología e Historia y sobre la capacidad de ambas disciplinas para explicar fenómenos caracterizados por temporalidades múltiples, estructuras persistentes y procesos de cambio. El objetivo del presente artículo es analizar críticamente las convergencias teóricas y metodológicas entre la sociología histórica y la historiografía contemporánea y, a partir de ellas, proponer una matriz interdisciplinaria organizada en cinco dimensiones: temporalidad, estructura, agencia, memoria y escala-contexto. Se desarrolló una investigación cualitativa de carácter teórico-documental mediante una revisión crítica e integrativa de literatura clásica y contemporánea, con énfasis en contribuciones publicadas durante el período 2020-2026. El análisis permitió identificar tres desplazamientos fundamentales: el tránsito de la complementariedad disciplinaria hacia la integración explicativa; la ampliación del objeto historiográfico mediante las categorías de memoria, identidad, poder y agencia; y la creciente relevancia de enfoques latinoamericanos y recursos digitales en la producción del conocimiento histórico-social. Como principal resultado teórico se formula una matriz de articulación multiescalar que permite analizar los fenómenos sociales como configuraciones históricas resultantes de la interacción entre estructuras, actores, memorias y contextos. Se concluye que la articulación entre Sociología e Historia constituye actualmente una condición relevante para superar tanto el presentismo sociológico como el descriptivismo historiográfico y avanzar hacia interpretaciones relacionales, comparativas, contextualizadas y temporalmente fundamentadas.

Palabras clave: sociología histórica; historiografía; interdisciplinariedad; temporalidad; memoria colectiva; ciencias sociales.

Abstract

Contemporary political, cultural, technological, and social transformations have renewed the debate on the boundaries between Sociology and History and on the capacity of both disciplines to explain phenomena characterized by multiple temporalities, persistent structures, and processes of change. This article aims to critically analyze the theoretical and methodological convergences between historical sociology and contemporary historiography and, on this basis, to propose an interdisciplinary framework organized around five dimensions: temporality, structure, agency, memory, and scale-context. A qualitative theoretical-documentary study was conducted through a critical and integrative review of classical and contemporary literature, with particular emphasis on contributions published between 2020 and 2026. The analysis identified three major shifts: the transition from disciplinary complementarity to explanatory integration; the expansion of the historiographical object through the categories of memory, identity, power, and agency; and the growing relevance of Latin American approaches and digital resources in the production of sociohistorical knowledge. The main theoretical contribution is a multiscalar articulation framework that enables social phenomena to be analyzed as historical configurations resulting from the interaction of structures, actors, memories, and contexts. It is concluded that the articulation between Sociology and History currently represents an important condition for overcoming both sociological presentism and historiographical descriptivism and for advancing toward relational, comparative, contextualized, and temporally grounded interpretations.

Keywords: historical sociology; historiography; interdisciplinarity; temporality; collective memory; social sciences.

Como citar: Delgado, A. A. (2026). Temporalidad, estructura y memoria: una matriz interdisciplinaria para la sociología histórica y la historiografía contemporánea. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(6), 116-135, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.06>

Introducción

La diferenciación disciplinaria desempeñó un papel decisivo en el proceso de institucionalización de las ciencias sociales. Durante buena parte de los siglos XIX y XX, la Sociología y la Historia consolidaron objetos, métodos, lenguajes y comunidades científicas relativamente diferenciados. Mientras la Sociología privilegió el estudio de las estructuras, instituciones, relaciones y transformaciones sociales, la Historia desarrolló procedimientos específicos para la crítica de fuentes y la reconstrucción contextualizada de los procesos ocurridos en el tiempo. Esta especialización contribuyó

al desarrollo científico de ambos campos, pero produjo también una fragmentación que continúa planteando desafíos cuando se pretende explicar fenómenos cuya naturaleza exige integrar estructura y temporalidad.

La problemática no es nueva. Abbott (1991) cuestionó tempranamente la pérdida de una síntesis capaz de vincular explicación sociológica y comprensión histórica, mientras que Skocpol (1987) mostró que la sociología histórica y la historia social poseían diferencias metodológicas, pero también amplias posibilidades de complementariedad. Estos debates contribuyeron a consolidar una perspectiva que entiende los fenómenos sociales no como estados estáticos, sino como configuraciones históricamente producidas.

En las primeras décadas del siglo XXI, la discusión ha adquirido renovada importancia. La persistencia de desigualdades estructurales, las transformaciones del Estado, las migraciones, los conflictos identitarios, la emergencia de nuevas formas de movilización social, las disputas por la memoria y los cambios tecnológicos evidencian las limitaciones de los análisis exclusivamente sincrónicos. Comprender estas problemáticas requiere reconstruir procesos acumulativos, continuidades, rupturas, secuencias, legados institucionales y relaciones de poder configuradas durante períodos prolongados.

Donovan (2024) sostiene que la dimensión histórica está presente en la práctica sociológica incluso cuando los investigadores no se reconocen expresamente como sociólogos históricos. La Historia puede actuar como contexto, pero también como componente constitutivo de la explicación sociológica. Las instituciones, las desigualdades, las identidades y los conflictos contemporáneos poseen trayectorias cuya reconstrucción permite comprender las condiciones de su emergencia, continuidad y transformación.

Esta revitalización aparece igualmente reflejada en la producción científica reciente. Li & Karimi (2025), al analizar las tendencias de la sociología histórica entre 2005 y 2026, identifican una ampliación de los temas investigados y la incorporación creciente

de problemáticas asociadas con sociología política, nacionalismo, relaciones internacionales y nuevas posibilidades metodológicas. El campo conserva así sus preocupaciones clásicas por los procesos de larga duración, pero las articula con fenómenos emergentes y con recursos analíticos contemporáneos.

La relación entre Sociología e Historia tampoco puede reducirse actualmente a un intercambio instrumental de conceptos. Kolasa-Nowak (2024) demuestra que las fronteras entre ambas disciplinas funcionan como espacios dinámicos donde se construyen comunidades investigativas, prácticas académicas y nuevas formas de cooperación. La interdisciplinariedad supone, en consecuencia, algo más profundo que incorporar categorías sociológicas a un estudio histórico o utilizar acontecimientos pasados como antecedentes de una investigación sociológica.

Este debate posee particular relevancia para América Latina. Los procesos de colonización, formación de los Estados nacionales, dependencia, autoritarismos, desigualdades persistentes, diversidad sociocultural y movimientos sociales configuran trayectorias que no siempre pueden interpretarse adecuadamente mediante categorías construidas desde experiencias europeas o norteamericanas. Ansaldi (2026) reivindica en este sentido una sociología histórica latinoamericana sustentada en la hibridación disciplinaria y orientada hacia la comprensión situada de los procesos regionales. Asimismo, Riquelme (2025) plantea la necesidad de abrir las ciencias sociales mediante perspectivas capaces de establecer un diálogo entre categorías generales y particularidades históricas latinoamericanas.

Otro campo que ha fortalecido significativamente la convergencia entre Sociología e Historia corresponde a los estudios sobre memoria. La institucionalización de los *memory studies* durante las últimas décadas ha consolidado un espacio interdisciplinario en el que convergen problemas relacionados con identidades, trauma, conmemoración, memorias políticas, transmisión intergeneracional y representaciones sociales del pasado (Olick, et al., 2023). La memoria no constituye únicamente un registro de acontecimientos ocurridos, sino una construcción social en la que participan instituciones, grupos, relaciones de poder y necesidades del presente.

A estos procesos se suma la transformación digital. La expansión de archivos digitalizados, bases de datos, análisis de redes, recursos multimedia y herramientas computacionales modifica las posibilidades de investigación y circulación del conocimiento histórico. Estas innovaciones amplían las escalas de observación y favorecen nuevas conexiones entre información cuantitativa, documental y cualitativa. Sin embargo, también plantean interrogantes sobre selección, representatividad, interpretación y contextualización de las fuentes.

A pesar del desarrollo alcanzado por estos debates, una parte importante de la literatura continúa presentando la relación entre Sociología e Historia como una complementariedad general, sin establecer con suficiente claridad cuáles dimensiones deben articularse para producir una explicación genuinamente interdisciplinaria. Se observa, asimismo, una relativa fragmentación entre las discusiones sobre temporalidad, estructuras sociales, agencia, memoria, particularidades regionales y nuevas metodologías.

El problema científico que orienta el presente estudio se sitúa precisamente en esa insuficiente articulación conceptual: aunque existe consenso acerca del valor del diálogo entre Historia y Sociología, todavía resulta necesario sistematizar las dimensiones mediante las cuales esa relación puede convertirse en una arquitectura explicativa aplicable a investigaciones concretas.

A partir de lo anterior se plantea la siguiente **pregunta científica**: ¿qué dimensiones permiten articular de manera coherente los aportes de la Sociología y la Historia para fortalecer la capacidad explicativa de los estudios historiográficos contemporáneos?

En correspondencia, el **objetivo** de investigación consiste en, analizar críticamente las principales convergencias teóricas y metodológicas entre sociología histórica e historiografía contemporánea y proponer una matriz interdisciplinaria que articule temporalidad, estructura, agencia, memoria y escala-contexto en el análisis de los procesos sociales.

La principal contribución del estudio radica, por tanto, en trascender la afirmación general de que Sociología e Historia son disciplinas complementarias y avanzar hacia la formulación de un esquema analítico que explicita los componentes fundamentales de esa integración.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter teórico-documental. Se utilizó una revisión crítica e integrativa de literatura, adecuada para examinar debates conceptuales, contrastar perspectivas, identificar convergencias y elaborar nuevas relaciones teóricas entre categorías provenientes de diferentes tradiciones académicas.

A diferencia de una revisión sistemática orientada a responder una pregunta empírica mediante un protocolo de búsqueda exhaustivo y reproducible, el presente estudio posee una finalidad analítico-conceptual. El corpus fue construido mediante una selección intencional de literatura relevante para reconstruir la relación entre Sociología e Historia y sus principales transformaciones contemporáneas.

Se priorizaron contribuciones publicadas entre 2020 y 2026 relativas a sociología histórica, interdisciplinariedad, memoria colectiva, historiografía, temporalidad, perspectiva latinoamericana y transformación digital. Estas publicaciones fueron complementadas con obras clásicas cuya relevancia resulta indispensable para comprender la genealogía del debate, particularmente las aportaciones de Halbwachs, Anderson, Skocpol, Abbott y Olick & Robbins.

Como criterios de inclusión se consideraron: pertinencia directa respecto al objeto de estudio; presencia de aportes conceptuales o metodológicos claramente identificables; procedencia académica verificable; relación con los debates internacionales o latinoamericanos; y capacidad para contribuir a la comparación entre perspectivas históricas y sociológicas. Se excluyeron publicaciones de carácter exclusivamente divulgativo y trabajos cuya relación con el problema investigado fuese únicamente tangencial.

El análisis documental se desarrolló mediante cuatro momentos interrelacionados. En primer lugar, se efectuó la identificación de categorías recurrentes en la literatura seleccionada. En segundo lugar, estas categorías fueron agrupadas en ejes temáticos relacionados con temporalidad, estructura, agencia, memoria e interdisciplinariedad. En tercer lugar, se realizó una comparación crítica orientada a identificar coincidencias, tensiones y desplazamientos entre las diferentes perspectivas. Finalmente, se desarrolló una síntesis interpretativa que permitió establecer las cinco dimensiones que conforman la matriz interdisciplinaria propuesta.

El procedimiento no pretende establecer generalizaciones bibliométricas sobre la totalidad de la producción existente. Su alcance es fundamentalmente teórico: organizar críticamente contribuciones relevantes del campo y derivar de ellas una propuesta susceptible de orientar futuras investigaciones empíricas.

Resultados

De la complementariedad disciplinaria a la integración explicativa

El primer resultado del análisis evidencia un desplazamiento desde la idea de complementariedad hacia una concepción más compleja de interdisciplinariedad.

Durante décadas, la relación entre Historia y Sociología fue presentada mediante una distribución relativamente sencilla de funciones: la Historia proporcionaba acontecimientos, secuencias y contextos, mientras la Sociología aportaba teorías y categorías generales. Esta representación resulta actualmente insuficiente.

La historiografía contemporánea no se limita a producir información sobre el pasado, del mismo modo que la Sociología no constituye únicamente una fuente externa de conceptos. Ambas disciplinas desarrollan preguntas causales, interpretativas y relacionales que pueden converger en torno a problemas comunes.

Kolasa-Nowak (2024) muestra que las fronteras entre Sociología e Historia funcionan como zonas de intercambio en las que se construyen prácticas

interdisciplinarias específicas. La historia oral, la sociología histórica y diferentes campos de investigación social ejemplifican cómo la interacción disciplinaria puede transformar las preguntas y las trayectorias investigativas.

Esta constatación permite establecer una distinción fundamental entre **incorporación terminológica** e **integración explicativa**. La primera ocurre cuando un trabajo histórico emplea conceptos como poder, identidad, clase o estructura sin modificar sustancialmente su estrategia analítica. La segunda aparece cuando categorías sociológicas e históricas participan conjuntamente en la explicación de un fenómeno.

La integración explicativa requiere, por tanto, que el investigador se pregunte cómo las estructuras fueron históricamente construidas, qué actores participaron en su reproducción o transformación, qué temporalidades condicionaron el proceso y qué significados fueron elaborados posteriormente sobre él.

Desde esta perspectiva, el diálogo entre Sociología e Historia deja de ser una opción metodológica accesoria y se convierte en una estrategia para responder preguntas cuya naturaleza trasciende las fronteras disciplinares.

Temporalidad como dimensión explicativa

La temporalidad constituye la primera dimensión central identificada en sociología e historia:

Una diferencia tradicional entre Sociología e Historia se relacionó con el tratamiento del tiempo. Determinados enfoques sociológicos privilegiaron explicaciones sincrónicas, mientras algunas corrientes historiográficas centraron su atención en sucesiones cronológicas. La sociología histórica introdujo una ruptura importante al considerar que el tiempo posee capacidad explicativa.

La secuencia en la que ocurren los acontecimientos puede influir sobre sus consecuencias. De manera semejante, decisiones adoptadas en determinados momentos pueden generar legados que condicionen opciones posteriores. Las

instituciones y relaciones sociales presentan diferentes ritmos de transformación y pueden contener simultáneamente elementos de cambio y continuidad.

Abbott (1991) había advertido que las ciencias sociales necesitaban recuperar una relación más compleja con los procesos y las secuencias históricas. Skocpol (1987), por su parte, demostró la utilidad del análisis comparativo e histórico para comprender estructuras y transformaciones a gran escala.

La investigación contemporánea mantiene esta preocupación. Donovan (2024) señala que los sociólogos trabajan inevitablemente con dimensiones históricas cuando explican la génesis o transformación de fenómenos sociales. Li & Karimi (2025) muestran igualmente la persistencia de los problemas históricos dentro de la producción sociológica internacional reciente.

Incorporar la temporalidad significa superar el uso del pasado como simple apartado introductorio. Una investigación interdisciplinaria debe plantearse preguntas como: ¿qué trayectorias precedieron al fenómeno?, ¿qué secuencias fueron decisivas?, ¿qué acontecimientos constituyeron rupturas?, ¿qué estructuras permanecieron?, ¿qué legados condicionaron las opciones posteriores?

Por ello, la temporalidad constituye no solo el escenario dentro del cual sucede la vida social, sino una dimensión de su explicación.

Estructura y agencia en la explicación histórico-social

Una segunda cuestión fundamental corresponde a la relación entre estructura y agencia, la respecto, la estructura refiere al conjunto de condiciones sociales, culturales, institucionales, económicas y normativas que configuran el contexto en el que los sujetos actúan, estableciendo posibilidades, límites, recursos y formas de relación; mientras que la agencia alude a la capacidad del sujeto para interpretar esas condiciones, tomar decisiones, ejercer su voluntad y desarrollar acciones intencionales que pueden reproducir, negociar o transformar las estructuras existentes.

La diferencia fundamental radica, por tanto, en que la estructura representa las condiciones que organizan y condicionan la acción, mientras la agencia expresa la capacidad del sujeto para actuar dentro, frente o más allá de dichas condiciones. No obstante, ambas no deben entenderse como dimensiones independientes o dicotómicas, sino como elementos interdependientes: las estructuras orientan y condicionan la acción, pero las prácticas de los sujetos también pueden mantenerlas, modificarlas o generar nuevas formas de organización social; de este modo, la relación estructura-agencia permite comprender al sujeto como actor situado, cuya capacidad de acción está

Los procesos históricos se desarrollan dentro de configuraciones institucionales, económicas, políticas y culturales que distribuyen de manera desigual recursos y oportunidades. Sin embargo, estas estructuras no actúan independientemente de los sujetos. Son reproducidas, negociadas y transformadas mediante prácticas históricas concretas.

La Sociología proporciona herramientas para analizar instituciones, estratificación, relaciones de poder y mecanismos de reproducción. La Historia permite reconstruir cómo esas estructuras fueron creadas, modificadas o cuestionadas en diferentes momentos.

La articulación entre ambas perspectivas evita dos extremos: interpretar los acontecimientos como resultado inevitable de grandes estructuras o presentarlos exclusivamente como consecuencia de decisiones individuales.

