

VIDA Y MUERTE: EDUCACIÓN Y POLÍTICA

LIFE AND DEATH: EDUCATION AND POLITICS

Vida y muerte, en torno a la educación *Life and death, around education* **Fernández-Carrión**

Noam Chomsky

La deseducación con la mentira en la actualidad *Miseducation through lies today*

María de los Ángeles López-Aguado Serna

En torno al diseño de estrategias didácticas que tomen en cuenta las motivaciones y necesidades andragógicas que permiten la comprensión de lectura crítica, en la educación en línea *Regarding the designing teaching strategies that take into account andragogical motivations and needs that enable critical reading comprehension in online education*

Jerónimo Amado López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez

Trabajo colaborativo en subgrupos en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la formación en Nefrología *Collaborative work in subgroups in the implementation of Problem-Based Learning in Nephrology training*

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Sentido, intencionalidad y proceso técnico a seguir para la elaboración del Modelo de testamento vital con anexo temporal *Meaning, intention, and technical process to follow for the preparation of the living will Model with temporary annex*

CIECAL



HfC

Vectores

de Investigación

REVISTA MULTI Y TRANSDISCIPLINAR INDEXADA

Centro de Investigación de Estudios Comparados de América latina

**INSTITUTO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y ECONÓMICOS
CENTRO DE INTERNACIONAL DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID***

ACADEMIA IBEROAMERICANA DE LAS CIENCIAS

INSTITUTO LIBRE DE EDUCACIÓN DIGITAL

FUNDACIÓN ACT FORUM



Vol. 23 No. 23 *primera edición* 1/2025

Vectores
de investigación



***Vida y muerte: educación
y política***

*Life and death: education,
and politics*

Vectores

de Investigación

REVISTA MULTI Y TRANSDISCIPLINAR INDEXADA

EDITOR-DIRECTOR

MIGUEL-HÉCTOR FERNÁNDEZ-CARRIÓN
*Director del Centro de Investigación Estudios
Comparados de América Latina*

CONSEJO EDITORIAL

NOAM CHOMSKY
Massachusetts Institute of Technology (MIT) Estados Unidos
EDGAR MORIN
Sociólogo y filósofo, Paris, Francia
BASARAB NICOLESCU
*Presidente del Centre International de Recherches et Etudes
Transdisciplinaires, Paris, Francia*
ANTONIO GARCÍA ZENTENO
Instituto de Ciencias Nucleares, UNAM, México, SNI II
ALFONSO GALINDO LUCAS
Universidad de Cádiz, España

COMITÉ COLABORADOR

DRA. CARMEN MARTÍNEZ MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid, España
DRA. ISABEL SANZ VILLARROYA
Universidad de Zaragoza, España
DRA. M^A ELENA GONZÁLEZ DELUCA
Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

COMITÉ EMÉRITO

+RUBÉN H. ZORRILLA
Universidad de Buenos Aires, Argentina
+MIGUEL LEÓN-PORTILLA
Universidad Nacional Autónoma de México, México
+CIRO F. CARDOSSO
Universidade Federal do Fulmínense, Brasil
+ALAIN TOURAINE
École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, Francia
+ENRIQUE DUSSEL
*Rector de la Universidad Metropolitana de la Ciudad de México,
UNAM, UAM Unidad Iztapalapa, México, SNI Emérito*
+JAVIER LIDENBOIM
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Printer México/Online España

Revista Vectores de Investigación

ISSN 1870-0128 ISSN online 2255-3371

VOL 23 N° 23 1/2025

La ***Revista Vectores de Investigación-Journal of Comparative Studies Latin America*** es editada por el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos y el Centro de Investigaciones Científicas, con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid, el Instituto Libre de Educación Digital y la Academia Iberoamericana de las Ciencias, bajo el patrocinio de la Fundación Act Forum.

Los manuscritos propuestos para su publicación en esta Revista deberán ser inéditos o contar con cambios sustanciales y no haber sido sometidos a consideración a otras revistas al mismo tiempo.

Los manuscritos son analizados para su selección por dos lectores anónimos y a su aceptación los derechos de reproducción se transfieren a la Revista.

PRODUCCIÓN EDITORIAL MH Fernández-Carrión

DISEÑO, MAQUETACIÓN, CUBIERTA H fCarrión

APOYO A LA EDICIÓN TÉCNICA HfC

TRADUCCIÓN AL INGLÉS Dana Damaris García Mejía

REVISTA VECTORES DE INVESTIGACIÓN

INDEXADA

5

BASES DE INDEXACIÓN

- **DOAJ Directory of Open Access Journals, SUECIA, DOAJ.org**

<https://doaj.org/toc/2255-3371>

- **SCIELO Scientific Electronic Library Online, MÉXICO**

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=2255-3371&lng=es&nrm=iso

- **DIALNET Plataforma de recursos y servicios documentales Fundación DIALNET, Universidad de la Rioja, ESPAÑA**

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=21282>

- **CLASE Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Dirección General de Bibliotecas UNAM, MÉXICO**

http://132.248.9.1:8991/F/5UAHX8R314QGVXI8TPTKDNF56NRSCI XUG8LLTLHCH21PV7KD4-05791?func=find-b&request=Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n&find_code=WAU&adjacent=N&local_base=CLA01&x=70&y=6&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=

- **CRUE REBIUM Reb de Bibliotecas Universitarias, ESPAÑA**

<http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7606/Idfce9ffb4?-ACC=161>

- **GENAMICS JOURNALSEEK, A Searchable Database of Online Scholarly, ESTADOS UNIDOS**

<http://journalseek.net/cgi-bin/journalseek/journal-search.cgi?field=issn&query=1870-0128>

- **OCLC WORLDCAT, Estados Unidos**

http://www.worldcat.org/search?q=Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n&qt=owc_search

- **PARADIGM SHIFT INNOVATIONS, LLC, Denver, ESTADOS UNIDOS**

<http://www.psithority.com/Library/Periodical/Revista-Vectores-de-Investigacion/1063036>

- **REDIAL Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina CEISAL Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (Consejo Superior de Investigación Científica CSIC), ESPAÑA**

http://www.red-redial.net/revista-vectores_de_investigacion-389.html

- **REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ministerio de**

Economía y Competitividad, Gobierno de España, ESPAÑA

<https://www.redib.org/recursos/Search/Results?lookfor=Vectores%20de%20Investigaci%C3%B3n&type=AllFields&submit=Buscar&limit=20&sort=relevance&lng=es>

- RIRCyC Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, ARGENTINA

<https://www.facebook.com/RIRCYC>

- LATINDEX Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), MÉXICO

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=21921>

- SELF BUILDING INFORMATION SERVICE (SBIS), CHINA

<http://sbis.sciinfo.cn/sbis/content/Revista-Vectores-de-Investigacion-1870-0128-2255-3371>

- SPRINTKNOWLEDGE, SprintKnowledge. Digital Library and Database of Academic Research, RUMANÍA

<http://www.sprintknowledge.com/journal-details/2255-3371>

BASES DE IMPACTO

- LETPUB, CHINA

<http://www.letpub.com.cn/index.php?journalid=37667&page=journalapp&view=detail>

(此期刊未被最新的 JCR 期刊引证报告收录)

- NAVER ACADEMIC, KOREA

https://academic.naver.com/journal.naver?journal_id=3264199

- MIAR Universitat de Barcelona, Departament d'Economia i Co-neixement de la Generalitat de Catalunya, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, ESPAÑA

<http://miar.ub.edu/issn/1870-0128>

- EUROPEAN SCIENCE EVALUATION CENTER

<https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/37382>
<https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/37382>

BASES DE DOCUMENTACIÓN

- ZEITSCHRIFTEN D. Atenbank. Deutsche National Bibliothek Statsbibliothek zu Berlin, Alemania

<https://zdb-katalog.de/title.xhtml?idn=1220727857&view=brief>

- EZB ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY. Nuremberg University of Applied, Alemania

https://ezb.ur.de/ezeit/detail.phtml?bi-bid=FHN&colors=3&lang=en&jour_id=472709

- **GSI REPOSITORY, Alemania**

<https://repository.gsi.de/record/248174/export/print?ln=de>

- **UNIVERSITEITS BIBLIOTHEEK GENT, Bélgica**

<https://lib.ugent.be/catalog/ejn01:3710000000520824>

- **ZURÜCK ZUR VORHERIGEN SEITE**

https://finder.open-access.network/journal/c5b3f369-863a-11ef-9efc-dca3313380a1?ror_id=https%3A%2F%2Fror.org%2F02bxzcy64&role=corresp_subm_author&

- **HAW-HAMBURG. Hochschulinformations-und Bibliotheksservice (HIBS), Alemania**

<https://www.haw-hamburg.de/hibs/recherche/e-journals/detail/?libconnect%5Bjourid%5D=472709&cHash=c7c682ed075db8b0fc6a2908c5528f2c>

- **U [University] CHICAGO LIBRARY CATALOG. Estados Unidos**

https://catalogtest.lib.uchicago.edu/vufind/Record/sfx_4920000000520929/Similar

- **MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. Buenos Aires, Argentina**

<https://biblioteca.mincyt.gob.ar/catalogo?oa=s&apc=n&page=1066>

- **SCD-SFX.U-STRASBG.FR. Francia**

https://scd-sfx.u-strasbg.fr/sfx_test/cgi/core/azlist/a-z-retrieve.cgi?function=get_info&obj_id=3710000000520824&issn=1870-0128&profile=SID&exclude_issn=&exclude_note=&exclude_lccn=&exclude_coden=&exclude_availability=&exclude_categories=

- **VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL, Bélgica**

<https://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R&Language=eng&DocumentType=Journal>

- **LIBSCIENCE JOURNAL DIRECTORY**

<https://neredataltics.org/asi/index.php/lib-libscience/issue/view/19?page=337#gsc.tab=0>

- **PRINCETON UNIVERSITY LIBRARY, Nueva Jersey, Estados Unidos**

<https://catalog.princeton.edu/catalog/9836143>

- **UNIVERSIA. Fundación Universia, Madrid, España**

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/revista-vectores-investigacion/id/64672785.html

- **AJMAN UNIVERSITY LIBRARY, Ajman, Emiratos Árabes**

<https://library.ajman.ac.ae/eds?query=%22Revista%20Vectores%20de%20Investigaci%C3%B3n%22&catalog=eds>

- **BIBLAT Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación**

científica y social, México

<http://biblat.unam.mx/es/buscar/vectores-de-investigacion>

- BIBLIOTECA ELECTRÓNICA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Argentina

https://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/revistas/index?browseType=db&db%5B0%5D=16&Journals_page=1167

- BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, Madrid, España

<http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgisirsi/MeR5MRwwKg/BNMAMA-DRID/113060227/123>