Los sujetos actúan dentro de condiciones heredadas, pero esas condiciones no determinan mecánicamente sus acciones. Diferentes actores pueden movilizar recursos, establecer alianzas, producir discursos, desarrollar resistencias o aprovechar coyunturas que modifican el curso de los procesos.

Esta perspectiva resulta especialmente relevante durante momentos de crisis, revoluciones, transformaciones institucionales y movilizaciones sociales. Las coyunturas pueden ampliar temporalmente el campo de posibilidades, pero sus

resultados dependen de estructuras previas, relaciones de fuerza, capacidades organizativas y legados históricos.

En consecuencia, una pregunta central para la investigación histórico-sociológica no consiste en determinar si los cambios son producidos por estructuras o por actores, sino en establecer cómo interactúan condiciones estructurales y capacidades de agencia en circunstancias históricamente determinadas.

Memoria colectiva, identidades y disputas por el pasado

La memoria constituye una tercera zona decisiva de convergencia. Halbwachs (2004) estableció que la memoria individual se estructura dentro de marcos sociales. Los sujetos recuerdan desde posiciones y comunidades concretas, por lo que la evocación del pasado no constituye una actividad puramente privada.

Olick & Robbins (1998) ampliaron esta perspectiva al proponer el análisis sociológico de las prácticas mnemónicas, mientras que el desarrollo posterior de los estudios de memoria ha consolidado un campo interdisciplinario internacional. Olick, et al. (2023) señalan que durante la última década los estudios de memoria han incrementado notablemente su institucionalización y diversidad temática.

Desde esta perspectiva, memoria e Historia no son equivalentes. La memoria implica selección, reinterpretación, silencios y disputas. La investigación histórica posee precisamente la función crítica de contextualizar y contrastar esas representaciones.

La dimensión política de este proceso es particularmente importante. López González, et al. (2024) demuestran que las memorias vinculadas a movimientos sociales y activismos pueden convertirse en recursos para la acción política. Los acontecimientos del pasado son reinterpretados desde luchas presentes y permiten construir continuidades simbólicas entre diferentes generaciones y procesos de movilización. De esta manera, la memoria conecta pasado, presente y futuro.

Las sociedades seleccionan acontecimientos dignos de conmemoración, crean monumentos, museos y fechas nacionales, incorporan determinadas narrativas a los

sistemas educativos y excluyen o silencian otras experiencias. Estos procesos intervienen directamente en la construcción de identidades colectivas.

Anderson (2006), mediante su análisis de las comunidades imaginadas, mostró que la nación constituye una construcción histórica sostenida por símbolos, relatos e instituciones capaces de producir sentidos de pertenencia entre personas que nunca tendrán relaciones personales directas.

Desde una perspectiva interdisciplinaria, la Historia permite reconstruir la emergencia y transformación de esas narrativas, mientras la Sociología contribuye a explicar sus funciones identitarias, sus mecanismos institucionales y las relaciones de poder que determinan su legitimación.

La perspectiva latinoamericana como problema epistemológico

La cuarta convergencia significativa identificada corresponde al cuestionamiento de la aplicación universal de categorías construidas desde determinadas experiencias históricas.

América Latina constituye un espacio particularmente fértil para esta discusión debido a sus trayectorias coloniales, procesos de independencia, construcción desigual de los Estados, estructuras persistentes de exclusión, autoritarismos, democratizaciones y formas diversas de movilización social.

Ansaldi (2026) plantea que la sociología histórica latinoamericana debe construirse mediante un proceso de hibridación disciplinaria capaz de superar las limitaciones de las fronteras científicas tradicionales. Este planteamiento resulta especialmente relevante porque permite entender América Latina no únicamente como objeto de aplicación de teorías, sino como espacio desde el cual también pueden producirse categorías y cuestionamientos teóricos.

Riquelme (2025) propone igualmente una apertura de las ciencias sociales desde la experiencia latinoamericana. El desafío consiste en establecer un diálogo crítico con

las tradiciones internacionales sin convertirlas en esquemas universales de interpretación.

Conceptos como modernización, ciudadanía, Estado, democracia, nación, clase o desarrollo adquieren significados diferentes dependiendo de las trayectorias históricas en las que se configuran.

Esta perspectiva plantea una cuestión metodológica fundamental: comparar no significa utilizar una sociedad como modelo normativo respecto de otras. La comparación histórico-sociológica debe identificar semejanzas y diferencias, pero también explicar por qué configuraciones aparentemente equivalentes producen resultados distintos. Por tanto, el contexto no puede aparecer únicamente como descripción del lugar donde se desarrolla una investigación. Debe incorporarse como dimensión explicativa.

Transformación digital y nuevas posibilidades para el conocimiento histórico

La digitalización ha generado importantes modificaciones en las condiciones de producción, análisis y circulación del conocimiento histórico.

Archivos digitalizados, hemerotecas electrónicas, sistemas de información geográfica, análisis de redes, bases de datos longitudinales y herramientas computacionales permiten actualmente procesar conjuntos documentales de una magnitud que habría resultado difícilmente manejable mediante procedimientos exclusivamente tradicionales.

Li & Karimi (2025) identifican precisamente las humanidades digitales y las aproximaciones metodológicas emergentes como espacios con potencial para ampliar el campo de la sociología histórica.

Estas innovaciones pueden facilitar el análisis de redes institucionales, desplazamientos poblacionales, cambios ocupacionales, circulación de discursos o transformaciones espaciales. Sin embargo, la tecnología no sustituye la interpretación histórica.

Una fuente digital continúa siendo una fuente históricamente producida. Los procesos de digitalización implican decisiones acerca de qué materiales conservar, organizar y hacer accesibles. Por ello, la disponibilidad masiva de información no elimina la necesidad de crítica documental.

La dimensión digital también transforma la circulación social del conocimiento histórico. En el ámbito educativo, Eras Cuenca et al. (2025) evidenciaron las posibilidades de los recursos digitales para fortalecer el conocimiento de la historia del Ecuador mediante materiales multimedia, mapas y experiencias interactivas.

Aunque este último estudio se sitúa fundamentalmente en el ámbito pedagógico, aporta un elemento relevante para el debate historiográfico contemporáneo: las tecnologías digitales modifican no solo los procedimientos mediante los cuales se investiga el pasado, sino también las formas en que las sociedades acceden a él, lo representan y construyen significados históricos.

Propuesta de una matriz interdisciplinaria de articulación histórico-sociológica

A partir de las convergencias identificadas se propone una matriz interdisciplinaria de articulación histórico-sociológica integrada por cinco dimensiones.

Tabla 1. Matriz interdisciplinaria de articulación histórico-sociológica

Dimensión	Pregunta orientadora	Función analítica
Temporalidad	¿Cómo se configura el fenómeno a través del tiempo y qué continuidades, rupturas, secuencias o legados explican su desarrollo?	Reconstruir trayectorias y evitar interpretaciones presentistas.
Estructura	¿Qué instituciones, relaciones económicas, desigualdades o configuraciones de poder condicionan el proceso?	Explicar mecanismos de reproducción, persistencia y transformación.
Agencia	¿Qué actores participan y qué estrategias, recursos y capacidades despliegan?	Recuperar el papel de los sujetos dentro de condiciones históricas determinadas.
Memoria	¿Cómo se recuerda, resignifica, silencia o disputa el pasado?	Relacionar experiencia histórica, identidad, legitimidad y poder.
Escala-contexto	¿Cómo interactúan las dimensiones local, nacional, regional y global?	Contextualizar los procesos y evitar universalizaciones deshistorizadas.

Fuente: elaboración propia

La matriz no debe interpretarse como una secuencia rígida ni como cinco variables independientes. Su valor reside en la interacción existente entre sus componentes.

Por ejemplo, una investigación sobre la construcción de un Estado no debería limitarse a reconstruir acontecimientos políticos. Necesitaría analizar las estructuras económicas y sociales preexistentes, las diferentes coaliciones de actores, las temporalidades del proceso, las narrativas mediante las cuales posteriormente fue legitimado y las relaciones regionales o globales que condicionaron su configuración.

De manera similar, el estudio de un movimiento social requiere comprender los conflictos históricos que explican su emergencia, las estructuras que condicionan su acción, los recursos de sus participantes, las memorias que moviliza y las conexiones entre las escalas locales y transnacionales en las que opera.

El aporte fundamental de esta matriz consiste en desplazar la interdisciplinariedad desde el nivel de las declaraciones generales hacia el nivel concreto de la explicación científica.

No basta con afirmar que un fenómeno posee dimensiones históricas y sociológicas. Es necesario establecer cómo interactúan el tiempo, las estructuras, los actores, las representaciones del pasado y los contextos dentro de su configuración.

Discusión

Los resultados del análisis muestran que el debate contemporáneo ha dejado atrás, al menos parcialmente, la pregunta acerca de si Sociología e Historia deben relacionarse. La literatura actual confirma que dicha interacción se desarrolla mediante numerosos campos, objetos y estrategias investigativas.

La cuestión científicamente más relevante consiste ahora en determinar las condiciones bajo las cuales esa interacción incrementa realmente la capacidad explicativa.

Kolasa-Nowak (2024) evidencia que la interdisciplinariedad transforma prácticas y comunidades académicas. Donovan (2024) confirma la presencia inevitable de la dimensión histórica dentro de múltiples formas de investigación sociológica. Li y Karimi (2025) demuestran que la sociología histórica permanece activa y continúa diversificando sus temas y metodologías.

Los estudios sobre memoria añaden una dimensión particularmente importante. Olick et al. (2023) muestran la creciente institucionalización internacional de este campo, mientras López González et al. (2024) permiten observar cómo las interpretaciones del pasado pueden convertirse en recursos para la movilización política y la construcción de identidades.

Desde América Latina, Ansaldi (2026) y Riquelme (2025) fortalecen la discusión al destacar que la interdisciplinariedad debe ir acompañada de una reflexión acerca del lugar desde el cual se produce el conocimiento.

Esta cuestión adquiere particular relevancia ante la tendencia histórica a universalizar modelos contruidos desde determinadas sociedades. Una sociología histórica situada permite analizar las especificidades latinoamericanas sin aislarlas de los debates internacionales.

Los diferentes aportes convergen en una misma idea: los fenómenos sociales son simultáneamente estructurales, históricos, relacionales y simbólicos.

Las estructuras poseen genealogías. Los actores intervienen en su continuidad y transformación. Las memorias influyen sobre la interpretación de las experiencias colectivas. Los procesos se desarrollan dentro de escalas interdependientes. En consecuencia, separar rígidamente estas dimensiones reduce la capacidad para explicar su complejidad.

La matriz propuesta sistematiza estas relaciones mediante las dimensiones temporalidad, estructura, agencia, memoria y escala-contexto. Su propósito no es

constituir una teoría cerrada, sino ofrecer una herramienta heurística que permita organizar problemas y preguntas en investigaciones concretas.

En función de lo expresado anteriormente, la diferencia fundamental entre una interdisciplinariedad retórica y una interdisciplinariedad analítica radica en el grado de integración real de los saberes que intervienen en la comprensión de un fenómeno. La interdisciplinariedad retórica se limita, generalmente, a enunciar o yuxtaponer conceptos, teorías o aportes provenientes de distintas disciplinas, sin establecer relaciones epistemológicas, metodológicas o explicativas profundas entre ellos; por tanto, la referencia a varias disciplinas puede otorgar una apariencia de amplitud, pero no necesariamente transforma la manera de comprender el objeto de estudio.

En cambio, la interdisciplinariedad analítica implica confrontar, articular y poner en diálogo categorías, métodos y perspectivas disciplinares para explicar un fenómeno desde su complejidad, identificando convergencias, tensiones y relaciones causales o interpretativas que no serían visibles desde una sola disciplina. Así, mientras la primera acumula discursos disciplinares, la segunda construye una comprensión integrada del objeto, generando conocimiento que emerge precisamente de la interacción crítica entre diferentes campos del saber.

La primera proclama la necesidad de unir disciplinas. La segunda modifica las preguntas, las unidades de análisis y los mecanismos mediante los cuales se construyen las explicaciones.

Conclusiones

El análisis realizado permite concluir que la relación entre Sociología e Historia constituye actualmente un espacio científico dinámico cuya relevancia trasciende la tradicional complementariedad disciplinaria. La sociología histórica, los estudios de memoria, las perspectivas latinoamericanas y las transformaciones metodológicas contemporáneas evidencian la progresiva consolidación de problemas de investigación que requieren integrar categorías provenientes de ambas tradiciones.

La literatura examinada demuestra que los procesos sociales no pueden comprenderse satisfactoriamente mediante enfoques exclusivamente sincrónicos. Instituciones, desigualdades, identidades, relaciones de poder y movimientos colectivos son resultados de trayectorias históricas acumulativas y, al mismo tiempo, escenarios dentro de los cuales diferentes actores producen nuevas transformaciones.

La principal contribución teórica del estudio consiste en la formulación de una matriz interdisciplinaria organizada en cinco dimensiones: temporalidad, estructura, agencia, memoria y escala-contexto. La temporalidad permite explicar secuencias, permanencias y rupturas; la estructura identifica relaciones institucionales y mecanismos de reproducción; la agencia recupera el papel de los sujetos; la memoria permite interpretar las disputas por los significados del pasado; y la escala-contexto conecta los procesos locales con configuraciones nacionales, regionales y globales.

La integración de estas dimensiones permite superar dos reduccionismos recurrentes. El primero corresponde al presentismo, que pretende explicar las configuraciones contemporáneas sin reconstruir sus procesos de formación. El segundo corresponde al descriptivismo, que acumula información sobre acontecimientos históricos sin identificar los mecanismos sociales que permiten relacionarlos.

El análisis permite concluir igualmente que América Latina posee una importancia epistemológica que trasciende su condición de contexto geográfico. Las trayectorias históricas de la región pueden contribuir a revisar críticamente categorías, secuencias y supuestos contruidos a partir de otras experiencias sociales. Una sociología histórica latinoamericana puede, por tanto, participar activamente en la producción teórica internacional.

La transformación digital abre, asimismo, nuevas oportunidades para la investigación y divulgación del conocimiento histórico-social. Sin embargo, la ampliación tecnológica de las fuentes no reduce la importancia de la contextualización,

la crítica documental y la interpretación. Por el contrario, las vuelve todavía más necesarias.

Entre las limitaciones del estudio debe reconocerse su carácter teórico-documental e integrativo. La matriz propuesta no ha sido aplicada todavía a un corpus empírico específico, por lo que su alcance debe entenderse inicialmente como heurístico. Futuras investigaciones podrán evaluar su utilidad mediante estudios de casos históricos, investigaciones comparativas y análisis de fenómenos como formación estatal, desigualdades, movimientos sociales, identidades, migraciones, memoria política o transformaciones institucionales.

En síntesis, la renovación de los estudios historiográficos contemporáneos no exige borrar las fronteras entre Sociología e Historia, sino convertirlas en espacios de diálogo científico. La Historia aporta profundidad temporal, contextualización y crítica de las fuentes; la Sociología aporta categorías para comprender estructuras, relaciones, instituciones y acción social. Su integración permite explicar con mayor rigor cómo las sociedades heredan el pasado, actúan en el presente y construyen las condiciones de sus transformaciones futuras.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1991). History and sociology: The lost synthesis. *Social Science History*, 15(2), 201-238. <https://doi.org/10.2307/1171415>
- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ansaldi, W. (2026). Alegato por una Sociología histórica latinoamericana y metamorfosis de un historiador en sociólogo histórico. *Estudios Latinoamericanos*, 38(52), 41-70. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484946e.2023.52.89831>
- Donovan, B. (2024). The inevitability and promise of historical sociology. *The Sociological Quarterly*, 65(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00380253.2023.2236661>

- Eras Cuenca, M. I., Eras Cuenca, L. S., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Recursos digitales para el fortalecimiento del conocimiento de la historia del Ecuador en estudiantes de 5to año. *Sinergia Académica*, 8(Especial 1), 141-170. <https://doi.org/10.51736/w6y1ev94>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Kolasa-Nowak, A. (2024). Interdisciplinary strategies in sociology and history. *Przegląd Socjologiczny*, 73(1), 27-51. <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.1/2>
- Li, Z., & Karimi, A. (2025). Continuities and changes: A trend analysis of historical sociology in the 21st century. *Sociology Lens*, 38(4), 324-336. <https://doi.org/10.1111/johs.70014>
- López González, L., Fernández Droguett, R., & Piper Shafir, I. (2024). Del cruce entre los campos de estudios de las memorias y los movimientos sociales a las memorias políticas. *Universum*, 39(1), 283-302. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762024000100283>
- Olick, J. K., & Robbins, J. (1998). Social memory studies: From “collective memory” to the historical sociology of mnemonic practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105-140. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.105>
- Olick, J. K., Sierp, A., & Wüstenberg, J. (2023). Introduction: Taking stock of memory studies. *Memory Studies*, 16(6), 1399-1406. <https://doi.org/10.1177/17506980231207934>
- Riquelme, F. (2025). Abrir las ciencias sociales: La sociología histórica desde América Latina. *Investigación & Desarrollo*, 33(2), 553-581. <https://doi.org/10.14482/INDES.33.02.924.861>
- Skocpol, T. (1987). Social history and historical sociology: Contrasts and complementarities. *Social Science History*, 11(1), 17-30. <https://doi.org/10.2307/1171044>

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.07>

Historia e interdisciplinariedad en el siglo XXI: convergencias teóricas, metodológicas y desafíos epistemológicos

History and Interdisciplinarity in the Twenty-First Century: Theoretical and Methodological Convergences and Epistemological Challenges

PhD. Yanet Leal Cosme

<http://orcid.org/0000-0001-9412-6111> / lealcosmeyanet21@gmail.com

Universidad de la Habana, Cuba.

M.Sc. Grabiél Vargas Guevara

<https://orcid.org/0009-0002-3103-1876> / grabielvargas244@gmail.com

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba.

Recibido: 2026/09/06

Aprobado: 2026/10/08

Resumen

La Historia contemporánea se desarrolla en un escenario científico caracterizado por la circulación de conceptos, métodos, fuentes y tecnologías entre disciplinas. Este artículo analiza críticamente las principales convergencias teóricas y metodológicas que sustentan el carácter interdisciplinario de la investigación histórica en el siglo XXI y propone un marco integrador que preserve la especificidad epistemológica de la disciplina. Se realizó una investigación cualitativa, teórico-documental, mediante una revisión crítica e integrativa de literatura clásica y contemporánea, con énfasis en contribuciones publicadas entre 2021 y 2026 sobre sociología histórica, psicología histórica, estudios de memoria, historia conceptual y humanidades digitales. El análisis identifica cinco dimensiones que organizan la interdisciplinariedad histórica: temporalidad, estructura, subjetividad, memoria y significados, y datos y mediaciones. Estas dimensiones se sistematizan en el Modelo HISTORIA-5D, concebido como una arquitectura heurística para integrar aportes externos sin sustituir la crítica de fuentes, la contextualización y la explicación del cambio temporal. Los resultados muestran que la interdisciplinariedad es científicamente productiva cuando existe una pregunta histórica explícita, una jerarquía de evidencias y una coherencia teórica entre categorías. También se identifican riesgos de eclecticismo, anacronismo, psicologización, reduccionismo estructural y fetichismo digital. Se concluye que la apertura interdisciplinaria fortalece la Historia si amplía sus capacidades explicativas sin diluir su núcleo metodológico y si las herramientas digitales e inteligencia artificial se utilizan bajo criterios de trazabilidad, crítica y control historiográfico.

Palabras clave: Historia; interdisciplinariedad; sociología histórica; memoria; historia conceptual; humanidades digitales.

Abstract

Contemporary History operates in a scientific environment characterized by the circulation of concepts, methods, sources and technologies across disciplinary boundaries. This article critically examines the main theoretical and methodological convergences underlying interdisciplinary historical research in the twenty-first century and proposes an integrative framework that preserves the epistemological specificity of the discipline. A qualitative theoretical-documentary study was conducted through a critical and integrative review of classical and contemporary literature, with particular emphasis on publications from 2021 to 2026 addressing historical sociology, historical psychology, memory studies, conceptual history and digital humanities. Five dimensions were identified: temporality, structure, subjectivity, memory and meanings, and data and mediations. These dimensions are systematized in the HISTORIA-5D Model, conceived as a heuristic architecture for incorporating interdisciplinary contributions without replacing source criticism, contextualization and the explanation of temporal change. The findings indicate that interdisciplinarity is scientifically productive when the historical question is explicit, evidence is hierarchized, and theoretical categories are coherently integrated. The study also identifies risks associated with eclecticism, anachronism, psychologization, structural reductionism and digital fetishism. It concludes that interdisciplinary openness strengthens History when it expands explanatory capacity without dissolving its methodological core and when digital tools and artificial intelligence are used under criteria of traceability, criticism and historiographical control.

Keywords: History; interdisciplinarity; historical sociology; memory; conceptual history; digital humanities.

Como citar: Leal, Y. & Vargas, G. (2026). Historia e interdisciplinariedad en el siglo XXI: convergencias teóricas, metodológicas y desafíos epistemológicos. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(7), 136-161, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.07>

Introducción

La Historia se encuentra entre las disciplinas que más intensamente han transformado sus fronteras durante las últimas décadas. El desplazamiento desde una historiografía centrada casi exclusivamente en acontecimientos políticos, cronologías y protagonistas destacados hacia una investigación interesada en estructuras, experiencias, lenguajes, memorias, emociones, redes y prácticas ha modificado no solo los objetos de estudio, sino también la naturaleza de las preguntas históricas. En este contexto, la interdisciplinariedad ha pasado de ser un recurso ocasional a convertirse en una condición frecuente de la investigación. Sin embargo, la expansión de los intercambios disciplinares no resuelve por sí misma los problemas de coherencia epistemológica que surgen cuando

conceptos y métodos contruidos en campos diferentes son incorporados a una explicación histórica.

La afirmación de que la Historia dialoga con otras ciencias sociales es ampliamente aceptada, pero resulta insuficiente como fundamento científico. Una investigación puede citar categorías de sociología, psicología, antropología o ciencia política y continuar siendo esencialmente descriptiva; también puede incorporar análisis computacional y producir grandes volúmenes de resultados sin lograr explicar un proceso histórico. La cuestión decisiva no es, por tanto, cuántas disciplinas aparecen representadas, sino cómo se articulan sus aportes dentro de una pregunta cuya historicidad se mantiene en el centro del análisis.

Las relaciones entre Historia y Sociología constituyen uno de los antecedentes más desarrollados de esta problemática. Skocpol (1987) mostró que la historia social y la sociología histórica podían diferenciarse por estilos de argumentación, pero compartían preguntas relativas a estructuras, procesos y cambio. Abbott (1991), por su parte, llamó la atención sobre la necesidad de recuperar una síntesis en la cual el tiempo dejara de funcionar como telón de fondo y se convirtiera en una dimensión constitutiva de la explicación social. En las últimas décadas, estas preocupaciones no han desaparecido; se han desplazado hacia problemas de comparación, secuencias, causalidad histórica, redes, escalas y relaciones entre procesos locales y globales.

La literatura reciente confirma la persistencia y renovación de la sociología histórica. Kolasa-Nowak (2024) analiza las estrategias mediante las cuales historiadores y sociólogos cruzan fronteras disciplinares y muestra que esos intercambios transforman prácticas profesionales, comunidades académicas e identidades científicas. Li & Karimi (2025), en un análisis de tendencias del campo entre 2005 y 2025, identifican una ampliación temática, una mayor diversidad geográfica y un interés creciente por metodologías cuantitativas, visualización y humanidades digitales. Estos desarrollos indican que la relación Historia-Sociología ya no puede reducirse al préstamo de conceptos estructurales; también implica cambios en escalas, fuentes y formas de modelar procesos temporales.

La Psicología representa otra zona de convergencia relevante. La historiografía del siglo XX incorporó progresivamente problemas vinculados con mentalidades, sensibilidades,

representaciones y experiencia. En el siglo XXI, el argumento adquiere un nuevo soporte cuando Muthukrishna, Henrich & Slingerland (2021) sostienen que la Psicología debe reconocer su propia historicidad y aprovechar textos y artefactos como fuentes para estudiar variaciones psicológicas a través del tiempo. Esta perspectiva cuestiona la aplicación automática de categorías psicológicas contemporáneas al pasado y, simultáneamente, abre posibilidades para investigar cómo las experiencias, percepciones y emociones participan en la acción histórica.

La Antropología y los estudios culturales han contribuido igualmente a desplazar la Historia hacia la interpretación de significados, rituales, prácticas, símbolos y formas de pertenencia. Esta apertura resulta especialmente importante cuando los investigadores analizan experiencias colectivas que no pueden reducirse a indicadores económicos o institucionales. La cultura no constituye una dimensión decorativa de las estructuras, sino un terreno donde los actores interpretan su realidad, legitiman jerarquías, producen identidades y organizan expectativas de futuro.

Los estudios de memoria constituyen otro ejemplo de consolidación interdisciplinaria. A partir de la tradición inaugurada por Halbwachs, la memoria colectiva se ha convertido en un campo donde convergen Historia, Sociología, Antropología, Psicología y Ciencia Política. Olick, Sierp & Wüstenberg (2023) señalan que los estudios de memoria se han institucionalizado y diversificado de manera notable, ampliando sus escalas geográficas y sus problemas. Este desarrollo obliga a diferenciar entre pasado, memoria e historiografía: recordar no equivale a reconstruir científicamente un acontecimiento, pero las formas sociales de recuerdo constituyen ellas mismas objetos históricos.

La Historia Conceptual introduce una precaución adicional: los conceptos utilizados para explicar procesos sociales no poseen significados fijos. Categorías como Estado, ciudadanía, revolución, nación, democracia, identidad, raza, progreso o desarrollo cambian históricamente. Cuando un investigador utiliza una definición contemporánea para interpretar un uso conceptual pretérito sin reconstruir su contexto semántico, incurre en anacronismo. Por ello, la interdisciplinariedad no solo amplía el repertorio conceptual de la Historia; también obliga a someter esos conceptos a una crítica histórica.

El giro digital ha intensificado el problema. Bases de datos, repositorios digitalizados, análisis de redes, sistemas de información geográfica, minería de textos y modelos computacionales permiten trabajar con escalas documentales antes difíciles de gestionar. Zaagsma (2024) advierte, sin embargo, que la historia digital debe entenderse dentro de una genealogía más amplia de relaciones entre tecnología y práctica historiográfica. Lucchesi y Oliveira (2024) insisten igualmente en que el problema no se limita a incorporar herramientas, sino a comprender cómo las tecnologías intervienen en la producción, organización e interpretación del conocimiento histórico.

La expansión de la inteligencia artificial generativa añade una capa adicional a este debate. Las herramientas actuales pueden apoyar búsqueda, clasificación, traducción, síntesis, comparación textual o formulación inicial de hipótesis, pero también producen errores, omisiones, sesgos y referencias inexistentes. En el ámbito de la didáctica de las Ciencias Sociales, Reyes Palau y Rodríguez Caballero (2025) advierten que la incorporación de inteligencia artificial debe equilibrar innovación con pensamiento crítico y atención a los sesgos algorítmicos. Aunque su estudio se sitúa en la formación docente, la advertencia resulta pertinente para la práctica historiográfica: la velocidad de procesamiento no sustituye la crítica de fuentes ni la responsabilidad autoral.

La Historia necesita abrirse a conceptos, métodos y tecnologías provenientes de otros campos para responder a objetos complejos; pero esa apertura puede generar eclecticismo si no existe una arquitectura que determine qué se integra, para qué se integra y bajo qué criterios se valida. La interdisciplinariedad productiva requiere una lógica de articulación y no una acumulación de recursos.

A partir de esta tensión se identifica el vacío que orienta el presente trabajo. Aunque la literatura contemporánea ofrece desarrollos sólidos sobre sociología histórica, psicología histórica, memoria, Historia Conceptual y humanidades digitales, estos campos suelen discutirse por separado. Falta una sistematización que los reúna dentro de un marco explícitamente historiográfico y que, al mismo tiempo, defina controles para preservar la especificidad disciplinar.

La **pregunta de investigación** es: ¿cómo puede articularse la interdisciplinariedad en la investigación histórica contemporánea sin diluir la especificidad epistemológica y

metodológica de la Historia? En correspondencia, el objetivo consiste en analizar críticamente las principales convergencias teóricas y metodológicas de la Historia con otras ciencias sociales y humanidades, y proponer un marco integrador que articule temporalidad, estructura, subjetividad, memoria y significados, y datos y mediaciones.

La contribución del artículo radica en el Modelo HISTORIA-5D. Este modelo no pretende constituirse en una teoría universal del conocimiento histórico, sino en una herramienta heurística para diseñar y evaluar investigaciones interdisciplinarias. Su principio central establece que todo aporte externo debe pasar por cuatro controles historiográficos: crítica de fuentes, contextualización, coherencia teórica e interpretación del cambio temporal. De este modo, la apertura disciplinaria se entiende como ampliación de la capacidad explicativa y no como sustitución del método histórico.

Materiales y Métodos

El estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter teórico-documental y alcance analítico-interpretativo. Se empleó una revisión crítica e integrativa porque el propósito no fue estimar un efecto, realizar un metaanálisis ni describir exhaustivamente toda la producción disponible, sino reconstruir debates, comparar marcos conceptuales y derivar una propuesta de articulación interdisciplinaria. Este tipo de revisión resulta adecuado cuando el objeto de análisis se encuentra distribuido entre tradiciones académicas distintas y cuando el resultado esperado es una síntesis conceptual con función heurística.

La revisión se organizó en cinco núcleos: a) relaciones entre Historia y Sociología; b) subjetividad, psicología histórica y experiencia; c) memoria colectiva y políticas del recuerdo; d) Historia Conceptual e historicidad de las categorías; y e) historia digital, humanidades digitales e inteligencia artificial. Se priorizaron publicaciones académicas de 2021 a 2026 para representar el debate contemporáneo, complementadas con obras clásicas indispensables para reconstruir la genealogía de conceptos que continúan vigentes.

Los criterios de inclusión fueron: pertinencia directa para alguno de los cinco núcleos; procedencia académica verificable; aporte teórico, metodológico o epistemológico identificable; relevancia para la investigación histórica; y posibilidad de establecer relaciones comparativas con otras perspectivas. Se excluyeron textos exclusivamente

divulgativos, publicaciones sin identificación bibliográfica suficiente y materiales cuya relación con la interdisciplinariedad histórica fuese solo tangencial.

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro fases. Primero, se realizó una identificación conceptual de categorías recurrentes: tiempo, estructura, agencia, subjetividad, memoria, identidad, lenguaje, fuente, dato, red, escala e interpretación. Segundo, se organizaron las contribuciones por problemas y no únicamente por disciplinas, lo que permitió observar intersecciones y tensiones. Tercero, se compararon los supuestos epistemológicos que acompañan el uso de esas categorías, con especial atención a anacronismo, causalidad, validez de fuentes e inferencia. Cuarto, se elaboró una síntesis orientada a construir el Modelo HISTORIA-5D.

La triangulación teórica se utilizó como criterio de consistencia. Una afirmación conceptual se consideró especialmente relevante cuando podía contrastarse desde más de una tradición disciplinaria o cuando permitía explicar una tensión compartida. No se trató de buscar unanimidad entre autores, sino de identificar problemas recurrentes y soluciones metodológicas compatibles con el trabajo histórico.

El estudio reconoce dos límites; primero, al tratarse de una revisión integrativa, no pretende representar estadísticamente la totalidad de la producción internacional. Segundo, la propuesta HISTORIA-5D necesita ser aplicada posteriormente a investigaciones empíricas de diferente naturaleza para valorar su utilidad operativa. Por ello, las conclusiones se formulan como argumentos teórico-metodológicos y no como generalizaciones derivadas de una muestra cuantitativa de publicaciones.

Tabla 1 Revisión integrativa, argumentos teóricos - metodológicos

Núcleo	Preguntas de revisión	Categorías principales
Sociología histórica	¿Cómo se articulan temporalidad, estructura y comparación?	Secuencias, instituciones, desigualdad, causalidad
Psicología y experiencia	¿Cómo incorporar subjetividad sin psicologizar el pasado?	Emociones, motivaciones, percepción, agencia
Memoria	¿Cómo diferenciar recuerdo social, evidencia e historiografía?	Identidad, conmemoración, silencios, disputa
Historia Conceptual	¿Cómo evitar anacronismos semánticos?	Concepto, lenguaje, contexto, cambio de significado

Humanidades digitales

¿Cómo ampliar escala y fuentes sin
sustituir la crítica?

Datos, redes, corpus, visualización,
IA

Fuente: elaboración propia

Resultados

El primer resultado del análisis consiste en distinguir entre interdisciplinariedad declarativa e interdisciplinariedad explicativa. La primera aparece cuando un trabajo incorpora términos, referencias o técnicas provenientes de varios campos, pero mantiene intacta una estructura de análisis esencialmente unidimensional. La segunda se produce cuando los aportes disciplinares modifican la formulación del problema, la selección de evidencias, la escala de observación o la interpretación causal. Esta distinción es crucial porque permite evaluar la calidad de una investigación más allá del número de disciplinas mencionadas.

Kolasa-Nowak (2024) muestra que las fronteras entre Historia y Sociología no son simples líneas de separación. Funcionan como zonas donde se producen nuevas comunidades, trayectorias profesionales y formas de legitimidad. Este hallazgo puede trasladarse al plano epistemológico: la frontera disciplinaria es productiva cuando permite formular preguntas que ninguna tradición resolvería con igual profundidad de manera aislada. No obstante, la colaboración no elimina la necesidad de reconocer diferencias entre los tipos de evidencia y explicación aceptados por cada campo.

La autonomía de la Historia se preserva mediante su relación específica con el tiempo y con la crítica de fuentes. La disciplina no posee un monopolio sobre el pasado, pero sí ha desarrollado procedimientos particulares para establecer procedencia, autoría, contexto, transmisión, silencios y transformaciones de las evidencias. Por ello, una metodología interdisciplinaria continúa siendo histórica cuando las categorías externas se subordinan a preguntas sobre procesos temporales y cuando las inferencias se construyen a partir de fuentes contextualizadas.