<http://datos.bne.es/edicion/a5304937.html>

- Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu, Polonia

<https://www.bu.uni.wroc.pl/e-zrodla/czasopisma-elektroniczne?page=46&litera=r>

- E-JOURNALS. National Taiwan Normal University, Taiwan, China

<http://www.lib.ntnu.edu.tw/database/dbview.jsp?id=1725-0927&type=1>

- E-JOURNAL DETAILS, SCD-SFX.U, Strasbourg, Francia

https://scd-sfx.u-strasbg.fr/sfx_test/cgi/core/azlist/a-z_retrieve.cgi?function=get_info&obj_id=3710000000520824&-issn=1870-0128&profile=SID&exclude_issn=&exclude_note=&exclude_lccn=&exclude_coden=&exclude_availability=&exclude_categories=

- EXLIBRIS GROUP, Estados Unidos

https://julac.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=HKUST_I251147968310003412&vid=HKUST

- EX LIBRIS GROUP

https://bismarckstate-psb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/full-display?docid=alma9910380308706066&context=L&vid=01ODIN_NBJ:nbj&lang=en&search_scope=MyInstitution&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=LibraryCatalog&query=sub,exact,Humanities,AND&mode=advanced&offset=250

- ACCËNSUM, SERVICIOS EDITORIALES

<https://accensum.org/?s=Revista+vectores+de+investigaci%C3%B3>

[3](https://accensum.org/?s=Revista+vectores+de+investigaci%C3%B3)

- GOOGLE SCHOLAR, Estados Unidos

http://scholar.google.es/scholar?q=%22Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n%22&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

Hellenic Academic Libraries Link | ICOLC Website

National Technical University of Athens, Polytechnic, Grecia

<https://www.heal-link.gr/alpha.php?It=R>

- HELKA LIBRARIES, Helsinki University Library, Finlandia

<https://helka.finna.fi/Record/helka.2889118?lng=en-gb>

- KYUSHU UNIVERSITY, Japón

<http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/en/recordID/1551094?hit=1&->

caller=xc-search

- **LAREDO COLLEGE, Library, Texas, Estados Unidos**

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=0&sid=bff2ac2e-37dd-4ecf-bacd-27a3d5a4a39d%40pdc-v-sessmgr03&bquery=%2522Re-vista%2BVectores%2Bde%2BInvestigaci%25c3%25b3n%2522&-bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZjbGkwPUZUMSZjbHYwPVkm-dHlwZT0wJnNIYXJjaE1vZGU9QW5kbnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d>

- **LIBRARIES OF UNIVERSITY OF SUSSEX, University of Brighton and Brighton and Sussex Medical School, Inglaterra**

<http://sabre.lib.sussex.ac.uk/vufindsmu/Record/18700128>

- **LIBRARY CATALOGUE UNIVERSITY OF BRIGHTON, Inglaterra**

<http://capitadiscovery.co.uk/brighton-ac/items/1402244>

- **LIBRARY USASK, Canadá**

<http://library.usask.ca/find/ejournals/view.php?id=37100000005-20824>

- **LINCOLN UNIVERSITY, Estados Unidos**

<https://library2.lincoln.ac.nz/tools/newitems/index.php?age=1-215&type=all>

- **MASSEY UNIVERSITY LIBRARY, University of New Zealand**

<http://link.massey.ac.nz/portal/Revista-Vectores-de-Investigaci%C3%B3n-electronic/aKk25IGOJjk/>

- **MIR@BEL, La Région Auvergn-Rhône-Alpes, Lyon, Francia**

[http://www.reseau-mirabel.info/revue/5362/Vectores de investigacion](http://www.reseau-mirabel.info/revue/5362/Vectores_de_investigacion)

- **OPAC, Toyama University, Japón**

<http://opac.lib.u-toyama.ac.jp/opc/recordID/catalog.bib/OJ00821-111?hit=-1&caller=xc-search>

- **PARADIGM SHIFT INNOVATIONS, LLC, Denver, Estados Unidos**

<http://www.psithority.com/Library/Periodical/Revista-Vectores-de-Investigacion/1063036>

- **PISTOTN, CNUST, Portail de l'Information Scientifique et Technique, Centre National Universitaire de Documentation Scientifique et Technique, Tunes**

<http://www.pist.tn/search?ln=ar&p=recid%3A25146&rm=wrđ>

- **RIJE Universiteit Bussel, Bélgica**

<https://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R&Language=eng&DocumentType=Journal>

- **JOURNALTOCS. School of Mathematical and Computer Sciences, Heriot-Watt University, Edinburgh, Inglaterra**

http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=search&subAction=hits&journalID=44395&userQueryID=5453&high=-1&ps=30&page=1&items=0&journal_filter=&journalby=

- **SEARCH, University of Wisconsin-Madison Libraries, Wisconsin, Estados Unidos**

<https://search.library.wisc.edu/catalog/9911485129502121>

- **SOUTHEAST UNIVERSITY LIBRARY, Bangladés**

<https://library.seu.edu.bd/journal/revista-vectores-de-investigacion-centro-de-investigacion-de-estudios-comparados-de-america>

- **STANFORD UNIVERSITY, Estados Unidos**

<https://searchworks.stanford.edu/view/11522571>

- **STATE LIBRARY OF NEW SOUTH WALES, Australia**

<http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1?/tRevista+unipluriversidad/trevista+unipluriversidad/-3%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=trevista+vectores+de+investigacion&1%2C1%2C>

<http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1?/tRevista+unipluriversidad/trevista+unipluriversidad/-3%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=trevista+vectores+de+investigacion&1%2C1%2C>

- **THE HONG KONG UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, Hong Kong, China**

<https://library.ust.hk/collections-resources/ejournals/?searcharg=-R&pa=41&sub=&sort=stitle&atoz=true>

- **UNIFIND, Japón**

<http://uni.lib.shizuoka.ac.jp/Record/SZ10016863>

- **UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK WROCLAW, Polonia**

<http://www.bu.uni.wroc.pl/de/e-quellen/elektronische-zeitschriften?litera=r&strona=70>

- **UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, Francia**

<http://www.biusante.parisdescartes.fr/chercher/revues.php?p=-20&do=rec&alp=RE&let=R&typ=rev>

- **UNIVERSITEITS BIBLIOTHEEK GENT, Universiteit Gent, Gante, Bélgica**

<https://lib.ugent.be/catalog/ejn01:3710000000520824>

- **UNIVERSITY OF GLASGOW, Escocia, Inglaterra**

<http://m.lib.gla.ac.uk/record=b3256851~S6>

- **UNIVERSITY OF BRIGHTON LIBRARY Catalogue, Brighton, Inglaterra**

<https://capitadiscovery.co.uk/brighton-ac/items/1402244>

- **UNIVERSITY OF LIVERPOOL, Inglaterra**

<http://link.liverpool.ac.uk/portal/Revista-Vectores-de-Investigaci%C3%B3n-electronic/aKk25lGOJjk/>

- **UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, Estados Unidos**

<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/browse?type=title&index=1277113&key=revista%20trimen-sal%20do%20instituto%20historico%20geografico%20e%20ethnografico%20do%20brazil&c=x>

- **UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN, University Library, Saskatoon, Canadá**

<https://library.usask.ca/ejournals/view.php?id=3710000000520824>

- **UNSW Library Sydney NSW 2052 Australia University of New South Wales, Australia**

http://primoa.library.unsw.edu.au/primo_library/libweb/action/-

search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=-Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=-UNSW&frbg=&vl%28freeText0%29=%22Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n%22&scp.scps=scope%3A%28UNSW+DigiT-ool+ALMA%29%2Cscope%3A%28UNSW+ALMA%29%2Cscope%3A%28UNSW+ALMA%29%2Cprimo+central+multiple+fe
- **UTS Library University of Technology, Australia**
http://find.lib.uts.edu.au/search;jsessionid=5B10872ED5825D-01CDB42987E50BDD8C?R=OPAC_b3053588
- **VANCOUVER PUBLIC LIBRARY, Canadá**
[https://vpl.bibliocommons.com/item/show/5866050038_vectores de investigaci%C3%B3n](https://vpl.bibliocommons.com/item/show/5866050038_vectores_de_investigaci%C3%B3n)
- **VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL (VUB), Bélgica**
<http://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R>
- **WESTERN THEOLOGICAL SEMINARY, MI, Holanda**
<http://ingentaconnect.com.proxy.westernsem.edu/CJDB4/EXS/journal/202307>

Índice

VIDA Y MUERTE: EDUCACIÓN Y POLÍTICA *LIFE AND DEATH: EDUCATION AND POLITICS*

INTRODUCCIÓN INTRODUCTION	15
Vida y muerte, en torno a la educación <i>Life and death, around education</i> Fernández-Carrión	

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA	17
---	----

La deseducación con la mentira en la actualidad <i>Miseducation through lies today</i> Noam Chomsky <i>Estados Unidos</i>	
---	--

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN	37
--------------------------------	----

En torno al diseño de estrategias didácticas que tomen en cuenta las motivaciones y necesidades andragógicas que permiten la comprensión de lectura crítica, en la educación en línea <i>Regarding the designing teaching strategies that take into account andragogical motivations and needs that enable critical reading comprehension in online education</i> María de los Ángeles López-Aguado Serna <i>México</i>	
---	--

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN	53
--------------------------------	----

Trabajo colaborativo en subgrupos en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la formación en Nefrología <i>Collaborative work in subgroups in the implementation of Problem-Based Learning in Nephrology training</i>	
--	--

Jerónimo Amado López Arriaga
Gloria Ortega Santillán
Beatriz Xiomara Pasco Velázquez
México

14

**MONOGRAFÍA DE TESTAMENTO VITAL Y
BIOÉTICA**

65

**Sentido, intencionalidad y proceso técnico a
seguir para la elaboración del Modelo de
testamento vital con anexo temporal**

*Meaning, intention, and technical process to
follow for the preparation of the living will
Model with temporary annex*

Miguel-Héctor Fernández-Carrión
España-México

Biografía de los autores
Author biography

89

Normas de publicación
Publication standards

101

INTRODUCCIÓN *INTRODUCTION*

Vida y muerte, en torno a la educación

Life and death, around education

15

La educación, en general, sigue cierto número de prototipos de políticas educativas establecidas por las respectivas autoridades existentes en cada país o cuando estas naciones son dependientes de otras, asumen en este segundo caso las directrices de estas potencias como propias. Estas peculiaridades junto a los procesos de desarrollo de la formación nacional día a día es lo que se expone en el libro titulado *Educación actual. La enseñanza en el mundo presente*, en el que se incluye la visión sobre la enseñanza practicada en Argelia, Egipto, España, Estados Unidos, Marruecos, México y Perú; es por tanto un trabajo muy original, que no se ha realizado nunca antes, al conjuntar la cultura occidental con la oriental en una misma publicación, de forma comparada, bajo la edición de Fernández-Carrión y con textos, entre otros, como el que se presenta en el presente número de la Revista Vectores de Investigación de Noam Chomsky sobre “La deseducación con la mentira en la actualidad”.