Este criterio ayuda a resolver una confusión frecuente. Utilizar una teoría sociológica no convierte una investigación histórica en sociología, del mismo modo que aplicar análisis de redes no transforma automáticamente un estudio en ciencia de datos. La identidad de la investigación depende de la pregunta, de la temporalidad analizada, de la arquitectura de evidencias y de la forma en que se construye la explicación.

La interdisciplinariedad requiere además reconocer asimetrías. Algunas categorías fueron diseñadas para explicar fenómenos contemporáneos y pueden perder precisión cuando se proyectan hacia períodos con instituciones o significados diferentes. Otras herramientas dependen de fuentes estandarizadas que rara vez existen en archivos históricos. De ahí que la importación metodológica deba ir acompañada de adaptación y crítica.

En este sentido, el problema no es defender fronteras rígidas, sino establecer una relación reflexiva con ellas. La Historia puede ampliar sus repertorios sin renunciar a la pregunta por el cambio, la contingencia, las secuencias y la contextualidad. La interdisciplinariedad se fortalece cuando las diferencias entre disciplinas son visibles y argumentadas; se debilita cuando se ocultan bajo un vocabulario general de complejidad.

La sociología histórica constituye uno de los campos más desarrollados de articulación interdisciplinaria. Su contribución principal consiste en cuestionar la separación entre acontecimientos y estructuras. Las instituciones, los Estados, las desigualdades, las formas de ciudadanía o los sistemas económicos no son realidades estáticas: poseen trayectorias, dependencias, momentos de crisis y procesos de transformación. Del mismo modo, los acontecimientos no pueden interpretarse como episodios aislados si se desconoce el entramado estructural que los hace posibles.

Skocpol (1987) estableció una referencia clásica al comparar la historia social con la sociología histórica y mostrar que la explicación comparativa puede vincular procesos concretos con configuraciones estructurales. Abbott (1991) insistió en que el orden temporal de los acontecimientos importa para explicar resultados sociales. Estas aportaciones mantienen vigencia porque impiden reducir el tiempo a una simple variable cronológica.

La investigación contemporánea confirma la expansión del campo. Li y Karimi (2025) identifican una diversificación temática de la sociología histórica durante las dos primeras décadas del siglo XXI, así como un desplazamiento hacia nuevas geografías, metodologías cuantitativas, visualización de datos y posibilidades vinculadas con humanidades digitales. Su análisis demuestra que la temporalidad continúa siendo central, pero se combina con nuevas formas de modelar relaciones y comparar procesos.

Desde América Latina, Riquelme (2025) sostiene que la sociología histórica puede contribuir a abrir las ciencias sociales mediante una lectura situada de dependencia, democracia, formación intelectual y procesos regionales. La relevancia de esta perspectiva no depende de convertir a la región en una excepción, sino de cuestionar la tendencia a universalizar trayectorias construidas a partir de experiencias específicas. La comparación interdisciplinaria debe reconocer que una misma categoría puede adquirir configuraciones diferentes en contextos históricos distintos.

La relación entre temporalidad y estructura puede organizarse mediante cuatro preguntas. La primera se refiere a la génesis: ¿cómo surgió una institución o relación? La segunda a la reproducción: ¿qué mecanismos explican su continuidad? La tercera a la transformación: ¿qué condiciones alteraron esos mecanismos? La cuarta a la secuencia: ¿por qué determinados acontecimientos produjeron efectos distintos cuando ocurrieron en órdenes temporales diferentes? Estas preguntas muestran que el análisis histórico no necesita escoger entre estructura y acontecimiento; necesita comprender su interacción.

Un riesgo de la sociología histórica consiste en construir explicaciones excesivamente macroestructurales. Cuando las categorías de Estado, clase, sistema o institución ocupan toda la escena, los actores pueden aparecer como simples portadores de fuerzas externas. Este problema exige incorporar agencia, experiencia y producción de significado. La interdisciplinarietà no se completa al añadir estructura; requiere mantener una relación dinámica entre condiciones y acción.

Otro riesgo radica en usar la comparación como mecanismo de homogeneización. Comparar no implica asumir que todos los casos siguen una trayectoria común. La comparación histórica es más productiva cuando identifica mecanismos equivalentes, diferencias de secuencia y combinaciones causales particulares. La pregunta no debe ser únicamente qué casos se parecen, sino qué condiciones explican que procesos semejantes produzcan resultados distintos.

Dentro del Modelo HISTORIA-5D, temporalidad y estructura forman dimensiones relacionadas, pero no equivalentes. La temporalidad organiza secuencias, ritmos, rupturas y duraciones; la estructura identifica relaciones relativamente estables, instituciones y distribuciones de poder. Una investigación gana profundidad cuando puede mostrar cómo

una estructura fue construida en el tiempo y cómo una secuencia histórica modifica las posibilidades de reproducción de esa estructura.

El tercer resultado se relaciona con la incorporación de la subjetividad a la explicación histórica. Durante mucho tiempo, las aproximaciones estructurales tendieron a desconfiar de categorías como emoción, percepción, motivación o experiencia por considerarlas difíciles de verificar. Sin embargo, excluirlas produce otra forma de reduccionismo: los actores históricos aparecen sin capacidad interpretativa, como si respondieran automáticamente a estructuras económicas o políticas.

Muthukrishna, et al. (2021) ofrecen un argumento especialmente útil al sostener que la Psicología necesita profundidad histórica para comprender variaciones de la cognición y la conducta. Su propuesta reconoce textos y artefactos como fuentes potenciales, pero subraya la necesidad de teoría y contexto. Para la Historia, este enfoque tiene una consecuencia simétrica: los documentos pueden contener indicios sobre emociones, valores y percepciones, pero esos indicios no autorizan diagnósticos retrospectivos ni inferencias universales.

La subjetividad debe tratarse como una dimensión histórica. Las formas de expresar dolor, miedo, honor, vergüenza, pertenencia o autoridad cambian entre contextos. Incluso cuando una emoción parece reconocible desde el presente, sus significados sociales pueden ser diferentes. Por ello, la investigación interdisciplinaria necesita distinguir entre categorías analíticas del investigador y vocabularios disponibles para los actores.

La Antropología fortalece este principio al mostrar que las prácticas humanas adquieren significado dentro de sistemas culturales. Rituales, formas de intercambio, jerarquías, parentesco, usos del espacio o concepciones del cuerpo no pueden analizarse únicamente mediante su función institucional. Requieren comprender los marcos simbólicos que permiten a los participantes interpretar lo que hacen.

La agencia constituye el punto de convergencia entre estructura y subjetividad. Un actor no es completamente libre de sus circunstancias, pero tampoco se reduce a ellas. Toma decisiones dentro de un conjunto históricamente delimitado de alternativas. Las decisiones se producen en contextos de información imperfecta, valores compartidos,

expectativas, relaciones y restricciones. Esta formulación evita tanto el voluntarismo biográfico como el determinismo estructural.

Metodológicamente, incorporar subjetividad exige triangulación. Cartas, diarios, autobiografías, testimonios, discursos, expedientes y representaciones visuales poseen diferentes grados de proximidad respecto a la experiencia. Una carta privada puede ser estratégicamente escrita; una autobiografía reorganiza retrospectivamente una trayectoria; un testimonio puede estar mediado por memoria e intereses posteriores. La fuente nunca equivale directamente a la interioridad.

El uso responsable de categorías psicológicas en Historia debe, por tanto, formular inferencias proporcionales a la evidencia. Expresiones como 'la documentación sugiere', 'se identifica un patrón compatible con' o 'puede formularse la hipótesis de' reflejan mejor la naturaleza interpretativa del análisis que afirmaciones diagnósticas concluyentes. Esta prudencia no debilita la investigación; la hace epistemológicamente más transparente.

La cuarta dimensión del análisis corresponde a la memoria y los significados. La memoria colectiva se ha consolidado como un campo interdisciplinario capaz de mostrar que las sociedades no solo heredan acontecimientos: también seleccionan, narran, silencian y disputan interpretaciones sobre ellos. Halbwachs (2004) estableció una base clásica al sostener que los recuerdos individuales se organizan mediante marcos sociales. Jelin (2021) profundizó el carácter conflictivo y político de esas elaboraciones.

Olick, et al. (2023) señalan que los estudios de memoria han experimentado una fuerte institucionalización y expansión durante la última década. Este crecimiento incluye perspectivas transnacionales, poscoloniales y transculturales, lo cual modifica las escalas de investigación. La memoria ya no se estudia únicamente dentro de comunidades nacionales; también circula por redes, instituciones internacionales, migraciones, medios y plataformas digitales.

Para la Historia, la memoria plantea un problema doble. Por una parte, los testimonios y recuerdos pueden constituir fuentes esenciales para acceder a experiencias escasamente registradas en archivos oficiales. Por otra, la memoria no debe confundirse con un registro transparente de hechos. Recordar es reconstruir desde un presente. La discrepancia entre memoria y documentación no constituye necesariamente un error que

deba eliminarse; puede ser un objeto de investigación sobre identidad, trauma, legitimidad o conflicto.

La noción de “políticas de memoria” permite observar cómo instituciones, Estados, movimientos y comunidades intervienen en la organización pública del pasado mediante monumentos, aniversarios, museos, currículos, reparaciones o silencios. Estas prácticas producen efectos sociales presentes. La investigación histórica interdisciplinaria necesita analizar tanto el acontecimiento como las posteriores capas de significación que lo convierten en referencia colectiva.

La identidad se relaciona con este proceso. Las comunidades producen relatos de continuidad que seleccionan ciertos hitos y excluyen otros. La memoria histórica puede fortalecer pertenencias, pero también establecer fronteras entre grupos. Por ello, las categorías de memoria e identidad deben ser analizadas conjuntamente con relaciones de poder. No todas las memorias poseen igual capacidad de institucionalización.

La expansión digital transforma además las formas de memoria. Archivos personales, fotografías, videos, publicaciones en redes y bases de datos producen huellas masivas que alteran la disponibilidad de evidencias. Sin embargo, abundancia no significa neutralidad. Los algoritmos de búsqueda, las políticas de plataformas y los criterios de preservación influyen en qué puede encontrarse y qué permanece invisible.

Dentro de HISTORIA-5D, memoria y significados constituyen una dimensión específica porque conectan pasado, presente e interpretación. La pregunta histórica no termina en establecer qué ocurrió. También debe considerar cómo diferentes actores construyeron posteriormente el sentido de lo ocurrido y cómo esas construcciones intervinieron en nuevas acciones sociales.

La Historia Conceptual contribuye a la interdisciplinariedad al recordar que el lenguaje no es un vehículo neutro. Los conceptos organizan experiencias, delimitan posibilidades de acción y condensan conflictos. Analizar históricamente un concepto requiere reconstruir sus usos, interlocutores, contextos y transformaciones semánticas.

Esta perspectiva funciona además como mecanismo de control metodológico. Cuando un investigador aplica categorías contemporáneas al pasado sin reconstruir su historicidad, corre el riesgo de producir anacronismo. Conceptos como democracia,

ciudadanía, raza, nación, revolución, clase, infancia o salud mental han cambiado profundamente. El mismo término puede designar realidades diferentes y diferentes términos pueden organizar experiencias semejantes.

Bañol Ramírez (2024), al examinar aportes de la Historia Conceptual a la Psicología Social Histórica, ilustra la utilidad de estudiar la genealogía de las categorías antes de utilizarlas como herramientas analíticas. Este principio puede extenderse a cualquier diálogo interdisciplinario. La importación de un concepto exige establecer su definición actual, su origen disciplinario y su pertinencia para el contexto estudiado.

La Historia Conceptual también permite relacionar discurso y estructura. Los cambios semánticos no se explican únicamente por evolución lingüística; pueden reflejar conflictos políticos, transformaciones institucionales y nuevas experiencias colectivas. De esta manera, el análisis del lenguaje complementa —sin reemplazar— el análisis de prácticas y relaciones.

En el Modelo HISTORIA-5D, la historicidad conceptual atraviesa todas las dimensiones. Temporalidad, estructura, subjetividad, memoria y datos dependen de categorías que deben ser definidas y contextualizadas. Esta función transversal hace de la Historia Conceptual una salvaguarda contra el eclecticismo terminológico.

El giro digital representa una de las transformaciones metodológicas más visibles de la investigación histórica contemporánea. La digitalización de archivos, el acceso remoto, las bases de datos estructuradas y las herramientas computacionales permiten formular preguntas que operan sobre escalas documentales más amplias. Sin embargo, reducir la historia digital a una lista de tecnologías oscurece su dimensión epistemológica.

Zaagsma (2024) propone comprender la historia digital dentro de una genealogía de larga duración de relaciones entre tecnología, práctica historiográfica y producción de conocimiento. Esta perspectiva cuestiona la idea de una ruptura absoluta. Las tecnologías modifican ritmos, accesos y capacidades, pero los historiadores han reflexionado durante más de un siglo sobre instrumentos de clasificación, reproducción y procesamiento documental.

Lucchesi & Oliveira (2024) destacan la necesidad de relacionar teoría y práctica. El uso de tecnología afecta no solo el análisis final, sino la selección de corpus, las formas de

búsqueda, la visualización y la comunicación. Una base digitalizada está mediada por decisiones de preservación, metadatos y políticas institucionales. Por ello, el investigador debe someter el objeto digital a una crítica de fuentes equivalente a la aplicada a materiales físicos.

Las técnicas de minería de textos permiten identificar frecuencias, co-ocurrencias y transformaciones léxicas en grandes corpus. El análisis de redes puede representar vínculos entre actores, instituciones o lugares. Los sistemas de información geográfica facilitan estudiar movilidad, fronteras y transformaciones espaciales. Estas posibilidades amplían la capacidad exploratoria, pero ninguna produce explicación histórica de manera automática.

Existe un riesgo de fetichismo digital cuando la sofisticación técnica se presenta como evidencia de profundidad interpretativa. Un grafo con miles de nodos puede ser visualmente convincente y, sin embargo, depender de datos incompletos o categorías mal definidas. De forma semejante, una correlación temporal puede identificar asociación sin explicar mecanismos. La herramienta debe responder a una pregunta y no convertirse en el centro del trabajo.

La reproducibilidad constituye otro desafío. Joyeux-Prunel (2024) analiza la necesidad de marcos más justos y reproducibles en humanidades digitales. Para la investigación histórica esto implica documentar decisiones de limpieza de datos, criterios de exclusión, transformaciones del corpus y procedimientos analíticos. La transparencia metodológica es particularmente importante cuando los resultados dependen de software o modelos que el lector no puede inspeccionar directamente.

La inteligencia artificial generativa amplía estas preocupaciones. Puede facilitar transcripción, traducción preliminar, clasificación temática, extracción de entidades y generación de código para análisis exploratorios. También puede apoyar la construcción inicial de taxonomías y sugerir relaciones que luego deben comprobarse. No obstante, los modelos generativos producen respuestas probabilísticas y pueden fabricar referencias o completar vacíos con información plausible pero falsa.

Reyes & Rodríguez (2025), al estudiar la integración de inteligencia artificial en la didáctica de las Ciencias Sociales, señalan riesgos de sesgos algorítmicos y la necesidad

de preservar el pensamiento crítico y la interacción humana. Aunque el contexto de su investigación es educativo, el principio es trasladable a la investigación histórica: ninguna salida de IA debe tratarse como evidencia primaria ni como autoridad bibliográfica sin verificación.

La producción de conocimiento histórico mediante herramientas digitales también posee una dimensión educativa y pública. Eras Cuenca, et al. (2025) muestran que recursos digitales, mapas interactivos y materiales multimedia pueden fortalecer el acceso y la comprensión del conocimiento histórico en contextos escolares. Este resultado no convierte una experiencia didáctica en evidencia sobre metodología historiográfica, pero sí demuestra que la transformación digital afecta no solo la producción académica del conocimiento, sino sus formas de circulación social.

De manera complementaria, Ramón Alvarado, et al. (2024) proponen un sistema de actividades para desarrollar la narración de hechos históricos. Su aporte resulta útil para observar que el conocimiento histórico necesita ser organizado narrativamente sin reducirse a relato lineal. Las competencias de narración, selección de evidencias y establecimiento de relaciones causales forman parte de la circulación educativa del razonamiento histórico.

Por ello, HISTORIA-5D utiliza la categoría “datos y mediaciones” en lugar de ‘tecnología’. El término destaca que los recursos digitales intervienen entre la fuente y la interpretación. El investigador no trabaja con datos puros, sino con información producida, seleccionada, estructurada y procesada mediante decisiones técnicas y humanas.

A partir de la síntesis realizada se propone el Modelo HISTORIA-5D. Su finalidad es ofrecer una arquitectura mínima para diseñar investigaciones históricas que integren aportes externos sin perder coherencia. El modelo parte de un núcleo historiográfico — pregunta temporal, crítica de fuentes y contextualización— y articula cinco dimensiones que pueden activarse con diferente intensidad según el objeto.