La vida y la muerte se da en el mismo espacio existencial humano, y por ello se muestra en este número de la revista, trabajos sobre educación de Chomsky, López-Aguado, López Arriaga, Ortega Santillán y Pasco Velázquez junto a otro sobre el testamento vital de Fernández-Carrión.

Life and death, around education

Education, in general, follows a certain number of educational policy models established by the respective authorities in each country or, when these nations are dependent on others, they adopt the guidelines of these powers as their own. These peculiarities, together with the day-to-day development processes of national education, are discussed in the book entitled *Education Today. Education in the Present World*, which includes a vision of education as practiced in Algeria, Egypt, Spain, the United States, Morocco, Mexico, and Peru. is therefore a highly original work, which has never been done before, bringing together Western and Eastern cultures in the same publication, in a comparative manner, edited by Fernández-Carrión and with

texts, among others, such as the one presented in this issue of the Journal Vectors de Investigación by Noam Chomsky on “Miseducation with lies today”.

16

RVI 23

La vida y la muerte se da en el mismo espacio existencial humano, y por ello se muestra en este número de la revista, trabajos sobre educación de Chomsky, López-Aguado, López Arriaga, Ortega Santillán y Pasco Velázquez junto a otro sobre el testamento vital de Fernández-Carrión.

Fernández-Carrión

Life and death occur in the same human existential space, which is why this issue of the journal features works on education by Chomsky, López-Aguado, López Arriaga, Ortega Santillán, and Pasco Velázquez, along with another on Fernández-Carrión's living will.

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN Y POLÍTICA

MONOGRAPH ON EDUCATION AND POLITICS

17

La deseducación con la mentira en la actualidad

Miseducation through lies today

ENVIADO 2-1-2025 REVISADO 3-1-2025 ACEPTADO 3-1-2025

Noam Chomsky

Massachusetts Institute of Technology, Estados Unidos

Palabras claves: Deseducación, mentira, política, actualidad

Key words: Miseducation, lies, politics, current events

Resumen [Todo puede empezar, con el ejemplo, de] David Spritzlet, estudiante de la Escuela Latina de Boston, de doce años de edad, es expedientado por haberse negado a pronunciar el “juramento de fidelidad”, pues le parecía “una exhortación hipócrita al patriotismo”, puesto que no hay “libertad y justicia para todos”. Esto demuestra la profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas, e incapacita a las personas instruidas para comprender siquiera las ideas más elementales, al alcance de cualquier niño de doce años.

Lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta [por los estados]. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respaldan las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente. Pensemos en Harvard, por ejemplo. En Harvard no aprendes solo matemáticas; aprendes, además, qué se espera de ti por ser un graduado de Harvard, qué conducta has de seguir y qué preguntas no tienes que hacer jamás. Aprendes las gollerías propias de un cóctel, cómo debes vestirme, cómo se imposita el acento de Harvard. Cómo relacionarte con una determinada estructura de clase, y cómo conocer las metas, los objetivos y los intereses de esta clase dominante.

Abstract It is well known to those in politics and sometimes they don't even bother to hide it. The Trilateral Commission referred to schools as the "institutions" responsible for the "indoctrination of the youth". This tendentious indoctrination is essential, because the schools were designed -broadly speaker- to support the interests of the dominant social sector [power], the wealthiest and most well-being people. From a very early age, in education we are socialized so that we understand the need to support power structures, especially big companies, businessmen [and women]. The lesson that one draws from this socializing education is that, as long as you do not support the interests of the richest and most powerful, you will have a difficult time: you will simply be expelled from the system or marginalized. And the school successfully carries out this program of "indoctrination of the youth" -to use the same words as the Trilateral- thanks to the fact that it operates within a propaganda framework whose effect is to distort or suppress unwanted ideas and information.

Intellectuals who propagate falsehoods at the service of the interests of the powerful do not go unpunished. In fact, they are rendering the service that is expected of them. The institutions for which they work expect it to be so, and they comply with the requirements of the doctrinal system, either voluntarily or perhaps some unconsciously.

1 Educar para la libertad en la sociedad actual¹

[Todo puede empezar, con el ejemplo, de] David Spritzlet, estudiante de la Escuela Latina de Boston, de doce años de edad, es expedientado por haberse negado a pronunciar el "juramento de fidelidad", pues le parecía "una exhortación hipócrita al patriotismo", puesto que no hay "libertad y justicia para todos". Esto demuestra la profundidad del adoctrinamiento tendencioso que se lleva a cabo en nuestras escuelas, e incapacita a las personas instruidas para comprender siquiera las ideas más elementales, al alcance de cualquier niño de doce años.

Lo que le sucedió a David Spritzler es lo que se espera de las escuelas, que son centros de adoctrinamiento y obediencia impuesta [por los

¹ Texto de Noam Chomsky adaptado por Miguel-Héctor Fernández-Carrión a partir de la entrevista realizada por Donaldo Macedo, en 1999, y publicada bajo el título de "Educar para la libertad", 1999. El escrito entre corchete y las notas son de Fernández-Carrión, excepto las notas 3 y 8.

estados]. Lejos de favorecer el pensamiento independiente, la escuela, a lo largo de la historia, no ha dejado de interpretar un papel institucional dentro de un sistema de control y coerción. Una vez que se te ha educado, se te ha socializado ya de una manera que respalda las estructuras de poder que, a su vez, te recompensan generosamente. Pensemos en Harvard, por ejemplo. En Harvard no aprendes solo matemáticas; aprendes, además, qué se espera de ti por ser un graduado de Harvard, qué conducta has de seguir y qué preguntas no tienes que hacer jamás. Aprendes las gollerías propias de un cóctel, cómo debes vestirme, cómo se imposta el acento de Harvard. Cómo relacionarte con una determinada estructura de clase, y cómo conocer las metas, los objetivos y los intereses de esta clase dominante.

En este caso, hay una diferencia abrumadora entre Harvard y el MIT [Instituto de Tecnología de Massachusetts]. Aunque sería razonable definir el MIT como una institución más de derechas, es, en cambio, mucho más abierta que Harvard. En Cambridge tienen un dicho que refleja bien esta diferencia: Harvard forma a la gente que gobierna el mundo; el MIT forma a los que lo hacen funcionar. Como consecuencia, en el MIT hay mucha menos preocupación por el control ideológico y mucho más espacio para el pensamiento independiente. Mi situación aquí es una buena muestra de ello, pues nadie ha puesto obstáculos a mi acción política ni mi activismo. Ahora bien, no pretendo decir con eso que el MIT sea un foco de activismo político. No ha dejado de desarrollar la función institucional que le corresponde: ocultar la mayor parte de la verdad sobre nuestro mundo y nuestra sociedad. De no haber sido así, si se hubiera dedicado a enseñar la verdad, tampoco habría podido sobrevivir demasiado.

Y precisamente porque no enseñan la verdad sobre el mundo, las escuelas estadounidenses no tienen más recurso que el bombardeo propagandístico constante a favor de la democracia. Si la escuela fuera en verdad democrática, no sería necesario insistir a los estudiantes con tópicos sobre la democracia. Simplemente, la acción y la conducta serían democráticas; pero sabemos que no es así. En principio, cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema.

Esto es bien conocido por los que se dedican a la política y, a veces, ni siquiera se molestan en ocultarlo. La Comisión Trilateral se refería a las escuelas como las “instituciones” responsables del

“adoctrinamiento de los jóvenes”. Este adoctrinamiento tendencioso es imprescindible, porque las escuelas fueron diseñadas -hablando a grandes rasgos- para apoyar los intereses del sector social [el poder] dominante, la gente de mayor riqueza y bienestar. Desde muy temprano, en la educación se nos socializa para que comprendamos la necesidad de prestar respaldo a las estructuras del poder, sobre todo a las grandes empresas, a los hombres [y mujeres] de negocios. La lección que uno saca de esta educación socializadora es que, como no apoyes los intereses de los más ricos y poderosos, lo tendrás difícil: sencillamente, se te expulsa del sistema o se te marginaliza. Y la escuela cumple con éxito este programa de “adoctrinamiento de los jóvenes” -por decirlo con las mismas palabras de la Trilateral- gracias a que opera dentro de un marco de propaganda cuyo efecto es deformar o suprimir las ideas y la información no deseadas.

Los intelectuales que propagan falsedades al servicio de los intereses de los poderosos, no salen impunes. De hecho, están prestando el servicio que se espera de ellos; lo esperan así las instituciones para las que trabajan, y ellos cumplen los requerimientos del sistema doctrinal, ya sea voluntaria o quizá inconscientemente. Es como si contrataras a un carpintero y, una vez realizado el trabajo para el que lo contrataste, te preguntaras cómo ha podido hacerlo. Bueno, ha hecho lo que se esperaba de él; y los intelectuales ofrecen un servicio muy parecido. Se comportan tal como se espera de ellos en la medida en que presentan una descripción de la realidad mínimamente ajustada, pero sobre todo adecuada a los intereses de los que tienen más poder y más riqueza, es decir, de la gente que posee esas instituciones que solemos llamar escuelas y que, en el fondo, vienen a poseer la sociedad entera.

Históricamente, gran parte de los intelectuales han interpretado un papel vergonzoso con su apoyo al sistema doctrinal. Si te retrotrae uno al tiempo de la Biblia, se aprecia que los intelectuales que más tarde fueron denominados “falsos profetas” trabajaban en pro de los intereses de los poderosos. Sabemos que había intelectuales disidentes con una concepción alternativa del mundo: los que después fueron llamados “profetas” (que es una traducción dudosa de un término confuso). Pues bien, estos fueron perseguidos, torturados y obligados a exiliarse. Y las cosas no son muy diferentes en nuestros días: la mayoría de las sociedades marginan a los intelectuales disidentes y, en lugares como El Salvador, por ejemplo, se los quitan de en medio brutalmente. Eso es lo que le pasó al arzobispo Romero y

los seis jesuitas: fueron asesinados por tropas de élite, entrenadas y armadas por los Estados Unidos y costeadas con los impuestos de todos los ciudadanos. Un jesuita salvadoreño observó acertadamente en su diario que, en su país, un Václav Havel, por poner un ejemplo (el antiguo prisionero político que terminó siendo presidente de Checoslovaquia) no habría ido a la prisión, sino que lo hubieran asesinado y abandonado en la vereda. Pero a Václav Havel, que se convirtió en el ojito derecho de occidente, no se le puede acusar de cicatero, sino que agradeció cumplidamente este apoyo, dirigiéndose al congreso de los Estados Unidos -muy pocas semanas después del asesinato de los seis jesuitas en El Salvador- sin mostrar ninguna solidaridad con sus compañeros de la disidencia salvadoreña; al contrario, elogió y bendijo al congreso como “el defensor de la libertad”. El escándalo es tan mayúsculo que sobran los comentarios.

Pero bastará una simple prueba para demostrar su magnitud. Hay que imaginarse, por ejemplo, lo siguiente: Un comunista estadounidense y de color se presenta en lo que entonces era la Unión Soviética, poco después de que seis destacados intelectuales checos hayan sido asesinados por fuerzas entrenadas y armadas por los rusos. Se dirige a la Duma y la ensalza como “la defensora de la libertad”. ¿Qué reacción se hubiera producido en los Estados Unidos, entre los políticos e intelectuales? Sin duda, habría sido rápida y predecible: se le denunciaría por apoyar a un régimen criminal. Los intelectuales estadounidenses deberían preguntarse por qué se sintieron arrojados por la espléndida actuación de Havel, que es equiparable a esta historia imaginaria.

¿Cuántos intelectuales de Norteamérica han leído algo -siquiera una página- de lo escrito por los intelectuales centroamericanos asesinados por los varios ejércitos que actúan como delegados estadounidenses? ¿Cuántos saben de la existencia de Dom Helder Câmara, el obispo brasileño que se distinguió en la defensa de los pobres de Brasil? La mayoría tendrían problemas incluso para dar el nombre de algún disidente de las brutales tiranías latinoamericanas -o de otras zonas- a las que apoya Estados Unidos, además de entrenar a sus ejércitos; creo que solo eso ya basta para describir el estado de la cultura intelectual norteamericana. Los hechos que no convienen al sistema doctrinal se despachan con rapidez, como si no existieran; simplemente, se eliminan.

No debemos desdeñar la objetividad; al contrario, en nuestra

persecución de la verdad tenemos que esforzarnos por ser objetivos. De igual forma, hay que condenar sin tapujos la pretensión de objetividad, cuando funciona como un medio de distorsión y desinformación al servicio del sistema doctrinal. Esa postura es mucho más frecuente en las ciencias sociales, debido a que, en ellas, el mundo exterior impone unas constricciones especialmente débiles sobre los investigadores; la capacidad de comprensión es más reducida, y los problemas que se afrontan son mucho más oscuros y complejos. Como consecuencia, resulta mucho más sencillo ignorar todo lo que no interesa oír. Hay, por tanto, una diferencia muy marcada entre las ciencias naturales y las ciencias sociales. En el primer caso, los hechos se atestiguan en la naturaleza de una forma verificable, lo que dificulta que un investigador pueda ignorar los datos que contradicen sus hipótesis favoritas; es por ello que los errores no suelen perpetuarse. Como en las ciencias naturales pueden repetirse los experimentos, los posibles errores se descubren sin mayores problemas. Además, hay una disciplina interna que rige esa tarea intelectual. Aun así, está claro que ninguna investigación, por seria que sea, nos conducirá forzosamente a la verdad.

Pero volvamos al punto inicial: la escuela impide la difusión de verdades esenciales. Es la responsabilidad intelectual de los profesores -o de cualquier otra persona que se mueva en ese ámbito- intentar decir la verdad. Eso me parece indiscutible. Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes, y difundirla lo mejor que uno pueda, y siempre al auditorio más adecuado. Porque ponerse a decirle la verdad al poder es malgastar el tiempo, literalmente, y ese intento puede ser, con frecuencia, una forma de cubrirse las espaldas. A mi modo de ver, desde Juego, es una pérdida de tiempo irle con la verdad a Henry Kissinger o al director general de AT&T, o a otros que ejercen el poder en instituciones coercitivas: en la mayoría de los casos, ya conocen, la verdad. Permitir precisar lo que acabo de decir: cuando los que están en el poder se apartan de sus circunstancias institucionales -si es que lo hacen- y se convierten en seres humanos, en agentes morales, en ese caso podemos dirigirnos a ellos como al resto de las personas. Pero en su función como dirigentes, prácticamente no vale la pena, es una pérdida de tiempo. No es más útil comunicarle la verdad al poder que a los peores tiranos o criminales, que no dejan de ser personas, independientemente de lo terrible de sus actos. Así que decirle la verdad al poder no es ninguna tarea honrosa.

Lo que debemos procurarnos es un auditorio al que le importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con. Eso es ya instintivo en los buenos docentes, y debería serlo en cualquier escritor o intelectual. Los alumnos no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. La obligación de cualquier maestro es ayudar a sus estudiantes a descubrir la verdad por sí mismos, sin eliminar, por tanto, la información y las ideas que puedan resultar embarazosas para los más ricos y poderosos: los que crean, diseñan e imponen la política escolar.

Consideremos con más detalle qué significa enseñar la verdad y que todo el mundo aprenda a distinguir las verdades de las mentiras. Me parece que no requiere más que sentido común, el mismo sentido común que nos hace adoptar una postura crítica hacia los sistemas propagandísticos de las naciones que consideramos como enemigas. Antes sugerí que los más señeros intelectuales de Estados Unidos serían incapaces de nombrar ni uno solo de los bien conocidos disidentes de las tiranías controladas por Norteamérica, como por ejemplo la de El Salvador. Sin embargo, estos mismos intelectuales sabrían proporcionarte una larga lista de disidentes de la antigua Unión Soviética. Y tampoco les supondría ningún problema el distinguir las mentiras, deformaciones e incongruencias que sirven para evitar que la población de los regímenes enemigos conozca la verdad. Pero esa capacidad crítica que utilizan para desenmascarar las falsedades difundidas en los estados “delincuentes” se esfuma cuando se trata de criticar al propio gobierno o a las tiranías que apoya Estados Unidos. En el transcurso de la historia, las clases mejor formadas han respaldado mayoritariamente a los aparatos propagandísticos y, cuando se minimizan o se eliminan las desviaciones de la pureza doctrinal, la máquina de la propaganda suele lograr éxitos apabullantes. Hitler y Stalin lo sabían muy bien y, hasta el día de hoy, tanto las sociedades abiertas como las cerradas han procurado y recompensado la complicidad de la clase instruida.

Esta clase instruida ha sido considerada una “clase especializada”, ya

que es un grupo reducido de personas que analizan, ejecutan, toman las decisiones y mueven los hilos en el sistema político, económico e ideológico. Esta clase especializada suele representar un porcentaje ínfimo de la población, que tiene que recibir protección frente a la gran masa a la que Walter Lippmann dio el nombre de “rebaño desconcertado”. Es una clase que desarrolla las “funciones ejecutivas”, lo que significa que realizan la función de examinar, planear y establecer el “interés común” (ahora bien, con esta fórmula se refieren a los intereses de la clase de los hombres [y mujeres] de negocios). A la gran mayoría de la población, esto es, al “rebaño desconcertado”, le corresponde en la democracia el rol de “espectadores”², no el de “participantes en la acción”, según el credo democrático liberal que Lippmann supo articular perfectamente. En la democracia norteamericana, cada cierto tiempo los miembros del “rebaño” tienen la posibilidad de participar en la aprobación de uno u otro líder, mediante un proceso conocido como “elecciones”. Una vez han aprobado a este o a aquel miembro de la clase especializada, deben retirarse y convertirse de nuevo en espectadores.

Cuando el “rebaño desconcertado” intenta ampliar su papel como mero espectador, cuando la gente intenta participar en la acción democrática, la clase especializada reacciona en contra de lo que se pasa a denominar una “crisis de la democracia”. Esa es la razón de que las élites estadounidenses sientan tanto odio hacia los años sesenta, cuando varios grupos de personas históricamente marginadas empezaron a organizarse y cuestionar la política de la clase de los especialistas, sobre todo la relativa a la guerra de Vietnam, pero también, en el ámbito interior, la política social.

Una de las posibles maneras de mantener el control sobre el “rebaño desconcertado” es adoptar la concepción de escuela que hemos visto antes, la que propuso la Comisión Trilateral: las escuelas son las instituciones responsables del adoctrinamiento de los jóvenes. Los miembros del “rebaño” tienen que ser rigurosamente adoctrinados en los valores e intereses de tipo privado y estatal-corporativo. Los que asimilen mejor esta educación en los valores de la ideología dominante y demuestren su lealtad al sistema doctrinal podrán, a la postre, entrar a formar parte de la “clase especializada”. El resto del “rebaño desconcertado”, por el contrario, ha de ser mantenido a raya, de forma que no creen problemas, sean simples “especta-

² Y sufridores de los dictados del poder.

dores” del desarrollo de la acción y no reflexionen sobre aquellos aspectos de la realidad que son de veras importantes. La clase instruida considera que es imprescindible para el “rebaño”, porque este es demasiado estúpido como para gobernar sus asuntos por sí mismo y lo haría mal, actuaría de acuerdo con sus “concepciones erróneas”. Cerca del 70% de los estadounidenses cree que la guerra de Vietnam no era correcta desde un punto de vista moral, pero, según la “clase dominante”, es necesario protegerlos de sus “concepciones erróneas”, que los han llevado a oponerse a la guerra; tienen que acabar creyendo en la versión oficial, que indica que la guerra fue, sencillamente, un error.

Con miras a proteger al “rebaño desconcertado” de sí mismo y de sus “concepciones erróneas”, las “clases especializadas” de las sociedades abiertas deben girar la vista sobre todo hacia las técnicas de propaganda, denominadas eufemísticamente “relaciones públicas”. En los estados totalitarios, en cambio, controlan al “rebaño” colgando un martillo sobre sus cabezas: al que se mueva de su lugar, le golpea la cabeza. Pero en las sociedades democráticas no se puede confiar [sólo] en la fuerza bruta para mantener la población a raya, así que, para controlar la opinión pública, hay que optar principalmente por la propaganda. En esta tarea de control de esta opinión, la “clase instruida” resulta indispensable, y la escuela desarrolla una función crucial.