La primera dimensión es la temporalidad. Incluye secuencias, ritmos, duración, coyunturas, rupturas, simultaneidades y dependencias de trayectoria. La segunda es la estructura, donde se examinan instituciones, relaciones de poder, desigualdades, sistemas

económicos y configuraciones relativamente estables. La tercera es la subjetividad, que atiende a experiencia, percepción, emociones, valores, identidad y agencia.

La cuarta dimensión reúne memoria y significados. Analiza representaciones del pasado, usos públicos, identidades, conceptos y disputas semánticas. La quinta corresponde a datos y mediaciones, e incluye fuentes digitalizadas, metadatos, redes, corpus, herramientas computacionales, visualización e inteligencia artificial. Ninguna dimensión es obligatoria en igual proporción; su selección depende de la pregunta de investigación.

El modelo incorpora cuatro controles transversales. La crítica de fuentes examina procedencia, autoría, autenticidad, transmisión y silencios. La contextualización evita extrapolaciones. La coherencia teórica exige que categorías de distintas disciplinas mantengan relaciones explícitas. La interpretación temporal obliga a explicar cambio, continuidad o secuencia. Estos controles impiden que la interdisciplinariedad se transforme en una acumulación de técnicas.

Tabla 2. Dimensiones del Modelo conceptual *HISTORIA-5D*.

Dimensión HISTORIA-5D	Campo de diálogo	Pregunta central	Aporte esperado
Temporalidad	Historia / sociología histórica	¿Cómo se configura el proceso a través del tiempo?	Secuencias, ritmos, continuidades, rupturas
Estructura	Sociología / economía / ciencia política	¿Qué relaciones e instituciones condicionan el proceso?	Poder, desigualdad, instituciones, mecanismos
Subjetividad	Psicología histórica / antropología	¿Cómo interpretan y experimentan los actores su realidad?	Agencia, emociones, valores, experiencia
Memoria y significados	<i>Memory studies</i> / Historia Conceptual	¿Cómo se representa y resignifica el pasado?	Identidad, discurso, conceptos, políticas de memoria
Datos y mediaciones	Humanidades digitales / ciencia de datos	¿Cómo median tecnologías y formatos la evidencia?	Corpus, redes, visualización, análisis computacional

Fuente: elaboración propia

Figura 1. Modelo conceptual HISTORIA-5D.



Fuente: elaboración propia.

El valor de la interdisciplinariedad depende de la capacidad para controlar sus riesgos. El primero es el eclecticismo. Ocurre cuando una investigación combina autores y categorías incompatibles sin justificar cómo se relacionan. La solución no consiste en reducir la diversidad teórica, sino en construir una jerarquía conceptual: conceptos centrales, conceptos auxiliares y relaciones entre ellos.

El segundo riesgo es el reduccionismo estructural. Una explicación puede atribuir los resultados a instituciones o condiciones macro sin examinar actores, temporalidades o significados. El tercero es la psicologización, que realiza el movimiento opuesto: explica procesos complejos mediante rasgos individuales o estados emocionales. Ambos reduccionismos pueden controlarse mediante triangulación entre niveles.

El cuarto riesgo es el anacronismo conceptual. Aparece cuando términos actuales se proyectan sobre contextos anteriores sin reconstruir su significado. La Historia Conceptual y la contextualización semántica constituyen controles fundamentales. El quinto riesgo es el presentismo, que interpreta el pasado exclusivamente desde preocupaciones contemporáneas e ignora las alternativas históricamente disponibles.

El sexto riesgo es el fetichismo digital. La disponibilidad de grandes corpus puede crear la impresión de objetividad automática. Sin embargo, datos y metadatos son

construidos mediante decisiones. Los resultados deben ser interpretados a la luz de la cobertura, los vacíos y las transformaciones del corpus. El séptimo riesgo es la opacidad algorítmica, especialmente relevante cuando se utilizan modelos de IA o software propietario.

Existe un riesgo de pérdida disciplinar. Este no se produce porque el historiador utilice herramientas externas, sino cuando deja de formular preguntas históricas y de controlar la relación entre evidencia, contexto y tiempo. El Modelo HISTORIA-5D propone que toda incorporación disciplinaria explicita su función dentro del argumento.

Tabla 3. Riesgos del Modelo HISTORIA 5D

Riesgo	Manifestación	Criterio de control
Eclecticismo	Acumulación de teorías sin relaciones explícitas	Jerarquía conceptual y marco integrador
Reduccionismo estructural	Los actores desaparecen bajo macrovariables	Articular estructura, agencia y temporalidad
Psicologización	Procesos colectivos explicados por rasgos individuales	Triangulación y contextualización
Anacronismo	Categorías actuales aplicadas mecánicamente al pasado	Historia Conceptual y semántica histórica
Presentismo	Pasado evaluado solo desde valores actuales	Reconstruir alternativas y horizontes de época
Fetichismo digital	Datos o visualizaciones sustituyen la explicación	Crítica de corpus y justificación de herramienta
Opacidad algorítmica	Resultados de software/IA sin trazabilidad	Documentar procesos y verificar salidas
Pérdida disciplinar	La técnica desplaza la pregunta histórica	Mantener tiempo, fuentes y contexto como núcleo

Fuente: elaboración propia.

El Modelo HISTORIA-5D puede traducirse en un protocolo de trabajo. La primera fase consiste en formular una pregunta histórica explícita. Esto obliga a identificar el proceso, la temporalidad y la unidad de análisis. La segunda fase define qué dimensiones del modelo son pertinentes. No toda investigación necesita activar las cinco.

La tercera fase corresponde a la construcción del corpus y a la crítica de fuentes. Aquí deben distinguirse fuentes primarias, representaciones posteriores, bases digitalizadas y datos derivados. La cuarta fase selecciona conceptos y métodos externos,

justificando por qué son necesarios. La quinta realiza el análisis por dimensiones y documenta las inferencias.

La sexta fase integra resultados y busca relaciones entre niveles. Por ejemplo, una transformación institucional puede analizarse simultáneamente como cambio estructural, experiencia de actores y objeto de memoria posterior. La séptima fase revisa riesgos epistemológicos. Finalmente, la octava fase produce una narrativa explicativa donde los métodos permanecen subordinados al argumento histórico.

Tabla 4. Fases integrativas del MODELO 5D

Fases	Acción	Pregunta de control
1. Delimitación	Formular problema, período y unidad de análisis	¿La pregunta exige explicar cambio o continuidad?
2. Selección 5D	Determinar dimensiones pertinentes	¿Qué aporta cada dimensión?
3. Corpus	Construir y jerarquizar fuentes	¿Qué silencios y mediaciones existen?
4. Integración teórica	Seleccionar conceptos de otros campos	¿Son compatibles y están contextualizados?
5. Análisis	Aplicar métodos y registrar inferencias	¿La técnica responde a la pregunta?
6. Síntesis	Relacionar niveles y temporalidades	¿Cómo interactúan las dimensiones?
7. Control	Examinar anacronismo, sesgo y reduccionismo	¿Qué alternativas explicativas existen?
8. Escritura	Construir explicación histórica	¿La evidencia y la teoría sostienen el argumento?

Fuente: elaboración propia.

Aunque el objeto principal del artículo es la investigación histórica, la interdisciplinariedad posee consecuencias directas para la formación de historiadores y para la enseñanza de las Ciencias Sociales. La formación universitaria necesita combinar dominio disciplinar con alfabetización metodológica suficiente para dialogar con datos, lenguajes, enfoques comparativos y tecnologías digitales. El reto consiste en evitar dos extremos: especialistas incapaces de comunicarse con otros campos y perfiles técnicamente versátiles sin fundamentos historiográficos sólidos.

La enseñanza de la Historia también se beneficia de esta perspectiva cuando traslada al aula prácticas de contextualización, análisis de evidencias, comparación y construcción narrativa. Ramón Alvarado, et al. (2024) muestran que el desarrollo de la habilidad para narrar hechos históricos puede organizarse mediante sistemas de actividades que articulan comprensión y producción. Desde HISTORIA-5D, narrar no equivale a memorizar una secuencia; implica seleccionar evidencias, establecer relaciones y construir una explicación temporal.

La transformación digital amplía además las formas de circulación del conocimiento. Eras Cuenca, et al. (2025) documentan el potencial de recursos digitales, mapas y materiales multimedia para fortalecer el conocimiento histórico. Esta contribución resulta relevante para comprender que la historia digital no termina en la investigación académica: también modifica la mediación pedagógica y la cultura pública del pasado.

Jácome Chimbo, et al. (2024) destacan la utilidad de estrategias didácticas innovadoras para ampliar el acceso al conocimiento en Ciencias Sociales. Aunque su propósito es educativo, el argumento coincide con un principio de este artículo: los formatos y mediaciones influyen en cómo el conocimiento se organiza, se comunica y se apropia. Una visualización, un mapa digital o una narrativa interactiva no son simples adornos; constituyen formas de representación que requieren decisiones epistemológicas.

La incorporación de inteligencia artificial exige particular atención. Reyes & Rodríguez (2025) señalan la necesidad de equilibrar innovación, pensamiento crítico y preservación de la interacción humana. En investigación y enseñanza histórica, este equilibrio puede concretarse mediante protocolos de verificación, citación de fuentes originales y transparencia sobre el uso de herramientas automatizadas.

Estas conexiones muestran que investigación, enseñanza y memoria pública forman parte de un mismo ecosistema. Los conocimientos producidos por la historiografía circulan mediante libros, artículos, clases, museos, repositorios, medios y plataformas. Por ello, las mediaciones no constituyen una etapa secundaria: participan en la forma en que la sociedad comprende su pasado.

Discusión

Los resultados permiten sostener que la interdisciplinariedad histórica debe evaluarse por su capacidad para mejorar explicaciones y no por su amplitud nominal. El principal problema de una investigación interdisciplinaria no es usar demasiados conceptos, sino no establecer la función específica de cada uno. HISTORIA-5D responde a este problema mediante una arquitectura que distingue dimensiones y controles.

La temporalidad continúa siendo el criterio que otorga especificidad al análisis histórico. Incluso cuando la investigación se centra en redes, emociones o discursos, la pregunta debe atender a cómo se producen, se transforman y adquieren consecuencias a lo largo del tiempo. Esta afirmación no reduce la Historia a cronología. Por el contrario, reconoce que la temporalidad puede ser causal, institucional, experiencial y semántica.

La dimensión estructural aporta mecanismos de reproducción y restricción, mientras la subjetividad permite analizar cómo los actores perciben y actúan dentro de esas condiciones. La memoria y los significados conectan el acontecimiento con sus posteriores usos y resignificaciones. Los datos y mediaciones amplían la escala de observación y transforman las condiciones de acceso. La explicación interdisciplinaria aparece cuando estas dimensiones se relacionan en función de un problema común.

La propuesta también permite reinterpretar el debate sobre autonomía disciplinar. La Historia no necesita demostrar autonomía mediante aislamiento. Su especificidad puede residir precisamente en la capacidad de coordinar evidencias heterogéneas dentro de una interpretación temporal. Esta autonomía relacional es compatible con fronteras permeables.

El campo contemporáneo de la sociología histórica ofrece evidencia de esa permeabilidad. Li y Karimi (2025) muestran una agenda diversificada y metodológicamente abierta. Los *memory studies* han recorrido un proceso similar de institucionalización interdisciplinaria (Olick, et al., 2023). La historia digital, por su parte, exige nuevas formas de autorreflexión sobre tecnología y práctica (Zaagsma, 2024). La convergencia de estos campos sugiere que la historiografía del siglo XXI necesita herramientas para gestionar complejidad epistemológica.

HISTORIA-5D no resuelve todas las tensiones. Por ejemplo, no establece una fórmula universal para combinar métodos cuantitativos y cualitativos, ni determina qué

teoría debe utilizarse para cada proceso. Su función es más modesta y práctica: obligar al investigador a explicitar la relación entre dimensión, evidencia, concepto y pregunta.

Desde esta perspectiva, la innovación metodológica es válida cuando aumenta la trazabilidad del argumento. Un método computacional puede ser innovador y epistemológicamente débil si oculta decisiones. Un análisis clásico de fuentes puede ser metodológicamente sólido y conceptualmente pobre si no dialoga con debates actuales. El criterio de calidad reside en la correspondencia entre problema, fuentes, método e interpretación.

Conclusiones

La investigación permite concluir que la interdisciplinariedad constituye una característica estructural de buena parte de la historiografía contemporánea, pero su valor científico depende de la forma en que se organiza. La simple coexistencia de conceptos sociológicos, psicológicos, antropológicos o digitales no produce por sí misma una explicación más rigurosa.

El análisis de la literatura muestra cinco dimensiones especialmente productivas para articular el diálogo disciplinar: temporalidad, estructura, subjetividad, memoria y significados, y datos y mediaciones. Cada una amplía un aspecto del trabajo histórico y, al mismo tiempo, introduce riesgos específicos. La temporalidad evita que las estructuras aparezcan como estáticas; la estructura sitúa las acciones dentro de relaciones de poder; la subjetividad recupera experiencia y agencia; la memoria permite analizar usos sociales del pasado; y los datos y mediaciones amplían fuentes y escalas.

Como principal contribución se propone el Modelo HISTORIA-5D. Su finalidad no es sustituir metodologías existentes, sino ofrecer una arquitectura para decidir qué integrar y bajo qué controles. El modelo coloca la crítica de fuentes, la contextualización, la coherencia teórica y la interpretación temporal como criterios transversales.

La sociología histórica demuestra que estructura y tiempo pueden analizarse conjuntamente. La psicología histórica y la antropología recuerdan que los actores interpretan sus circunstancias. Los estudios de memoria muestran que el pasado continúa siendo producido socialmente después del acontecimiento. La Historia Conceptual advierte

que las propias categorías de análisis poseen historicidad. Las humanidades digitales amplían las capacidades del investigador, pero también hacen visibles nuevas mediaciones.

El uso de inteligencia artificial confirma esta última tensión. Las herramientas generativas pueden acelerar tareas exploratorias y apoyar el procesamiento, pero no poseen autoridad histórica autónoma. Su utilización responsable exige verificación, trazabilidad y retorno constante a las fuentes. Las advertencias planteadas en investigaciones recientes de Ciencias Sociales sobre pensamiento crítico y sesgos algorítmicos refuerzan la necesidad de un enfoque humanista y metodológicamente transparente.

En síntesis, la Historia fortalece su autonomía no mediante el aislamiento, sino mediante una interdisciplinariedad reflexiva. Su especificidad reside en organizar evidencias heterogéneas para explicar transformaciones, continuidades y contingencias en el tiempo. El desafío del siglo XXI consiste en ampliar el repertorio de herramientas sin permitir que la técnica sustituya la pregunta histórica ni que la circulación de conceptos borre su contexto.