[En los Estados Unidos la censura no solo se manifiesta bajo una forma diferente, sino que también depende, en cierta medida, de una especie de autocensura]³. La denominada “autocensura” empieza, en realidad, a una edad muy temprana, mediante un proceso de socialización que es, a su vez, una forma de adoctrinamiento; el objetivo es promover la obediencia en sustitución del pensamiento independiente. La escuela funciona como un mecanismo más de esta socialización, y su meta es evitar que la gente haga preguntas importantes sobre las cuestiones trascendentes que les afectan directamente a ellos o bien a los demás. Es decir, en la escuela no se aprenden solo contenidos. Como se indicaba anteriormente, si quieres convertirte en un profesor de matemáticas, no te limitas a aprender un montón de nociones matemáticas, sino que, además, aprendes cómo has de comportarte, cómo vestirti adecuadamente, qué tipo de preguntas puedes hacer, cómo encajar (en el sentido de

³ Este texto contenido en el corchete es de la autoría de Donaldo Macedo.

amoldarte), etc. A la que seas demasiado independiente, o cuestiones demasiado a menudo el código de tu profesión, lo más probable es que te expulsen del orden de los privilegiados. De modo que uno se da cuenta muy rápido de que, para triunfar, hay que servir a los intereses del sistema doctrinal. Hay que estar callado e instilar en los alumnos las creencias y los dogmas más útiles para los intereses de los que están de verdad en el poder. La clase de los hombres [y las mujeres] de negocios y sus intereses privados tienen un representante en las redes del estado corporativo. Y es que la escuela no es el único de tales sistemas de adoctrinamiento; hay otras instituciones que colaboran para reforzar el proceso. Hay que pensar en los programas que echan por la televisión [más las redes sociales], por ejemplo: se nos propone que contemplemos una retahíla de shows que no nos exigen el esfuerzo de pensar, que deberían distraernos; pero su función, en realidad, es impedir que los espectadores comprendan sus verdaderos problemas o identifiquen sus verdaderas causas. Una de las maneras de afrontar una vida poco plena es comprar sin parar; pues bien, estos programas se dedican a explotar las necesidades emocionales de los espectadores y los mantienen desconectados de las necesidades de los demás. A medida que se van desmantelando los espacios públicos, las escuelas y los relativamente pocos espacios públicos que quedan trabajan para convertirnos en buenos consumidores.

Esto pareciera que encaja con la sacralización del individualismo, pero no es así; personalmente, creo que no; yo no lo veo como una forma de individualismo. El individualismo -bien entendido- requiere cierto grado de responsabilidad ante las propias acciones; pero este modelo de entretenimiento está vacío y solo nos mueve a amoldarnos al sistema y actuar ante todo por razones emocionales o impulsivas. Y este tipo de impulso que está en juego es el de consumir más, el de ser buenos consumidores. En este sentido, tanto la escuela como los medios de comunicación y la cultura popular están divididos entre los que razonan -esto es, los que diseñan y toman las decisiones en nuestra sociedad- y el resto de la gente. Para lograr su cometido, estas personas que razonan y se adhieren a la "clase especializada" tienen que crear "ilusiones necesarias" y "simplificaciones en gran escala y de gran poder emotivo" (por decirlo en palabras de Reinhold Niebuhr), para que el "rebaño desconcertado" -la masa ingenua y mentecata- no se vea aturrido por la complejidad de los problemas reales que, además, tampoco sabría cómo resolver. El objetivo es mantenemos apartados de las cuestiones reales, y

apartados unos de otros; así, se hace necesario aplastar cualquier intento de organización o de establecimiento de vínculos colectivos. Al igual que en los estados totalitarios, en las sociedades abiertas⁴ también existe la censura. Lo que sucede es que adopta formas diferentes: se consideran inaceptables las preguntas ofensivas y embrazosas para el sistema doctrinal, y se suprime la información inconveniente. No hay que hacer un gran esfuerzo [intelectual] para llegar a esta conclusión; basta con analizar sin prejuicios lo que se recoge en los medios de comunicación y lo que se deja fuera, por ejemplo; o con intentar comprender sinceramente qué información se permite en la escuela y cuál no. No hace falta ser un superdotado; creo que cualquier persona corriente puede darse cuenta de que los medios manipulan y censuran la información que no es de su agrado [o interés]. Probablemente requiere algún trabajo el llegar a descubrir las deformaciones y las supresiones en la información que recibe el espectador, pero basta con el deseo de conocer la verdad.

No hay razón por la que los intelectuales no puedan adoptar la misma postura respecto a los “protectorados” norteamericanos en Latinoamérica que respecto a los dominios enemigos. Lo único que hace falta es la voluntad de emplear la misma capacidad crítica y el mismo sentido común que aplicamos al analizar las atrocidades cometidas por los enemigos de Estados Unidos. Si la escuela fuera un auténtico servicio público y general, nos proporcionaría técnicas de autodefensa, pero eso quiere decir enseñar la verdad sobre el mundo y la sociedad. Y se dedicaría, con mucha más asiduidad y energía, justamente al tipo de cuestiones de las que estamos tratando, para que las personas que crecen dentro de una sociedad abierta y democrática desarrollen técnicas de autodefensa no solo contra los aparatos propagandísticos de las sociedades totalitarias controladas por el estado, sino también contra los sistemas privados de propaganda -esto es, la escuela, los medios de comunicación, la prensa que selecciona los temas de discusión y la de la intelectualidad-, que controlan casi del todo el desarrollo de la tarea educativa. Es por ello que los que ejercen este control sobre el aparato educativo merecen ser considerados como miembros de la clase de los “comisarios”; los comisarios, en efecto, son intelectuales que trabajan fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que les reporta beneficios. Los auténticos intelectuales, por el contrario,

⁴ De “democradictadura”, según Fernández-Carrión.

tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan. Este punto no deja de ser percibido por los intelectuales occidentales, que no tienen problema en aplicar principios morales elementales en aquellos casos que atañen a los enemigos oficiales.

Se trata de una especie de ética selectiva [que se muestra de forma algo difusa, que es controlada por el aparato estatal, los colegas profesionales y los propios alumnos]. Han existido varias alternativas a la actual escuela antidemocrática [que aplica la censura]. Por mi parte, yo tuve la fortuna de asistir a una escuela guiada con genuinos principios democráticos, en la que se dejaba sentir vivamente la influencia de John Dewey y se motivaba a los alumnos para que estudiaran e investigaran, como proceso para descubrir la verdad por sí mismos. Lo cierto es que si una escuela tiene que imponer la enseñanza de los principios democráticos, hay razón para sospechar; cuanto más antidemocrática resulta ser una escuela, más necesidad siente de enseñar los ideales de la democracia. Como se reitera en señalar, si la escuela fuera verdaderamente democrática en el sentido de dar la oportunidad a sus alumnos de que experimenten en la práctica qué es la democracia, no le sería necesario adoctrinarlos con tópicos sobre el sistema democrático. Por esa razón, me siento especialmente afortunado porque mi experiencia escolar no consistiera en memorizar mentiras sobre las maravillas de “nuestro” sistema. Lástima que la influencia de Dewey no se extendiera a todas las escuelas, aunque fue una figura de vanguardia del liberalismo norteamericano y uno de los principales filósofos del siglo XX.

También recuerdo que, en mi adolescencia, fui consejero de un campamento de verano y pude ser testigo, en numerosas ocasiones, del éxito de un proceso de adoctrinamiento similar a la recitación del “juramento de fidelidad” que se ha aludido anteriormente. Recuerdo que los niños se emocionaban de verdad, y algunos incluso lloraban, mientras recitaban humanos patrióticos hebreos que ni siquiera comprendían. Probablemente algunos lo entendían todo al revés, pero eso no frenaba su emoción. La verdadera enseñanza democrática, entonces, no consiste en insuflar patriotismo en los alumnos o hacerles memorizar los ideales de la democracia; sabemos, además, que ese no es el camino para aprender nada. El aprendizaje auténtico se produce cuando se invita a los estudiantes a que descubran por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento.

La mejor manera de descubrir cómo funciona una democracia real es

poniéndola en práctica; pero lo cierto es que las escuelas no lo hacen demasiado bien. Para medir el grado de democracia real, ya sea en la escuela o en la sociedad, podemos mirar hasta qué punto la teoría se acerca a la práctica; y sabemos que tanto en la escuela como en la sociedad están separadas por un abismo. En una democracia, según la teoría, todos los ciudadanos pueden participar en las decisiones que afectan su vida, por ejemplo, determinando cómo ha de obtener y cómo ha de usar el estado sus ingresos, qué política exterior debe promover, etcétera. Un ejemplo muy sencillo bastará para percibir el abismo que disocia la teoría -según la cual todos podemos participar en las decisiones que afectan nuestra vida, de la práctica, en la que la concentración del poder en el gobierno sirve para restringir las posibilidades de que un ciudadano o un grupo controle sus propios asuntos e, igualmente, para establecer el tipo de política exterior que se pretende seguir.

Así que pensemos por un momento en los bombardeos pasados de Kosovo e Iraq. La situación de Kosovo antes del bombardeo del 24 de marzo [de 1999] era -y aún me quedará corto- terrible. El 24 de marzo empezó el bombardeo y, al cabo de unos pocos días, había miles de refugiados huyendo de Kosovo, así como un incremento brutal de las violaciones, masacres y torturas; ello fue una consecuencia directa -pero anunciada- de ese bombardeo, que se quiso presentar como una intervención humanitaria para proteger a los habitantes de etnia albanesa. Creo que salta a la vista que, si la situación era terrible antes del bombardeo, posteriormente fue catastrófica; si la perspectiva en Kosovo ya era terrible, ha tomado proporciones catastróficas después de la “intervención humanitaria” de la OTAN. La OTAN fundamentó en la “Declaración universal de los derechos humanos” su derecho a la [autodenominada] “intervención humanitaria” para detener, supuestamente, la limpieza étnica de los albaneses. Ahora bien, se ha visto que el bombardeo de la OTAN provocó un agravamiento dramático e inmediato de la limpieza étnica y el genocidio en Kosovo; y causó igualmente, como era predecible, un incremento drástico de las matanzas, las violaciones y la tortura de los habitantes de etnia albanesa. De hecho, el comandante general de la OTAN, Wesley Clark, ya había informado a la prensa de que este sería un efecto “perfectamente predecible” de los bombardeos.

Si aplicáramos el mismo razonamiento que ha servido para justificar la “intervención humanitaria” en Kosovo, la OTAN debería bombardear también otros países, como Colombia, por ejemplo, e incluso

Turquía, que es uno de sus estados miembro. En Colombia, la media anual de asesinatos políticos cometidos por el gobierno y su aparato paramilitar, según las estimaciones del Departamento de Estado, está en el mismo nivel que en Kosovo antes del bombardeo de la OTAN, y ha generado por encima del millón de refugiados, que intentan escapar a esas atrocidades. Colombia ha recibido de los Estados Unidos más armas y entrenamiento que ningún otro país occidental, a pesar de que la violencia no ha dejado de incrementarse en la década de los noventa, y esa ayuda sigue aumentando ahora con la excusa de una “guerra contra la droga”. No hay un solo observador serio que se trague esta excusa. Y la administración de Clinton ha sido singularmente generosa en su elogio del presidente César Gaviria, cuyo mandato es responsable de “un nivel de violencia atroz”, según las organizaciones pro derechos humanos⁵.

En el caso de Turquía, el genocidio de los kurdos a lo largo de la década de los noventa ha superado en mucho lo conocido en Kosovo antes del bombardeo de la OTAN. Alcanzó su máximo a mediados de los noventa; una prueba de ello es que, entre 1990 y 1994, más de un millón de kurdos huyeron del campo a Diyarbakir, la capital oficial del Kurdistán, mientras el ejército turco destruía su región. En 1994 se lograron dos récords negativos: fue “el año de la represión más dura en las provincias kurdas”, según informó Jonathan Randa) desde el mismo lugar de los hechos, y fue así mismo el año en que Turquía se convirtió en “el mayor importador individual de armamento pesado de fabricación estadounidense y, con ello, en el comprador de armas más importante del mundo”. Cuando las asociaciones pro derechos humanos denunciaron que Turquía estaba utilizando los aviones estadounidenses para bombardear los pueblos kurdos, la administración de Clinton supo encontrar la manera de saltarse las leyes que exigían la suspensión del suministro armamentístico. Es lo mismo que hicieron con Indonesia y otros muchos países. Así que, si se aplicara de nuevo los principios de la “Declaración universal de los derechos humanos”, con los que la OTAN justificaba su bombardeo de Kosovo, a la OTAN le sobrarían razones para bombardear Washington.

⁵ Igual sucede, desde finales del siglo XX en adelante, en México, donde el crecimiento del crimen organizado en torno al narco se ha incrementado en proporción al descenso que se produce al mismo tiempo en Colombia, como analiza Fernández-Carrión en la *Pena de muerte por mandato del poder* (2023).

Examinemos ahora el ejemplo de Laos. Durante muchos años, se ha matado a miles de personas, sobre todo niños y campesinos pobres, en la Llanura de la discordia, en el norte del país, que aparentemente ha sido el escenario de un intensísimo bombardeo en contra de objetivos civiles, probablemente el más cruel de la historia. Y el ataque rabioso de Washington en contra de esta sociedad de campesinos pobres tenía muy poco o nada que ver con las guerras de la región. La peor época comenzó en 1968, cuando Washington (empujado por la presión popular, pero también por la de los hombres [y mujeres] de negocios) se vio obligado a entablar conversaciones y a finalizar el bombardeo regular del norte de Vietnam; en ese momento, Henry Kissinger y Richard Nixon decidieron trasladar el bombardeo a Laos y Camboya. Gran parte de las muertes son provocadas por las “bombas”, pequeñas minas antipersona que son mucho más dañinas que las minas de tierra y están diseñadas específicamente para matar personas, sin afectar a vehículos ni edificios. Kissinger y Nixon colmaron la Llanura con cientos de millones de estos artilugios mortales, que, según el propio fabricante, Honeywell, no siempre explotan a la primera, sino que fallan en un 20 o 30% de los casos. Es difícil saber si ello se debe a un pésimo control de calidad o, tal vez, a un plan para ir asesinando a los civiles con acciones retardadas. Las minas antipersona son solo una pequeña parte de la tecnología usada, que incluía igualmente unos misiles innovadores, capaces de hallar la entrada de las cuevas en que intentaban refugiarse las familias laosianas.

Estas minas causan un número de bajas que se estima entre varios centenares al año y “una cifra total anual de 20.000” laosianos damnificados (de los cuales mueren más de la mitad), según reportó Barry Wain, el veterano corresponsal del *Wall Street Journal en Asia*, en un artículo aparecido en la edición asiática. De modo que, incluso si nos atenemos a las cifras más conservadoras, la simple crisis de 1998 es comparable a la situación de Kosovo antes de los bombardeos. Pero la muerte, además, se encarniza especialmente con los niños, según los informes del Comité menonita central, que ha estado allí desde 1977, trabajando para aliviar en lo posible las continuas atrocidades.

Los medios de comunicación estadounidenses aplaudieron la intervención de la OTAN en Kosovo -que debía contener la limpieza étnica de los albaneses-, aun cuando el bombardeo no logró más que intensificar esta y otras atrocidades en su contra. Pero en el caso de Laos,

la reacción de los Estados Unidos fue no hacer nada, a pesar de que son directamente responsables de las matanzas. Aquí no abren la boca ni los medios ni los comentaristas, siguiendo la designación oficial de la guerra contra Laos como “guerra secreta”; es decir, era una guerra perfectamente conocida, pero silenciada, al igual que se hizo con la guerra contra Camboya a partir de 1969. El nivel de autocensura que se alcanzó entonces fue extraordinario, pero el de esta otra guerra comentada no es inferior. La importancia de este ejemplo ciertamente chocante es clara: mientras que los medios estadounidenses exultaban de alegría cuando el Tribunal internacional acusó a Slobodan Milosevic de crímenes contra la humanidad, Kissinger, uno de los arquitectos de la matanza de Laos, sigue en libertad y es celebrado como un “experto” cuyas “opiniones” sobre el bombardeo de Kosovo eran seguidas con avidez por los medios de comunicación.

En el caso de Iraq, las atrocidades son igualmente incontables, con numerosos civiles asesinados en una guerra biológica singularmente cruel. En 1996, en un programa de la televisión nacional, se le preguntó a la secretaria de Estado, Madeleine Albright, qué tenía que decir ante la matanza de medio millón de niños iraquíes en tan solo cinco años; pues bien, respondió que “es un precio que vale la pena pagar”. Según las estimaciones actuales, todavía son asesinados cerca de 4.000 niños cada mes y, al parecer, el precio aún “vale la pena”.

Un análisis más detallado de la guerra del Golfo nos descubriría los mismos principios rectores de la intervención “humanitaria” de los Estados Unidos, o de la que defiende a las “democracias” de todo el mundo. Los medios de comunicación y las “clases instruidas” cumplieron bien su labor y se limitaron a repetir la afirmación del presidente George Bush [padre], según el cual “América permanece en el mismo lugar que siempre en contra de la agresión, en contra de los que desearían sustituir el imperio de la ley por el uso de la fuerza”. Da igual que pocos meses antes hubiera invadido Panamá, violando esos mismos principios en contra de la agresión, en contra de los que desearían sustituir el imperio de la ley por el uso de la fuerza”. El presidente Bush era entonces el único jefe de estado que había sido condenado por el Tribunal Internacional de Justicia debido al “uso ilegal de la fuerza” (en la guerra de Washington contra Nicaragua). Esa pretensión de Bush, ese elevado principio moral, no son más que una burla, porque ni los Estados Unidos ni ningún otro país fueron al golfo a defender principio alguno [humanitario]. La intervención [guerra]

contra Saddam Husein, que no tenía precedente, no se debió a su brutal agresión, sino que a que pisó a quién no debía⁶, como había hecho Manuel Noriega unos años antes⁷. Los dos son criminales que han sido amigos del presidente Bush. Saddam Husein es un gánster y un asesino, pero ya lo era mucho antes de la guerra del Golfo, cuando era amigo de Estados Unidos y uno de sus mejores socios comerciales. Está claro que su invasión de Kuwait fue una salvajada, pero no alcanzó el nivel de las múltiples salvajadas que había cometido antes con el apoyo de Norteamérica, y fue uno más entre los muchos crímenes similares que han dirigido los Estados Unidos y sus aliados.

Así sucedió, por ejemplo, con la invasión y anexión de Timor oriental por parte de Indonesia, que alcanzó proporciones casi genocidas; murieron 700.000 personas -cerca de una cuarta parte de su población-, lo que significa una matanza superior incluso a la emprendida por Poi Pot en esos mismos años. Pues bien, tanto los Estados Unidos como sus aliados prestaron su apoyo a estos crímenes. El ministro de Asuntos Exteriores de Australia justificó la aquiescencia de su país a la invasión y anexión de Timor afirmando, simplemente, que “el mundo es un sitio ciertamente injusto, repleto de ejemplos de anexionaciones por la fuerza”. Ahora bien, cuando Iraq invadió Kuwait, su gobierno denunció la agresión declarando con solemnidad que “ningún gran país puede invadir a un país vecino más débil y salir indemne de ello”. El objetivo real de la política de los Estados Unidos en el golfo era que los incomparables recursos energéticos del Oriente Próximo siguieran bajo el control estadounidense y que los enormes beneficios que generan ayudaran a potenciar la economía de Norteamérica y su [principal] cliente británico.

Es triste que, la “clase instruida” de los Estados Unidos -con la excepción de una pequeña minoría-, haya sido incapaz de relacionar entre sí los diferentes acontecimientos históricos, para desarrollar una comprensión rigurosa del mundo. El vicepresidente Dan Quayle cometió un lapsus freudiano que describe perfectamente la guerra, anunciando la “emotiva victoria de las fuerzas de agresión”. Y al

⁶ Porque contaba con el apoyo expreso de los Estados Unidos, pero existe un consenso entre analistas económicos que la invasión se debió fundamentalmente por la búsqueda y control del petróleo de la zona iraquí.

⁷ Aunque el caso panameño, tiene más que ver con el narcotráfico, por la implicación de Noriega en este negocio estupefaciente y al ser un país de paso de la droga de Sudamérica (Colombia, principalmente) con destino a Norteamérica.

presidente Bush se le escapó un lapsus similar durante una entrevista de Natalie Jacobson; la directora de informativos del Canal 5 de Boston; refiriéndose a la guerra del Golfo, Bush afirmó que “hemos completado con éxito nuestra agresión”, en lugar de lo que sin duda pudo decir [con intención política], “hemos completado nuestra misión”. Estas palabras aparentemente involuntarias de Bush y Quayle dejan al desnudo su pedagogía de las grandes mentiras, hasta el punto de que sus afirmaciones reflejan a la perfección la esencia de una frase de José Ortega y Gasset. Según este, lo que conocemos como la civilización, si quedara “abandonada a sus propios recursos” y a la merced de comisarios del estilo de Kissinger, vería el renacer del primitivismo y la barbarie. Los ejemplos sobre la barbarie en Kosovo, en Turquía, en Colombia y en Laos apuntan justamente a la barbarie de la civilización [norteamericana]⁸.

La expectativa más generalizada prevé que la intervención militar estadounidense mantendrá en el poder a este tirano y asesino iraquí, quien continuará desarrollando su programa armamentístico, a la vez que pone trabas a los observadores internacionales⁹. Y es necesario recalcar también que los peores crímenes de Sadam fueron cometidos cuando era un aliado y socio comercial destacado de los

⁸ Cita de Donaldo Macedo, afín al pensamiento de Chomsky.