Referencias bibliográficas

- Abbott, A. (1991). History and sociology: The lost synthesis. *Social Science History*, 15(2), 201–238. <https://doi.org/10.2307/1171415>
- Bañol Ramírez, J. E. (2024). Los aportes de la Historia Conceptual a la Psicología Social Histórica. *Psicología e Saber Social*, 13, 190–220.
- Eras Cuenca, M. I., Eras Cuenca, L. S., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2025). Recursos digitales para el fortalecimiento del conocimiento de la historia del Ecuador en estudiantes de 5to año. *Sinergia Académica*, 8(Especial 1), 141–170. <https://doi.org/10.51736/w6y1ev94>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jácome Chimbo, H. R., Rosero Changuán, N. J., Reyes Palau, N. C., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Estrategias didácticas innovadoras para mejorar el acceso al conocimiento en Ciencias Sociales en estudiantes de la Educación Básica Superior. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 841–867. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i4.4097>

- Jelin, E. (2021). Los trabajos de la memoria. Fondo de Cultura Económica.
- Joyeux-Prunel, B. (2024). Digital humanities in the era of digital reproducibility: Towards a fairest and post-computational framework. *International Journal of Digital Humanities*, 6, 23–43. <https://doi.org/10.1007/s42803-023-00079-6>
- Kolasa-Nowak, A. (2024). Interdisciplinary strategies in sociology and history. *Przegląd Socjologiczny*, 73(1), 27–51. <https://doi.org/10.26485/PS/2024/73.1/2>
- Li, Z., & Karimi, A. (2025). Continuities and changes: A trend analysis of historical sociology in the 21st century. *Sociology Lens*, 38(4), 324–336. <https://doi.org/10.1111/johs.70014>
- Lucchesi, A., & Oliveira, M. R. de. (2024). História digital: Tecnologia e fazer historiográfico entre teoria e prática. *Locus: Revista de História*, 30(1), 3–11. <https://doi.org/10.34019/2594-8296.2024.v30.45716>
- Muthukrishna, M., Henrich, J., & Slingerland, E. (2021). Psychology as a historical science. *Annual Review of Psychology*, 72, 717–749. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-082820-111436>
- Olick, J. K., Sierp, A., & Wüstenberg, J. (2023). Introduction: Taking stock of memory studies. *Memory Studies*, 16(6), 1399–1406. <https://doi.org/10.1177/17506980231207934>
- Ramón Alvarado, S. M., Estrada Ramírez, J. Y., Reyes Palau, N. C., & Vázquez Álvarez, A. (2024). Sistema de actividades para el desarrollo de la habilidad de narración de hechos históricos en estudiantes de octavo año. *Sinergia Académica*. <https://doi.org/10.51736/s6tr0t03>
- Reyes Palau, N. C., & Rodríguez Caballero, G. A. (2025). Integración de Inteligencia artificial (IA) en la didáctica de las Ciencias Sociales para la formación docente. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–12. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2409>
- Riquelme, F. (2025). Abrir las ciencias sociales: La sociología histórica desde América Latina. *Investigación & Desarrollo*, 33(2), 553–581. <https://doi.org/10.14482/INDES.33.02.924.861>

- Salerno, E. (2024). Digital humanities: Mission accomplished? An analysis of scholarly literature. *Digital Scholarship in the Humanities and related research contexts*, 7(1). <https://doi.org/10.1177/20966083241234379>
- Skocpol, T. (1987). Social history and historical sociology: Contrasts and complementarities. *Social Science History*, 11(1), 17–30. <https://doi.org/10.2307/1171044>
- Vera Valdospin, J. M., & Reyes Palau, N. C. (2025). Recurso didáctico para el aprendizaje de las ciencias sociales en estudiantes de quinto grado. *Revista Social Fronteriza*, 5(5), e856. [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(5\)856](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)856)
- Zaagsma, G. (2024). Facing the history machine: Toward histories of digital history. *History of Humanities*, 9(2), 451–491. <https://doi.org/10.1086/731827>

<https://doi.org/10.56168/scholaviva.v2i1.08>

Rehabilitación respiratoria y funcional temprana tras neumonía asociada a COVID-19 en una persona mayor: estudio de caso con ejercicios progresivos en sedestación

Early respiratory and functional rehabilitation after COVID-19-associated pneumonia in an older adult: a case study using progressive seated exercises

M.Sc. Juan Carlos Revés Carrión
ORCID: 0000-0002-1134-7304 / jreves@uo.edu.cu
Universidad de Oriente, Cuba

Recibido: 2026/09/07

Aprobado: 2026/10/12

Resumen

La recuperación funcional después de una neumonía asociada a COVID-19 puede verse comprometida por disnea, debilidad muscular, dolor torácico, desacondicionamiento y pérdida de autonomía, particularmente en personas mayores después de una hospitalización prolongada. El objetivo de este estudio fue describir la aplicación y evolución de un sistema progresivo de ejercicios respiratorios y funcionales en una mujer mayor de 65 años durante la fase temprana posterior al alta hospitalaria. Se desarrolló un estudio de caso descriptivo, con seguimiento durante 30 días, sustentado en observación clínica-funcional, análisis de la mecánica ventilatoria y progresión de tareas motrices en sedestación. La participante presentaba hipertensión arterial e hipercolesterolemia controladas como antecedentes, además de dolor torácico, tos ocasional, decaimiento, dificultad respiratoria percibida y baja fuerza muscular tras aproximadamente 21 días de hospitalización. La intervención incluyó cuatro tareas progresivas de miembros superiores orientadas a favorecer movilidad escapulotorácica, expansión torácica, control postural y activación muscular asociada a la mecánica ventilatoria. A los 20 días se documentó una evolución observacional favorable en la tolerancia al movimiento y la capacidad respiratoria percibida; a los 30 días se registró mayor autonomía funcional y ausencia de episodios referidos de falta de aire durante las actividades habituales. Estos hallazgos deben interpretarse con cautela por tratarse de un único caso y por la ausencia de medidas fisiológicas estandarizadas. La evidencia actual respalda la rehabilitación pulmonar individualizada, pero exige descartar desaturación de esfuerzo, compromiso cardíaco e intolerancia post-esfuerzo antes de prescribir ejercicio. Se propone actualizar el protocolo con monitorización objetiva y criterios contemporáneos de seguridad.

Palabras clave: rehabilitación pulmonar; neumonía por COVID-19; persona mayor; ejercicio terapéutico; mecánica respiratoria; estudio de caso.

Abstract

Functional recovery after COVID-19-associated pneumonia may be limited by dyspnea, muscle weakness, chest pain, deconditioning, and loss of autonomy, particularly in older

adults after prolonged hospitalization. This study aimed to describe the application and clinical-functional course of a progressive respiratory and functional exercise system in a woman older than 65 years during the early post-discharge phase. A descriptive single-case design with 30-day follow-up was conducted using clinical-functional observation, analysis of ventilatory mechanics, and graded motor tasks performed in a seated position. The participant had controlled hypertension and hypercholesterolemia and, after approximately 21 days of hospitalization, presented chest pain, occasional cough, fatigue, perceived breathing difficulty, and reduced muscle strength. The intervention comprised four progressive upper-limb tasks intended to promote scapulothoracic mobility, thoracic expansion, postural control, and muscular activation related to ventilatory mechanics. At day 20, an observationally favorable course was documented in movement tolerance and perceived breathing capacity; by day 30, greater functional autonomy and no reported episodes of breathlessness during usual activities were recorded. These observations must be interpreted cautiously because they derive from a single case and were not supported by standardized physiological outcomes. Current evidence supports individualized pulmonary rehabilitation after COVID-19, while emphasizing the need to rule out exertional desaturation, cardiac impairment, and post-exertional symptom exacerbation before exercise training. For future replication, the protocol should include objective monitoring, validated functional tests, symptom scales, and explicit stopping criteria. The case contributes a feasible low-resource sequence for early functional progression while highlighting the methodological and safety requirements necessary for stronger clinical inference.

Keywords: pulmonary rehabilitation; COVID-19 pneumonia; older adult; therapeutic exercise; respiratory mechanics; case study.

Como citar: Revés, J. C. (2026). Rehabilitación respiratoria y funcional temprana tras neumonía asociada a COVID-19 en una persona mayor: estudio de caso con ejercicios progresivos en sedestación. *Schola Viva Revista de Ciencias Sociales*, 2(8), 162-183, <https://doi.org/10.56168/scholaviva.vol2i1.08>

Introducción

La infección por SARS-CoV-2 produjo, además de una elevada carga de enfermedad aguda, un conjunto heterogéneo de necesidades de rehabilitación que persisten después del alta hospitalaria. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025) reconoce que la afección pos-COVID-19 puede involucrar múltiples sistemas y manifestarse con cansancio, dificultad respiratoria, dolor musculoesquelético, alteraciones del sueño e intolerancia al esfuerzo. Aunque este concepto se reserva para síntomas que persisten o aparecen después de la fase aguda con una temporalidad definida, las necesidades de rehabilitación pueden comenzar mucho antes, especialmente después de neumonía, inmovilización y estancia hospitalaria prolongada.

Las personas mayores constituyen un grupo de especial interés por la interacción entre envejecimiento, comorbilidades, menor reserva funcional y desacondicionamiento. Después de una hospitalización por enfermedad respiratoria aguda, la reducción de movilidad puede acelerar la pérdida de fuerza, disminuir la tolerancia al esfuerzo y aumentar la dependencia para las actividades cotidianas. En el caso de COVID-19, estas consecuencias pueden coexistir con disnea, dolor torácico, tos, alteraciones ventilatorias y temor al movimiento, por lo que la recuperación exige una visión integrada de los componentes respiratorios, músculo esqueléticos y funcionales.

La rehabilitación pulmonar se entiende actualmente como una intervención individualizada que combina evaluación, ejercicio, educación y estrategias de autocuidado. La literatura reciente ofrece evidencia favorable, aunque todavía heterogénea. Pouliopoulou et al. (2023), en un metaanálisis de 14 ensayos aleatorizados, observaron asociaciones entre rehabilitación y mejora de la capacidad funcional, disnea y calidad de vida, pero también señalaron incertidumbre respecto a eventos adversos inducidos por ejercicio. Ortiz-Ortigosa, et al. (2024) concluyeron que los programas estructurados que combinan ejercicio aeróbico, fuerza, técnicas respiratorias y entrenamiento de musculatura inspiratoria son los que muestran resultados más consistentes en población pos-COVID.

Oliveira et al. (2024) confirmaron, mediante revisión sistemática y metaanálisis, mejoras en capacidad de ejercicio, disnea, fatiga y fuerza muscular periférica después de programas de rehabilitación pulmonar. Estas evidencias respaldan la utilidad del entrenamiento, pero no justifican protocolos uniformes. La intensidad, duración, modalidad, progresión y monitorización deben adaptarse al estado clínico, al tiempo transcurrido desde la infección, a las comorbilidades y a la presencia de fenómenos como la exacerbación de síntomas post-esfuerzo.

La seguridad constituye un aspecto central. La guía clínica viva de la OMS establece que, antes de considerar entrenamiento físico en adultos con condición pos-COVID, deben descartarse y tratarse la desaturación de esfuerzo y el compromiso cardíaco. Asimismo, la presencia de intolerancia ortostática o exacerbación de síntomas post-esfuerzo obliga a modificar el enfoque rehabilitador y a priorizar estrategias de conservación de energía y dosificación basada en síntomas (OMS, 2023). Estas recomendaciones son especialmente pertinentes cuando se trabaja con personas mayores o con antecedentes cardiovasculares.

El manuscrito original del que parte este trabajo describió una intervención doméstica de baja complejidad aplicada a una mujer mayor de 65 años después de una neumonía asociada a COVID-19. La propuesta se centró en cuatro ejercicios progresivos de

miembros superiores ejecutados en sedestación, sin implementos externos, con el propósito de mejorar movilidad, fuerza y componentes mecánicos de la respiración. A los 20 y 30 días se registraron cambios favorables por observación y percepción funcional, aunque sin medidas fisiológicas estandarizadas.

La relevancia de reelaborar este caso radica en dos aspectos. Primero, ofrece una secuencia práctica de muy bajo costo, susceptible de ser analizada desde la biomecánica de la caja torácica y el control postural. Segundo, permite contrastar una experiencia de rehabilitación temprana con los estándares actuales de seguridad y medición, identificando tanto sus posibilidades como sus limitaciones metodológicas.

En consecuencia, el problema científico se formula del siguiente modo: ¿cómo estructurar y documentar un sistema progresivo de ejercicios respiratorios y funcionales, aplicable en sedestación durante la etapa temprana posterior al alta por neumonía asociada a COVID-19, que responda a la baja capacidad funcional de una persona mayor y se interprete bajo criterios contemporáneos de seguridad rehabilitadora?

El objetivo del estudio es describir la aplicación de un sistema progresivo de ejercicios en sedestación y analizar la evolución clínico-funcional observada durante 30 días en una persona mayor después del alta por neumonía asociada a COVID-19, contrastando el procedimiento original con recomendaciones actuales de rehabilitación pulmonar y seguridad del ejercicio.

Figura 1. Síntomas y secuelas referidos en una publicación de 2021 sobre personas recuperadas de COVID-19.



Fuente: Martínez-Tejeda (2021), Granma digital; imagen incorporada en el manuscrito original.

Materiales y métodos

Diseño de investigación

Se realizó un estudio descriptivo de caso único con seguimiento longitudinal de 30 días. El diseño se orientó a documentar una intervención terapéutica de baja complejidad aplicada en la fase temprana posterior al alta hospitalaria. No se utilizó grupo control ni se pretendió establecer causalidad. La información disponible procede del registro narrativo del caso, la observación del desempeño y la descripción de cambios funcionales comunicados durante el seguimiento.

La reelaboración metodológica distingue entre los datos efectivamente registrados en el caso original y los criterios que, a la luz de la evidencia actual, deberían incorporarse en futuras aplicaciones. Esta separación evita atribuir al procedimiento original mediciones que no fueron realizadas y permite interpretar los resultados con el nivel de certeza adecuado.

Caracterización del caso

La participante fue una mujer mayor de 65 años, dada de alta después de aproximadamente 21 días de hospitalización por neumonía asociada a COVID-19. Entre sus antecedentes se describieron hipertensión arterial tratada con antihipertensivos y diuréticos, hipercolesterolemia previamente controlada y antecedentes alérgicos a pelo de gato y polvo. No se dispone en el manuscrito original de valores basales de saturación de oxígeno, frecuencia cardíaca, presión arterial durante el ejercicio, espirometría o prueba de marcha.

En la etapa inicial posterior al alta se documentaron dolor torácico, tos ocasional, decaimiento, sensación de dificultad respiratoria y baja fuerza muscular general. La persona podía mantenerse sentada con apoyo de la espalda, aunque con limitación de movilidad y necesidad de asistencia para varias actividades. Este perfil justificó que las tareas se seleccionaran desde una posición estable, con progresión por amplitud de movimiento y sin implementos externos.

Tabla 1 dimensiones e información registrada del dolor torácico

Dimensión	Información registrada al inicio
Condición reciente	Alta posterior a neumonía asociada a COVID-19; hospitalización aproximada de 21 días.
Edad y sexo	Mujer mayor de 65 años.
Antecedentes relevantes	Hipertensión arterial tratada; hipercolesterolemia controlada; antecedentes alérgicos.
Síntomas/limitaciones	Dolor torácico, tos ocasional, decaimiento, dificultad respiratoria percibida y baja fuerza muscular.
Posición funcional disponible	Sedestación con apoyo de espalda; movilidad general limitada.
Medidas no disponibles	SpO2 de reposo/esfuerzo, FC, escala de Borg, 6MWT, 1-min sit-to-stand, espirometría, MIP/MEP.

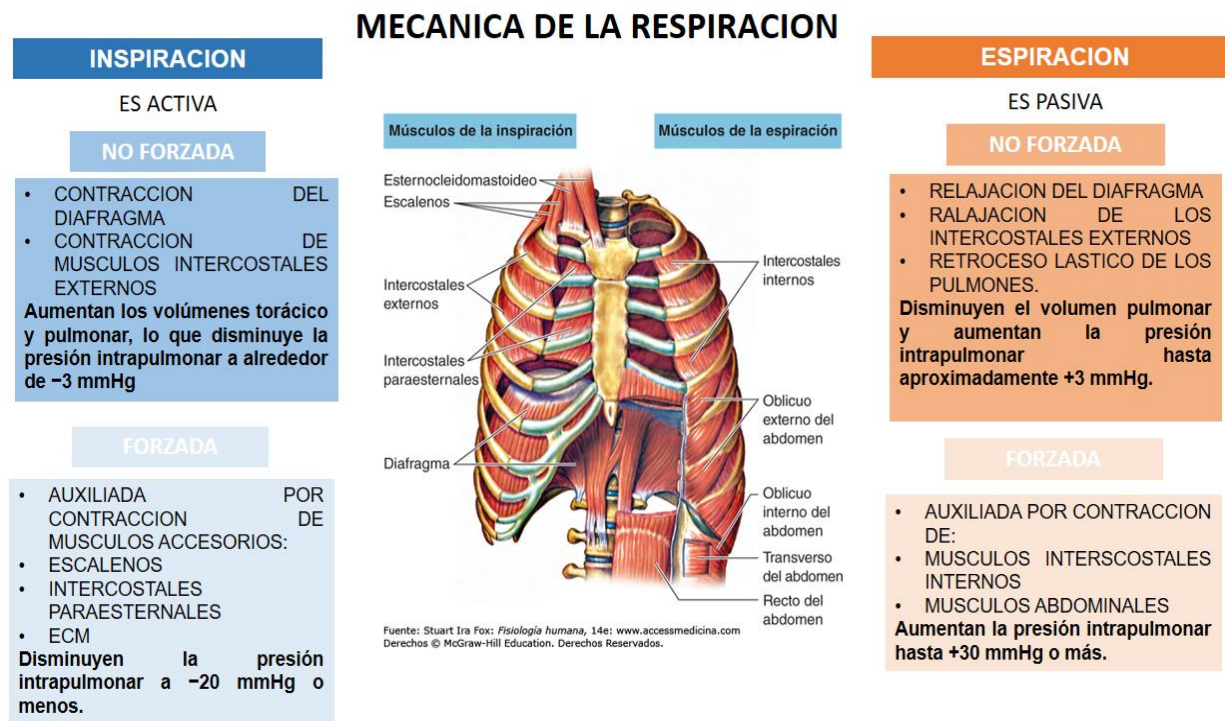
Fuente: elaboración propia

Fundamento fisiológico y biomecánico

La inspiración tranquila depende de la contracción del diafragma y de la participación de la musculatura intercostal, que incrementan el volumen torácico y generan un gradiente de presión favorable a la entrada de aire. En tareas ventilatorias más demandantes pueden participar músculos accesorios del cuello y cintura escapular. La postura y la movilidad torácica influyen en la mecánica ventilatoria, por lo que la recuperación funcional de la cintura escapular y del tronco puede acompañar los programas de rehabilitación respiratoria.

En personas descondicionadas después de hospitalización, la debilidad de miembros superiores y del tronco puede limitar actividades básicas y aumentar la percepción de esfuerzo. Por ello, la secuencia original priorizó movimientos progresivos en el plano sagital que parten de una amplitud reducida y avanzan hacia elevación de codos y brazos. Este planteamiento no debe interpretarse como un mecanismo aislado de recuperación pulmonar, sino como una estrategia funcional para promover movilidad, control postural y activación muscular durante la recuperación.