⁹ Pero la guerra del Golfo se desarrolla en sucesivas etapas, durante cerca de un cuarto de siglo, protagonizada por la invasión y el control de los Estados Unidos del territorio iraquí. La escusa norteamericana para esta agresión militar era que Irak había invadido territorio de Kuwait y posteriormente fue porque estaba supuestamente desarrollando armas de destrucción masiva. La “primera guerra del Golfo Pérsico”, se inicia el 2 de agosto de 1990 y perdura hasta principios de 1991 -28 de febrero-, siendo retransmitida directamente desde el frente de batalla por la CNN. Más tarde, se da paso a la llamada “guerra de Irak” o “tercera guerra del Golfo” (del 20 de marzo de 2003 hasta finales de 2011 -18 de diciembre-), en la que el ejército norteamericano por mandato presidencial, utilizando el simulacro de un tribunal iraquí, y con el pretexto de “de haber cometido crímenes contra la humanidad” haciéndolos justificar con el exterminio de 148 chiitas, asesinan al presidente iraquí Sadam Husein, el 30 de diciembre de 2006 y dirigen a las turbas iraquí para acabar públicamente –siendo retransmitido por la CNN para el resto del mundo- de todos los símbolos del antiguo régimen depuesto. Entre medias de ambas contiendas se desarrolla una disimulada segunda guerra del Golfo.

Sadam Husein y por ende Irak había sido socio privilegiado, en la zona árabe del Oriente medio, de los Estados Unidos. Incluso Irak había mantenido una guerra contra uno de los enemigos de Norteamérica: Irán, de 1980 a 1988; pero, la guerra del Golfo hace patente que los Estados Unidos cuenta con un nuevo amigo estratégico, en dicha zona, Arabia Saudí.

Estados Unidos, y que, inmediatamente después de ser expulsado de Kuwait, los norteamericanos miraron en silencio cómo volvió las matanzas en contra de los rebeldes iraquíes -primero los chiíes, luego los kurdos-, llegando incluso a negarles el acceso a las armas capturadas a Iraq. La historia manipulada no acostumbra a presentar una descripción ajustada de lo que verdaderamente sucede; y tampoco crea estructuras que permitan descubrir la verdad. Es por ello que una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático [o verdadero] debería proporcionar a sus estudiantes herramientas históricas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente, desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los alumnos con mitos sobre la democracia [general], la escuela debería comprometerlos en la práctica de la democracia.

Por esto, no debería sorprender el hecho, que tanto directivos como algunos profesores partidarios del sistema imperante dificulte lo más posible -como pretendía hacer, por ejemplo, Spritzler- para que viva y aprenda la verdad. Y es que una persona que intenta vivir en la verdad representa una auténtica amenaza para el sistema doctrinal dominante y debe ser eliminada o, por lo menos, neutralizada; e incluso, en el caso de Spritzler que pretendía poner al descubierto la diferencia de clases en una sociedad que hipócritamente intenta decir que no existen ningún tipo de clases sociales]. En este sentido, el mito de que vivimos en una sociedad sin clases es un puro chiste, pero hay mucha gente que se lo cree. Mi hija, que enseña en una facultad estatal subvencionada, me cuenta que la mayoría de sus estudiantes no muestran ningún signo de conciencia de clase y se consideran de clase media. [En los discursos políticos y comentarios en los medios de comunicación a lo sumo se alude a la “clase media”]. No se encuentra ninguna referencia a la clase dominante, porque se eliminan sistemáticamente, eso es todo. Y los alumnos de mi hija, que son de clase trabajadora, no se consideran miembros de la clase trabajadora. El adoctrinamiento funciona, desde luego¹⁰.

¹⁰ La élite dominante, ayudada por la “intelligentsia”, han establecido mecanismos que perpetúen el mito de que los Estados Unidos son una sociedad sin clases. A pesar de toda la controversia sobre el fracaso de la educación en dicho país, no se suele mencionar una de las variables fundamentales: la clase social. La clase es un factor determinante del resultado de la escolarización, pues la mayoría de los estudiantes que fracasan proceden fundamentalmente de las clases inferiores. Sin embargo, los educadores evitan religiosamente el uso del factor clase en sus análisis y aseveraciones;

Sin duda, que Estados Unidos es un país muy especial: si eres rico. Por mencionar solo un ejemplo actual, hay que fijarse en el sistema tributario, que cada vez es menos progresivo, de forma que enriquece a los ricos mediante un importante descuento fiscal y los enormes subsidios que, tradicionalmente, han recibido las corporaciones empresariales. Bush tiene razón al mencionar la guerra de clases. Pero es una guerra de clases concebida para aplastar aún más a los pobres. Todos los indicadores [económicos] nos recuerdan que la miseria infantil sigue siendo muy alta en Norteamérica, y la malnutrición se ha visto agravada por los programas de defensa de los “valores familiares”. Este asalto al estado del bienestar pretende seguir machacando a los pobres, a las madres del bienestar, a todo el que necesite ayuda, muestra de ello que no se toca a la poderosa niñera, subvencionando a las corporaciones con transferencias ingentes de capital. No hay duda de que se cuenta con un estado del bienestar, pero del bienestar [exclusivamente] de los ricos. Y si quiere, ayudar a mantener la buena marcha de este estado del bienestar para los ricos [y los poderosos políticos], hace falta que se desarrolle una plena conciencia de clase: la de pertenecer a la clase de los hombres [y mujeres] de negocios [y de la política]. El resto de la gente tiene que estar convencida de que vive en una sociedad sin clases. Y la escuela [y universidades], desde siempre, ha desempeñado una función clave en la pervivencia de este mito [y en el mantenimiento de los principios establecidos por el poder].

en lugar de eso, han creado toda suerte de eufemismos como “marginalidad económica”, alumnos “en situación desventajosa” o “de riesgo”, etc., para evitar llamar por su nombre a la realidad de la opresión clasista. En política, se ha aplicado, por ejemplo, en la campaña presidencial de 1988, en la que George Bush censura a su oponente demócrata afirmando que “No pienso tolerar que ese gobernador liberal divida a esta nación (...). Eso estará bien para las democracias europeas o para cualquier otro. No sirve para los Estados Unidos de América. La clase social no nos va a dividir (...). Somos el país de los grandes sueños, de las grandes oportunidades, del juego limpio, y este intento de dividir América en clases va a fracasar, porque el pueblo americano sabe que somos un país muy especial, porque cualquiera, si se le da una oportunidad, puede triunfar y realizar el sueño americano”, el que casi siempre no resulta fácil de lograr (Donald Macedo, 1999, Fernández-Carrión).

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN

EDUCATION MONOGRAPH

37

En torno al diseño de estrategias didácticas que tomen en cuenta las motivaciones y necesidades andragógicas que permiten la comprensión de lectura crítica, en la educación en línea

Regarding the designing teaching strategies that take into account andragogical motivations and needs that enable critical reading comprehension in online education

DEMANDADO 12-10-2024 **REVISADO** 17-1-2025 **ACEPTADO** 28-2-2025

María de los Ángeles López-Aguado Serna

Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina,
México

Palabras claves: Estrategias didácticas, motivaciones andragógicas, comprensión lectura crítica, educación en línea

Key words: Teaching strategies, andragogical motivations, critical reading comprehension, online education

Resumen La educación en línea, en comparación a la educación tradicional de los estudiantes adultos que retoman sus estudios a nivel bachillerato en modalidad en línea, requiere del diseño de estrategias didácticas apropiadas y específicas de este sector estudiantil, las cuales deben cubrir las motivaciones y necesidades andragógicas que les permitan mejorar la comprensión de lectura crítica para lograr un aprendizaje significativo. Para su desarrollo, se debe tomar en cuenta que dichos estudiantes, se encuentran en edades que rondan los 40 años, recibieron una educación presencial con recursos analógicos y dejaron sus estudios a finales del siglo XX en adelante, cuando las tecnologías dieron un salto cualitativo hacia los nuevos sistemas digitales y en línea. A la par, debemos reflexionar que este sector carece de hábitos de estudio, de una disciplina en el manejo tanto de sus tiempos como de la información, enfrenta necesidades económicas específicas, no están familiarizados con las tecnologías y

sus conocimientos académicos son limitados. A pesar de estos inconvenientes, dichos estudiantes cuentan con una mayor capacidad cognitiva por cuestiones de edad y de experiencia, detectan la función práctica de la adquisición de conocimientos, tienen la posibilidad de establecer horarios para sus actividades académicas, poseen una habilidad de automotivación y llegan a ser conscientes de sus deficiencias académicas. Considerar los aspectos desfavorables como favorables nos brindará una guía para plantear estrategias adecuadas para mejorar su comprensión lectora dentro de la educación en línea y con ello, garantizar su continuidad y exitosa aprobación.

Abstract Online education, compared to traditional education for adult students who resume their high school studies online, requires the design of appropriate and specific teaching strategies for this student sector, which must address the motivations and andragogical needs that enable them to improve critical reading comprehension in order to achieve meaningful learning. In developing these strategies, it should be taken into account that these students are around 40 years old, received a face-to-face education with analog resources, and left their studies at the end of the 20th century onwards, when technologies took a qualitative leap toward new digital and online systems. At the same time, we must reflect on the fact that this sector lacks study habits and discipline in managing both their time and information, faces specific economic needs, is unfamiliar with technologies, and has limited academic knowledge. Despite these drawbacks, these students have greater cognitive abilities due to their age and experience, recognize the practical value of acquiring knowledge, are able to set schedules for their academic activities, possess self-motivation skills, and are aware of their academic deficiencies. Considering the unfavorable aspects as favorable will provide us with a guide for proposing appropriate strategies to improve their reading comprehension in online education and, thereby, ensure their continuity and successful completion.

1 Introducción

La educación en línea, en comparación a la educación tradicional de los estudiantes adultos que retoman sus estudios a nivel bachillerato en modalidad en línea, requiere del diseño de estrategias didácticas apropiadas y específicas de este sector estudiantil, las cuales deben cubrir las motivaciones y necesidades andragógicas que les permitan mejorar la comprensión de lectura crítica para lograr un aprendizaje

significativo. Para su desarrollo, se debe tomar en cuenta que dichos estudiantes, se encuentran en edades que rondan los 40 años, recibieron una educación presencial con recursos analógicos y dejaron sus estudios a finales del siglo XX en adelante, cuando las tecnologías dieron un salto cualitativo hacia los nuevos sistemas digitales y en línea. A la par, debemos reflexionar que este sector carece de hábitos de estudio, de una disciplina en el manejo tanto de sus tiempos como de la información, enfrenta necesidades económicas específicas, no están familiarizados con las tecnologías y sus conocimientos académicos son limitados. A pesar de estos inconvenientes, dichos estudiantes cuentan con una mayor capacidad cognitiva por cuestiones de edad y de experiencia, detectan la función práctica de la adquisición de conocimientos, tienen la posibilidad de establecer horarios para sus actividades académicas, poseen una habilidad de automotivación y llegan a ser conscientes de sus deficiencias académicas. Considerar los aspectos desfavorables como favorables nos brindará una guía para plantear estrategias adecuadas para mejorar su comprensión lectora dentro de la educación en línea y con ello, garantizar su continuidad y exitosa aprobación.