Figura 2. Esquema de la mecánica de inspiración y espiración empleado en el manuscrito original.



Fuente: Jiménez (2019), “Mecánica de la respiración”, recurso web citado por el autor.

Intervención original y dosificación

El sistema se compuso de cuatro ejercicios encadenados. La lógica de progresión se basó en aumentar paulatinamente la amplitud articular y la participación de la cintura escapular, partiendo de movimientos realizables en sedestación. El manuscrito original estableció como referencia un volumen de hasta diez repeticiones y progresión hasta tres series, con descansos ajustados a la tolerancia de la participante. Dado que no se documentaron parámetros fisiológicos objetivos, esta dosificación se interpreta como descripción histórica del caso y no como una prescripción generalizable.

Tabla 2. Encadenamiento de ejercicios, descripción y propósito funcional

Ejercicio	Descripción	Propósito funcional
1. Flexión de antebrazos	Desde brazos a los lados, flexionar los antebrazos y llevar las manos hacia la región anterior de los hombros.	Valorar tolerancia inicial, coordinación y fuerza de miembros superiores.
2. Elevación de codos	Manteniendo las manos en los hombros, elevar los codos al frente	Favorecer movilidad escapulotorácica y expansión del tórax.

	hasta aproximadamente la altura de los hombros.	
3. Elevación máxima de codos	Continuar la elevación de codos por delante hasta el máximo tolerado.	Aumentar amplitud de hombro y movilidad de la caja torácica.
4. Extensión de brazos hacia arriba	Desde la posición anterior, extender los brazos por encima de la cabeza según tolerancia.	Integrar movilidad de hombro, postura del tronco y activación muscular global.

Fuente: elaboración propia

Criterios contemporáneos de seguridad para futuras aplicaciones

La guía de la OMS recomienda que la prescripción de ejercicio en personas con síntomas persistentes después de COVID-19 se realice después de descartar desaturación inducida por esfuerzo y compromiso cardíaco. También deben identificarse intolerancia ortostática y exacerbación de síntomas post-esfuerzo, condiciones que obligan a modificar o incluso posponer el entrenamiento convencional (OMS, 2023).

Por tanto, una futura replicación de esta secuencia debe incluir al menos: valoración clínica previa; saturación periférica de oxígeno y frecuencia cardíaca en reposo y durante tareas; escala de disnea/esfuerzo percibido; observación de signos de alarma; y criterios de interrupción. En presencia de dolor torácico nuevo, síncope, desaturación marcada, palpitaciones sostenidas, deterioro neurológico o empeoramiento tardío desproporcionado después de la actividad, corresponde reevaluación profesional y ajuste del programa.

Para cuantificar evolución funcional serían pertinentes pruebas validadas como el test de marcha de seis minutos, el *sit-to-stand* de un minuto o de 30 segundos, escalas de disnea y medidas de fuerza, siempre que la condición clínica lo permita. La selección concreta debe quedar a cargo de profesionales de salud y ajustarse a la seguridad de la persona mayor.

Tabla 3. Frecuencia cardíaca, variable recomendada y finalidad

Momento	Variable recomendada	Finalidad
Antes de iniciar	SpO2, FC, PA, síntomas, dolor torácico, tolerancia ortostática, antecedentes cardíacos	Identificar riesgos y establecer línea base.
Durante la sesión	SpO2, FC, disnea/esfuerzo percibido, técnica y coordinación	Ajustar intensidad y detener ante signos de alarma.
Después de la sesión	Recuperación, síntomas inmediatos y tardíos, fatiga, PESE	Evitar progresión excesiva y adaptar descansos.
Seguimiento	6MWT o sit-to-stand, escalas de	Documentar cambios con medidas

disnea, autonomía funcional

comparables.

Fuente: elaboración propia

Consideraciones éticas

El manuscrito original contenía fotografías identificables de la participante durante la realización de los ejercicios. Para esta versión, dichas fotografías fueron sustituidas por ilustraciones esquemáticas elaboradas a partir de la secuencia motriz descrita por el autor, con el propósito de preservar la identidad de la participante y mejorar la claridad didáctica de la presentación. Las imágenes incluidas no representan a la persona estudiada y se emplean exclusivamente como apoyo gráfico para explicar la ejecución de los ejercicios.

Resultados

Secuencia gráfica de la intervención

La secuencia gráfica representa de forma didáctica la progresión de los cuatro ejercicios descritos en el protocolo original, desde la sedestación estable y la flexión de antebrazos hasta la elevación de los miembros superiores por encima de la cabeza. Las ilustraciones permiten visualizar la dirección del movimiento, la posición corporal y la progresión de la amplitud articular, sin exponer imágenes identificables de la participante.

Evolución observada durante 30 días

El registro original describe una evolución favorable en tres momentos. En el inicio predominaban debilidad general, menor movilidad, dolor torácico, tos ocasional y percepción de dificultad respiratoria. Tras 20 días de ejercicios, el autor registró mejor tolerancia al movimiento, recuperación del trabajo muscular y mejor capacidad respiratoria percibida. A los 30 días se describió mayor autonomía y ausencia de episodios de falta de aire o nuevas dolencias durante las actividades habituales.

Figura 3. Secuencia gráfica del sistema de ejercicios en sedestación. Fuente: elaboración propia a partir de la secuencia de ejercicios descrita por el autor en el manuscrito original. Nota: las ilustraciones son representaciones didácticas y no corresponden a la participante del estudio.

Secuencia gráfica de la intervención

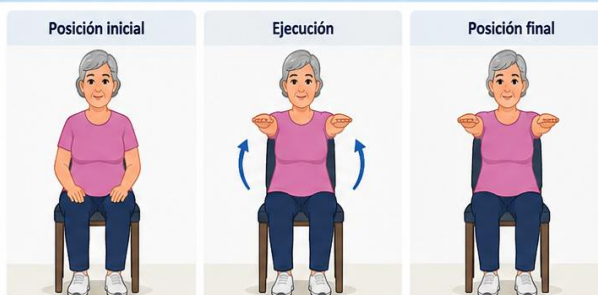
Sistema de ejercicios para la recuperación de la mecánica respiratoria

Ejercicio 1. Flexión de antebrazos al frente hasta tocar los hombros por delante



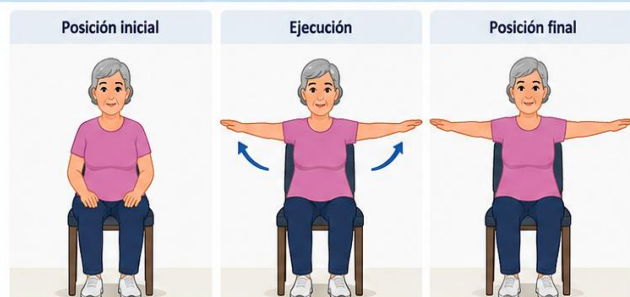
Objetivo principal: activar la musculatura del miembro superior y favorecer la coordinación con la mecánica ventilatoria.

Ejercicio 2. Elevación de codos al frente hasta lograr un ángulo de 90°



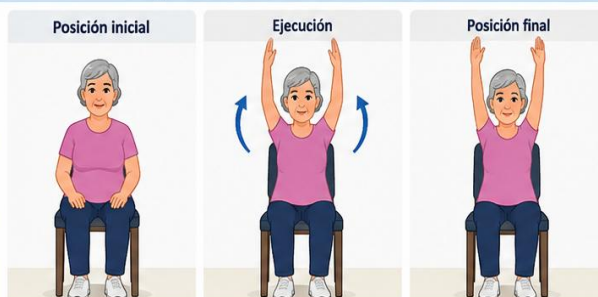
Objetivo principal: fortalecer la musculatura de hombros y brazos, manteniendo el control postural.

Ejercicio 3. Apertura lateral de brazos



Objetivo principal: aumentar la movilidad torácica y favorecer la expansión pulmonar.

Ejercicio 4. Extensión de brazos hacia arriba



Objetivo principal: activar todas las estructuras vinculadas con la mecánica ventilatoria y mejorar la postura del tronco.

Fuente: Elaboración propia (imágenes adaptadas para fines académicos).

Nota: Las imágenes muestran la secuencia de ejercicios propuesta para la intervención.

Dado que estas observaciones no se acompañaron de valores de SpO₂, pruebas de ejercicio, espirometría o escalas validadas, el término 'mejoría' debe entenderse en sentido descriptivo y clínico-funcional, no como un efecto estadísticamente demostrado. Tampoco es posible atribuir los cambios exclusivamente a los ejercicios, ya que la recuperación natural posterior a la enfermedad, el tratamiento médico, la nutrición, el apoyo familiar y otros factores pudieron contribuir.

Tabla 4. Ejercicios y hallazgos registrados, interpretación metodológica

Momento	Hallazgos registrados	Interpretación metodológica
Inicio	Dolor torácico, tos ocasional, decaimiento, dificultad respiratoria percibida, baja fuerza y poca movilidad.	Línea basal narrativa; sin pruebas estandarizadas.
Día 20	Mejor tolerancia al trabajo muscular y	Cambio observacional; no permite

	mejor capacidad respiratoria percibida.	estimar magnitud de efecto.
Día 30	Mayor autonomía general y sin falta de aire referida ni dolencias adicionales.	Evolución favorable del caso; no prueba causalidad. ⁴

Fuente: elaboración propia

Integración funcional de la propuesta

La secuencia puede interpretarse como una progresión funcional en cuatro niveles: activación inicial, apertura escapulotorácica, ampliación del rango de hombro e integración de movimiento superior. Esta organización facilita comprender el programa como una cadena de tareas donde cada ejercicio prepara el siguiente, en lugar de como movimientos aislados.

El valor práctico de la propuesta se relaciona con su bajo requerimiento de recursos, la posibilidad de ejecutarla en sedestación y su adaptación a una persona con autonomía limitada. Sin embargo, la sencillez no elimina la necesidad de supervisión cuando existen comorbilidades cardiovasculares, síntomas respiratorios persistentes o incertidumbre sobre la tolerancia al esfuerzo.

Discusión

El caso muestra una experiencia de rehabilitación funcional temprana después de neumonía asociada a COVID-19 en una persona mayor. La evolución descrita es compatible con la dirección general de la evidencia contemporánea, que sugiere beneficios de la rehabilitación pulmonar sobre capacidad de ejercicio, disnea y calidad de vida. No obstante, la comparación debe hacerse con cautela, pues los estudios de síntesis incluyen protocolos estructurados, medidas estandarizadas y poblaciones mayores que permiten estimaciones más robustas.

Pouliopoulou, et al. (2023) encontraron evidencia de certeza moderada para mejora de capacidad funcional y calidad de vida, pero subrayaron la incertidumbre sobre eventos adversos relacionados con ejercicio. Esta observación es particularmente importante en el caso analizado, porque la participante presentaba antecedentes cardiovasculares y no se documentó monitorización fisiológica durante las sesiones. El programa original, por tanto,

debe valorarse como experiencia clínica descriptiva y no como protocolo listo para generalización.

Ortiz-Ortigosa, et al. (2024) observaron que los programas más efectivos tienden a combinar ejercicio aeróbico, fortalecimiento muscular, técnicas respiratorias y entrenamiento de musculatura inspiratoria. La secuencia descrita en este trabajo cubre principalmente movilidad y fortalecimiento funcional de miembros superiores, con una intención indirecta sobre la mecánica ventilatoria. Esto constituye una fortaleza para la fase de baja autonomía, pero también una limitación frente a programas integrales de rehabilitación pulmonar.

Oliveira, et al. (2024) informaron mejoras en fuerza periférica y disnea después de rehabilitación pulmonar. El caso analizado comparte el énfasis en la recuperación muscular, aunque carece de dinamometría o pruebas funcionales que permitan comparar magnitudes. Para aumentar la calidad metodológica, futuras aplicaciones deberían añadir pruebas simples y repetibles que no comprometan la seguridad de la persona mayor.

La literatura también obliga a revisar la idea de progresión lineal del ejercicio. En personas con exacerbación de síntomas post-esfuerzo, aumentar volumen o intensidad de forma programada puede resultar inapropiado. La OMS (2023) recomienda educación en conservación de energía y estrategias de *pacing* cuando existe PESE. En consecuencia, la regla original de avanzar hasta diez repeticiones y tres series debe sustituirse por una progresión condicionada por síntomas, recuperación y monitorización.

Desde la biomecánica, los movimientos de hombro y cintura escapular pueden favorecer la movilidad torácica y mejorar la postura, pero no debe afirmarse que por sí solos restablecen la función pulmonar. La recuperación respiratoria depende de múltiples factores, entre ellos resolución de la inflamación, estado cardiovascular, función pulmonar residual, fuerza, coordinación respiratoria y condición general. La propuesta debe situarse dentro de un programa interdisciplinario, no como tratamiento único.

Otro aspecto relevante es la dimensión psicosocial. El manuscrito original menciona temor y percepciones respiratorias que podrían no corresponder plenamente con el estado fisiológico. En la actualidad se reconoce que ansiedad, inseguridad, hipervigilancia y experiencias traumáticas asociadas a hospitalización pueden influir en la percepción de

disnea. Sin embargo, estas manifestaciones requieren evaluación adecuada y no deben interpretarse como 'psicológicas' sin descartar primero causas cardiopulmonares.

La satisfacción familiar y la recuperación de autonomía descritas en el caso son clínicamente relevantes porque la rehabilitación no se limita a variables pulmonares. En personas mayores, recuperar la capacidad de realizar actividades diarias, transferencias y autocuidado puede tener un impacto directo sobre bienestar y dependencia. Futuras investigaciones deberían incorporar escalas funcionales y de calidad de vida para documentar estos cambios con mayor rigor.

En conjunto, la experiencia conserva valor como caso de progresión motriz accesible, pero su aporte científico aumenta cuando se reformula bajo tres principios: individualización, monitorización y prudencia inferencial. La intervención puede ser una parte de la rehabilitación, siempre subordinada a la estabilidad clínica y a la ausencia de señales que indiquen la necesidad de evaluación médica adicional.

Envejecimiento, desacondicionamiento y recuperación funcional

La interpretación del caso requiere considerar que el período posterior a una hospitalización respiratoria en una persona mayor no depende únicamente del estado pulmonar. La permanencia prolongada en cama, la reducción de la actividad cotidiana y la pérdida de confianza para moverse pueden producir desacondicionamiento general, disminución de fuerza y menor tolerancia a tareas básicas. En este contexto, la recuperación de la mecánica respiratoria se relaciona con la capacidad del tronco y de las extremidades para participar de manera coordinada en actividades funcionales y no solo con la ventilación medida de forma aislada.

La edad avanzada incrementa además la heterogeneidad de las respuestas al ejercicio. Dos personas con un diagnóstico respiratorio semejante pueden diferir ampliamente en reserva cardiovascular, movilidad articular, masa muscular, autonomía previa y presencia de comorbilidades. Por ello, una secuencia sencilla en sedestación puede resultar pertinente como punto de entrada para quienes no toleran aún tareas de pie, pero debe individualizarse según la respuesta real de cada persona. Esta consideración refuerza el valor de la progresión gradual utilizada en el caso, al tiempo que obliga a evitar prescripciones uniformes basadas únicamente en número fijo de repeticiones.

La literatura de rehabilitación post-COVID ha mostrado que la recuperación funcional suele beneficiarse de intervenciones multicomponente y progresivas, aunque la magnitud de respuesta varía entre participantes. Pouliopoulou, et al. (2023) y Oliveira, et al. (2024) informan mejoras en capacidad física, disnea y fuerza periférica después de programas de rehabilitación, pero también subrayan la necesidad de protocolos estructurados y medidas objetivas. El caso analizado puede ubicarse dentro de esa lógica general, pero no debe equipararse con dichos ensayos porque su seguimiento fue observacional y no utilizó pruebas estandarizadas.

En una persona mayor, la recuperación de autonomía posee especial relevancia clínica. Poder elevar los brazos, mantener una postura más estable, realizar transferencias con menor asistencia o retomar actividades domésticas constituye un cambio funcional que puede ser más significativo que una modificación aislada de un parámetro fisiológico. Por ello, futuras aplicaciones deberían registrar objetivos funcionales individualizados y evaluar si la intervención contribuye a actividades concretas de la vida diaria.

Interpretación biomecánica de la secuencia de cuatro ejercicios

La secuencia gráfica puede comprenderse como una progresión de complejidad mecánica. El primer ejercicio introduce flexión de antebrazos y movilización inicial de la cintura escapular desde una posición estable. El segundo incrementa la demanda al elevar los codos y ampliar la participación de hombros y musculatura escapulotorácica. El tercero aumenta el rango articular y la apertura torácica, mientras que el cuarto integra la extensión de brazos por encima de la cabeza, lo que exige mayor control postural, movilidad de hombro y coordinación del tronco.

Esta progresión tiene valor porque reduce cambios bruscos de posición y mantiene la sedestación como base de seguridad. Sin embargo, el efecto esperado debe expresarse en términos funcionales y no como una restauración directa del tejido pulmonar. Los movimientos pueden favorecer movilidad de la caja torácica, postura y participación de musculatura accesoria, pero la función respiratoria depende también de alteraciones parenquimatosas residuales, capacidad cardiovascular, control ventilatorio y estado general. Esta precisión evita atribuir a ejercicios de miembros superiores efectos fisiológicos que no fueron medidos en el caso.

La coordinación respiración-movimiento constituye otro elemento que podría incorporarse de forma explícita en futuras versiones. El movimiento de los brazos puede sincronizarse con una respiración cómoda y no forzada, evitando maniobras de Valsalva o respiraciones excesivamente profundas en personas con dolor, fatiga o ansiedad. El objetivo sería facilitar un patrón de movimiento eficiente, no imponer una técnica respiratoria rígida. La tolerancia individual y la ausencia de signos de alarma deben determinar la continuidad de cada tarea.

Desde el punto de vista metodológico, la secuencia resulta reproducible si cada ejercicio se describe mediante posición inicial, trayectoria, amplitud esperada, número orientativo de repeticiones, criterios de interrupción y forma de progresión. La representación gráfica incorporada en este artículo mejora esa reproducibilidad porque permite visualizar el movimiento sin exponer la identidad de la participante. Este recurso puede complementar, pero no sustituir, la supervisión profesional cuando existen antecedentes cardiovasculares, desaturación o síntomas persistentes.

Actualización propuesta del protocolo para futuras aplicaciones

La principal contribución metodológica de esta reelaboración consiste en convertir la secuencia original en un protocolo susceptible de documentación contemporánea. La actualización no altera las fotografías ni los cuatro movimientos originales; añade condiciones de entrada, medidas mínimas y reglas de progresión basadas en seguridad.

Antes de la primera sesión se recomienda registrar diagnóstico médico, tiempo desde el alta, comorbilidades, medicación relevante, SpO2 y frecuencia cardíaca en reposo, presión arterial, nivel de disnea, dolor torácico y tolerancia ortostática. Si existe disnea de esfuerzo significativa, deben descartarse desaturación y compromiso cardíaco antes de prescribir entrenamiento físico. La presencia de síntomas post-esfuerzo obliga a modificar el plan.

Durante las sesiones, la progresión debe depender de la respuesta individual. El número de repeticiones puede comenzar por debajo del rango empleado en el caso original y aumentar solo si la técnica se mantiene, los síntomas permanecen estables y la recuperación posterior es adecuada. El objetivo no es alcanzar una cifra fija, sino aumentar gradualmente la participación funcional sin provocar deterioro.

La documentación final debería incluir al menos una medida de capacidad funcional y una medida de síntomas. Esto permitiría comparar el estado basal y el seguimiento, interpretar mejor la relevancia clínica y facilitar la comparación con otros estudios.

Tabla 5. Síntomas post-esfuerzo

Componente	Caso original	Actualización recomendada
Selección de ejercicios	4 movimientos progresivos en sedestación	Mantener secuencia, pero individualizar amplitud y volumen.
Dosificación	Hasta 10 repeticiones y 3 series según tolerancia	Progresión guiada por síntomas, signos vitales y recuperación.
Monitorización	Observación cualitativa	SpO ₂ , FC, PA, Borg/disnea y síntomas post-esfuerzo.
Evaluación de resultados	Observación a 20 y 30 días	Añadir 6MWT o sit-to-stand, escala funcional y calidad de vida.
Seguridad	Descanso según posibilidades	Cribado de desaturación, compromiso cardíaco, ortostatismo y PESE.

Fuente: elaboración propia

Progresión por fases y criterios de avance

Para futuras aplicaciones se propone organizar la intervención en tres fases funcionales. La fase inicial busca tolerancia al movimiento y control postural; la fase de progresión aumenta amplitud y repeticiones cuando la respuesta es estable; y la fase de integración incorpora tareas relacionadas con actividades cotidianas. El paso de una fase a otra no debe depender exclusivamente del tiempo transcurrido, sino de la ausencia de deterioro clínico y de una recuperación adecuada después de cada sesión.

Los criterios de avance deben combinar calidad técnica, percepción de esfuerzo, disnea y recuperación. Si aparecen dolor torácico nuevo, mareo, palpitaciones, desaturación relevante, pérdida marcada de estabilidad o empeoramiento persistente después del ejercicio, la sesión debe interrumpirse y la persona requiere reevaluación. Este enfoque convierte la progresión en un proceso condicionado por respuesta y no en una prescripción rígida.

Tabla 6. Propuesta de progresión funcional del programa. Fuente: elaboración propia a partir del caso analizado y criterios de seguridad discutidos en la literatura de rehabilitación post-COVID-19.

Fase	Propósito	Características principales	Criterio orientativo para avanzar
------	-----------	-----------------------------	-----------------------------------

Inicial	Recuperar confianza y tolerancia	Sedestación estable, pocas repeticiones, amplitud cómoda y descansos amplios	Técnica estable, síntomas leves y recuperación adecuada
Progresión	Aumentar movilidad y fuerza funcional	Mayor amplitud, incremento gradual de repeticiones y coordinación respiración-movimiento	Mantener respuesta clínica estable sin deterioro posterior
Integración	Transferir la ganancia a la vida diaria	Tareas funcionales, autocuidado y actividades significativas según capacidad	Mayor autonomía con seguridad y sin signos de alarma

Fuente: elaboración propia

Propuesta de seguimiento clínico-funcional para estudios posteriores

La experiencia original aporta una secuencia de movimiento, pero la investigación clínica contemporánea requiere convertir esa secuencia en un sistema de seguimiento capaz de documentar cambios y detectar riesgos. Para ello se propone una matriz mínima de variables que combine parámetros fisiológicos, percepción de síntomas y desempeño funcional. La finalidad no es medicalizar una intervención sencilla, sino hacerla más segura y comparable entre momentos.

En reposo, la saturación periférica de oxígeno, la frecuencia cardíaca y la presión arterial ofrecen información básica sobre estabilidad. Durante el ejercicio, estos parámetros deben interpretarse junto con la percepción de disnea y esfuerzo. La recuperación posterior es igualmente importante: una respuesta aparentemente adecuada durante la sesión no excluye deterioro tardío, por lo que la pesquisa de exacerbación post-esfuerzo debe extenderse a las horas y días posteriores cuando existan síntomas persistentes.

La dimensión funcional puede documentarse con pruebas de bajo requerimiento material. El sit-to-stand de 30 segundos o un minuto aporta información sobre fuerza y resistencia funcional de miembros inferiores; el test de marcha de seis minutos, cuando está clínicamente indicado, permite valorar capacidad de ejercicio. En personas con baja autonomía pueden emplearse escalas de actividades de la vida diaria y registros de asistencia necesaria para transferencias, aseo, vestido o desplazamiento.

La dimensión respiratoria no debe limitarse a la ausencia subjetiva de falta de aire. Las escalas de disnea, la SpO2 durante esfuerzo y, cuando sea posible, la función pulmonar

ofrece indicadores más robustos. En investigación, la combinación de medidas objetivas y percepción de síntomas permite interpretar mejor si una persona mejora por aumento de capacidad, por reducción del temor al movimiento o por ambas vías.

Finalmente, la adherencia constituye un resultado relevante. Registrar número de sesiones completadas, repeticiones realmente toleradas, interrupciones y razones de suspensión ayuda a comprender la factibilidad. Un programa puede ser fisiológicamente plausible y, sin embargo, poco aplicable si resulta demasiado fatigante, complejo o dependiente de supervisión permanente.

Tabla 7. Registros de sesiones

Dimensión	Indicador sugerido	Frecuencia de registro	Utilidad
Fisiológica	SpO2, FC y PA	Basal; durante sesión según riesgo; recuperación	Seguridad y tolerancia al esfuerzo.
Síntomas	Borg disnea/esfuerzo, dolor torácico, fatiga	Antes, durante y después	Dosificación individual y criterios de detención.
Funcional	Sit-to-stand, 6MWT o escala de autonomía	Basal y seguimiento	Cuantificar cambios en capacidad y dependencia.
Respiratoria	Disnea, SpO2 de esfuerzo, función pulmonar si está disponible	Basal y seguimiento	Diferenciar percepción, capacidad y deterioro fisiológico.
Adherencia	Sesiones, repeticiones, interrupciones, causas	Cada sesión	Valorar factibilidad y aceptación.
Recuperación tardía	Síntomas a 12-72 h, sospecha de PESE	Después de sesiones y cambios de carga	Evitar progresiones que provoquen recaídas.

Fuente: elaboración propia

Criterios para interpretar el progreso

La progresión no debe definirse únicamente por completar un número determinado de repeticiones. Un avance clínicamente razonable implica mantener técnica, tolerar la actividad sin signos de alarma, recuperar parámetros y síntomas en un tiempo adecuado y conservar estabilidad en las horas posteriores. Si alguno de estos componentes empeora, el volumen debe mantenerse o reducirse hasta nueva valoración.

En personas mayores con comorbilidades, la ganancia de autonomía puede ser un resultado tan importante como una mejora específica de la función respiratoria. Por ello, la interpretación debe ser multidimensional y centrada en objetivos funcionales concretos: sentarse sin ayuda, elevar objetos ligeros, vestirse, caminar distancias domésticas o retomar actividades significativas.

Momentos de evaluación y registro

El seguimiento puede organizarse en cuatro momentos: línea basal, control temprano, control al finalizar el primer mes y seguimiento posterior. En la línea basal se documenta el estado previo a la intervención; el control temprano permite comprobar tolerancia y ajustar el volumen; la evaluación al mes permite comparar autonomía, síntomas y desempeño; y un seguimiento posterior ayuda a establecer si los cambios se mantienen.

Para un estudio de caso único, registrar repetidamente las mismas variables aumenta la calidad de la evidencia. La información puede presentarse mediante series temporales simples que muestren, por ejemplo, repeticiones toleradas, nivel de disnea, necesidad de ayuda y saturación periférica antes y después de las sesiones. Esta estrategia permitiría diferenciar mejor una tendencia de recuperación progresiva de fluctuaciones puntuales.

También conviene registrar acontecimientos intercurrentes: cambios de medicación, nuevas consultas, infecciones, caídas, incremento espontáneo de actividad o incorporación de otros ejercicios. Sin esta información, atribuir una mejoría al programa específico resulta metodológicamente débil. El registro sistemático fortalece la interpretación sin necesidad de convertir una experiencia de bajo recurso en un protocolo excesivamente complejo.

Tabla 8. Esquema sugerido de seguimiento para futuras aplicaciones.

Momento	Variables mínimas	Finalidad
Basal	Síntomas, SpO2, frecuencia cardíaca, presión arterial, autonomía y tolerancia al movimiento	Caracterizar el punto de partida
Control temprano	Respuesta a la sesión, disnea, esfuerzo, recuperación y adherencia	Ajustar dosificación y detectar intolerancia
Día 20-30	Repetir variables basales y documentar actividades cotidianas	Comparar evolución funcional
Seguimiento	Persistencia de cambios, recaídas y continuidad de actividad física	Valorar mantenimiento y necesidades posteriores

Fuente: elaboración propia.

Implicaciones para la práctica y la investigación

Como experiencia de bajo costo, la secuencia puede orientar el diseño de actividades iniciales para personas con movilidad reducida después de una enfermedad respiratoria, siempre dentro de una evaluación individual y no como sustituto de la rehabilitación profesional. Su principal utilidad es mostrar una progresión sencilla desde sedestación y una lógica de aumento de amplitud funcional.

Para investigación futura resulta prioritario evaluar protocolos semejantes con muestras mayores, medidas objetivas, registro de adherencia y control de seguridad. También sería relevante comparar programas centrados en movilidad superior con intervenciones multicomponente que incluyan entrenamiento de miembros inferiores, marcha, fuerza y educación respiratoria.

En personas mayores, los resultados deberían incluir no solo capacidad respiratoria, sino autonomía, riesgo de caída, desempeño en actividades diarias, calidad de vida y carga del cuidador. Estas variables permiten evaluar la rehabilitación desde una perspectiva funcional y centrada en la persona.

Conclusiones

El caso analizado describe la aplicación de cuatro ejercicios progresivos de miembros superiores en sedestación durante los primeros 30 días posteriores al alta hospitalaria por neumonía asociada a COVID-19 en una mujer mayor de 65 años. La secuencia fue concebida para responder a debilidad, baja movilidad y dificultad respiratoria percibida mediante tareas simples y de amplitud creciente.

La evolución registrada fue favorable desde una perspectiva observacional: a los 20 días se describieron mejores condiciones de trabajo muscular y respiración percibida, y a los 30 días mayor autonomía y ausencia de falta de aire referida. Sin embargo, estas observaciones no permiten establecer eficacia ni causalidad por la ausencia de medidas objetivas y por tratarse de un único caso.

La evidencia contemporánea respalda la rehabilitación pulmonar como estrategia relevante después de COVID-19, pero exige individualización y seguridad. Antes de entrenar deben descartarse desaturación de esfuerzo y compromiso cardíaco, y la presencia de intolerancia ortostática o exacerbación post-esfuerzo requiere modificación del plan.

La principal recomendación derivada de esta reelaboración es conservar la lógica progresiva de la secuencia original, pero acompañarla de monitorización fisiológica, escalas de síntomas, pruebas funcionales validadas y criterios explícitos de interrupción. De esta forma, una experiencia práctica de bajo recurso puede transformarse en un protocolo clínico - investigativo más seguro, reproducible y metodológicamente defendible.

Referencias bibliográficas

- Arbillaga-Etxarri, A., Lista-Paz, A., Alcaraz-Serrano, V., Escudero-Romero, R., Herrero-Cortina, B., Balañá Corberó, A., Sebio-García, R., Vilaró, J., & Gimeno-Santos, E. (2022). Fisioterapia respiratoria post-COVID-19: algoritmo de decisión terapéutica. *Open Respiratory Archives*, 4(1), 100139. <https://doi.org/10.1016/j.opresp.2021.100139>
- Brito, A. D. E. (2022). A propósito de la definición clínica oficial de la enfermedad pos-COVID-19 por la OMS. *Medisur*, 20(1), 10–17.
- Clínica Universidad de Navarra. (2020). Ejercicios para mejorar las secuelas del COVID-19. <https://www.cun.es/enfermedades-tratamientos/cuidados-casa/ejercicios-fisioterapia-respiratoria-secuelas-covid>
- Gómez-Gómez, A., Gómez-Escanamé, M. J., Sánchez-Ramos, L., & Noyola, D. E. (2020). Diagnóstico y tratamiento temprano de neumonía ante la pandemia por COVID-19 en San Luis Potosí. ¿Es posible implementar una estrategia para lograrlo? *Neumología y Cirugía de Tórax*, 79(4), 214–220. <https://doi.org/10.35366/97962>
- Jiménez, I. (2019). Mecánica de la respiración [Infografía]. <https://irenejimenezlmuas.blogspot.com/2019/06/mecanica-de-la-respiracion.html>
- Martínez-Tejeda, D. (2021, 5 de septiembre). ¿Qué es la COVID de larga duración o síndrome pos-COVID? *Granma*. <https://www.granma.cu/cuba-covid-19/2021-09-05/que-es-la-covid-de-larga-duracion-o-sindrome-poscovid-05-09-2021-10-09-34>
- Oliveira, M. R., Hoffman, M., Jones, A. W., Holland, A. E., & Borghi-Silva, A. (2024). Effect of pulmonary rehabilitation on exercise capacity, dyspnea, fatigue, and peripheral muscle strength in patients with post-COVID-19 syndrome: A systematic review and meta-analysis. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 105(8), 1559–1570. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2024.01.007>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). Clinical management of COVID-19: Living guideline. World Health Organization.
- Organización Mundial de la Salud. (2025, 26 de febrero). Afección pos-COVID-19 (COVID-19 prolongada). <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/post-covid-19-condition-%28long-covid%29>

- Ortiz-Ortigosa, L., Gálvez-Álvarez, P., Viñolo-Gil, M. J., Rodríguez-Huguet, M., Góngora-Rodríguez, J., & Martín-Valero, R. (2024). Effectiveness of pulmonary rehabilitation programmes and/or respiratory muscle training in patients with post-COVID conditions: A systematic review. *Respiratory Research*, 25, 248. <https://doi.org/10.1186/s12931-024-02857-4>
- Pinzón Ríos, I. D., Moreno, J. E., Rodríguez, L. C., Reyes, M. M., & Torres, J. I. (2021). Fisioterapia respiratoria en la funcionalidad del paciente con COVID-19. *Archivos de Medicina*, 21(1). <https://doi.org/10.30554/archmed.21.1.3898.2021>
- Pouliopoulou, D. V., MacDermid, J. C., Saunders, E., Peters, S., Brunton, L., Miller, E., Quinn, K. L., Pereira, T. V., & Bobos, P. (2023). Rehabilitation interventions for physical capacity and quality of life in adults with post-COVID-19 condition: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 6(9), e2333838. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.33838>
- Truffaut, L., Demey, L., Bruyneel, A. V., Roman, A., Alard, S., De Vos, N., & Bruyneel, M. (2021). Post-discharge critical COVID-19 lung function related to severity of radiologic lung involvement at admission. *Respiratory Research*, 22, 29. <https://doi.org/10.1186/s12931-021-01625-y>