La educación en línea, a nivel bachillerato, es una oferta educativa que ofrece muchas ventajas a los estudiantes adultos que deciden retomar sus estudios ya que se adapta a sus tiempos laborales, les dota de herramientas para integrarse o ascender en el sector laboral y les permite dividir el tiempo entre sus actividades académicas, su jornada laboral y el cuidado de hijos y/o familiares, entre otros motivos-. Sin embargo, al retomar sus estudios, después de años de no realizar actividades académicas, se enfrentan a muchos obstáculos ya que se encuentran con métodos de enseñanza-aprendizaje adaptados a las nuevas sociedades del conocimiento donde el manejo de materiales digitales dentro las TIC's requiere de competencias de comprensión lectora específicas e instrumentos indispensables para desempeñarse con éxito en el manejo de los recursos y de la educación en línea.

Si bien, la educación en línea ofrece muchos beneficios, debemos valorar que los estudiantes que retoman su educación se encuentran en edades que oscilan entre los 40 años, son parte de una población que recibió una educación presencial con recursos analógicos y, en su caso particular, abandonaron su formación académica cuando las tecnologías dieron un salto cualitativo hacia los sistemas en línea con el desarrollo del internet y la incorporación de los recursos 2.0, a

nivel de la comunicación y de la educación. Detrimento que se acentúa con otros factores como pueden ser la carencia de hábitos de estudio y del manejo de la información, poca o nula disciplina en el manejo y la disposición de los tiempos ya que, en esta etapa, se enfrentan con necesidades económicas específicas; no están familiarizados con las tecnologías y sus conocimientos académicos son limitados. A pesar de estas contrariedades, debemos rescatar que cuentan con una mayor capacidad cognitiva, pueden detectar y beneficiarse de manera inmediata de las funciones práctica de la adquisición de conocimientos, tienen la posibilidad de establecer y decidir horarios que empaten con sus actividades cotidianas, laborales y académicas, poseen un sentido de automotivación y llegan a ser conscientes de sus deficiencias académicas.

Uno de los principales aspectos que puede motivar su permanencia académica, se encuentra en el desarrollo y aplicación de las competencias y habilidades tecnológicas en su vida cotidiana, las cuales, irán adquiriendo a lo largo de su formación. Destrezas que repercutirán en su vida social, laboral y familiar, estimulando sus ánimos para continuar reforzando la adquisición de habilidades tecnológicas ya que les permitirá desenvolverse socialmente facilitando su interacción con servicios y comunidades digitales, les permitirá integrarse con mayor seguridad en áreas laborales donde se requiera la aplicación de estas herramientas contribuyendo con la posibilidad de mejorar sus ingresos, a su vez, podrá intervenir y apoyar con su entorno familiar, sobre todo, con aquellas generaciones de hijos, incluso nietos, que aplican las tecnologías para la interacción constante con su entorno.

Dentro de los principales retos, se encuentran el manejo, la recuperación y la comprensión lectora de los materiales en formato digital, cada vez más presentes en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje debido a que poco a poco han desplazado a los formatos impresos, si bien, los formatos son distintos, también lo son, los recursos que se llevan a cabo para llegar a su comprensión ya que: “Las diferencias en la comprensión lectora entre texto impreso y digital radicaría en los procesos cognitivos: atención, concentración, calidad de procesos a nivel de macroestructura y superestructura, las que disminuyen cuando la lectura se realiza en texto digital” (Flores-Carrasco, 2017: 7). En este sentido, desarrollar el manejo y la recuperación de material digital los apoyará para contar con una mayor seguridad de que la información que consultan es la adecuada para su correcto

desempeño académico, así como, en la intervención con su entorno ya que reforzará su aceptación en terrenos donde, demostrar un conocimiento adecuado, permite el desarrollo.

Otro aspecto a tener en cuenta con el aprendizaje en este sector poblacional, es la economización en los tiempos de estudio por lo que se demanda que el estudiante cuente con un nivel de comprensión lectora para alcanzar más rápidamente los aprendizajes significativos tal como lo propone Ausubel en el modelo constructivista de la asimilación del aprendizaje significativo.

2 Diseño de estrategias didácticas que tomen en cuenta las motivaciones y necesidades andragónicas que permiten la comprensión de lectura crítica, en la educación en línea

2.1 Justificación

Al tomar en cuenta los factores potenciales, así como los delimitantes, se plantea un contexto donde cada obstáculo se puede combatir mediante una estrategia adecuada, misma que se apoyará con estímulos que representen beneficios prácticos que motiven la continuidad de los adultos que retoman sus estudios. Atendiendo a las áreas de oportunidad, se podrán diseñar estrategias didácticas y tecnológicas que los doten de herramientas para desarrollar aquellas habilidades, como la comprensión lectora y con ello, puedan contar con las posibilidades para lograr el aprendizaje y la acreditación exitosa de sus estudios. A su vez, los aspectos positivos permiten fijar aquellas motivaciones que puedan servir como pivote para impulsar su puesta en marcha y reforzar de manera continua, la aplicación de las estrategias en su vida cotidiana.

El sector poblacional expuesto pertenece a una generación se enfrentó a los cambios de distintos paradigmas, de índole social, cultural, educativos y tecnológicos. Si bien, se formaron bajo el esquema de una educación tradicional, tuvieron que ir incorporándose a las sociedades de la información y, de una u otra forma, estar cerca de las sociedades del conocimiento, sin estar del todo sumergidos, incluso sin dominar las nuevas alternativas que nos proporciona el manejo de las TIC's. Por lo cual, es muy importante observar qué los motiva en su acercamiento a los recursos digitales y cuáles son sus necesidades para llevar este acercamiento a un dominio de los recursos que se publican en línea, ya que a partir de dicha identificación

se les podrá dotar de estrategias que le permitan poner en marcha una experiencia de lectura mediada por una comprensión crítica y con ello, apoyarlos en la autodirección y autorregulación sus dinámicas de aprendizaje debido a que: “La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído” (Gordillo, et al., 2009: 98).

La educación en línea requiere de la autodirección y la autorregulación a través de los recursos en línea, ya que, a través de ellos, se dotan de contenidos, incorporándose, por medio del análisis y la reflexión, a su bagaje de conocimiento, el cual, proporciona un andamiaje para ir construyendo y abordando los nuevos saberes. Dos aspectos dentro del proceso de aprendizaje donde los estudiantes que retoman sus estudios, pueden lograr desarrollar sus capacidades de seguir aprendiendo por sí mismos a partir de tomar la iniciática del diagnóstico de sus necesidades educativas, formulándose metas e identificando los distintos recursos a su alcance para aprender, apoyándose en la motivación, la autodirección, la autorregulación y la auto evaluación; por lo que se requieren de metodologías, centradas en su rol de adultos que retoman sus estudios, como la andragogía, para detectar las motivaciones y necesidades que probablemente permitirán mejorar su comprensión de lectura crítica en la educación en línea, en comparación a la educación tradicional del nivel bachillerato en línea. Dicha reflexión permitirá proponer estrategias didácticas desde la perspectiva andragógica, que atiendan a los estudiantes de este sector y los coloque como centro constructor de su propio conocimiento, a partir de la interacción con los distintos recursos digitales generados en línea.

2.2 Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura crítica en la educación en línea de los estudiantes adultos que retoman sus estudios de nivel bachillerato en línea.

2.2.1 Objetivos específicos

- 1 Indagar en torno a las motivaciones y necesidades andragógicas que faciliten el estudio de los adultos que retoman su formación académica en sistemas en línea.
- 2 Lograr la permanencia académica de los adultos que retoman sus estudios en sistemas en línea para ser partidarios de una formación

continua.

2.3 Marco teórico

43

Distintos autores como Gordillo, et al. (2009), han abordado las dificultades y alternativas para desarrollar las competencias lectoras, tanto en recursos físico como en contexto virtuales, aquellos derivados de las TIC's. Es importante destacar que, dichas competencias son uno de los aspectos centrales para que un estudiante que cursa sus estudios en modalidad en línea, pueda transformar la información en conocimiento. En este sentido Isabel Solé (2012) en su artículo *Competencia lectora y aprendizaje*, reflexiona en torno a la construcción de la competencia lectora y las relaciones existentes entre dicha competencia y el aprendizaje. Emilio Sánchez-Miguel en *La comprensión lectora* (2008), la coloca a un nivel de competencia compleja y nos indica que se requiere experiencia y una práctica deliberada para alcanzar su dominio. Especialmente, en los contextos en línea, Montoya-Álvarez, et al. (2016), aborda la problemática desde un escenario híbrido -educación presencial y en línea-, y nos propone la funcionalidad a partir de la aplicación de herramientas elearning para lograr mejorar el nivel de comprensión lectora, en este sentido; García-Delgado, et al. (2014), estudia las similitudes y las diferencias entre la lectura en papel y los formatos digitales, mientras que Eraso-Cisneros, et al. (2017), propone el diseño instruccional como un recurso para desarrollar dicha comprensión. Particularmente, en el caso de la población adulta Sánchez (2015), en su tesis doctoral *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*, proporciona recursos que toman en cuenta sus particularidades dentro de una propuesta integradora donde la motivación, la curiosidad y la confianza son actitudes cruciales para desarrollar, no solo la comprensión lectora, sino el aprendizaje significativo. Finalmente, Torres (2000), se enfoca en factores que la población adulta activa para aplicarlos en la lectura, como la motivación, la autoestima, el autoconcepto, la autodirección y la autorregulación, entre otros, y con ello lograr comprender con mayor profundidad el tema que consulta y adaptarlo al contexto que le interesa manejar, gracias a su interacción.

2.4 Marco metodológico

Para lograr los objetivos se reflexiona en torno al desarrollo de

estrategias didácticas que tomen en cuenta los aspectos individuales y contextuales como son las necesidades tecnológicas, de hábitos de estudio, motivacionales y de aprendizaje significativo de los estudiantes adultos con edades aproximadas a los 40 años, que retoman sus estudios de bachillerato en sistemas en línea.

2.4.1 Estrategias didácticas

Entender que la comprensión lectora se encuentra en un nivel de capacidad donde el estudiante puede captar y/o decodificar el mensaje de un autor y que la competencia lectora se desarrolla a un nivel de habilidad donde el estudiante puede usar esta comprensión para aplicarla de forma útil y brinda las bases para establecer dos etapas de las estrategias didácticas. En la primera se presentan los mecanismos para crear contextos donde las competencias lectoras se pueden desarrollar a partir de una estrategia didáctica que contemplen aspectos tecnológicos, de hábitos de estudio, motivacionales y de aprendizaje significativo.

2.4.1.1 Estrategias tecnológicas

- La búsqueda documental en redes sociales.
- Diferenciar entre la búsqueda documental y redes sociales
- Referencias documentales: el documento respaldado por la bibliografía adecuada y la autoría.
- El manejo adecuado de textos y bibliografía en línea para integrar lecturas adicionales a los materiales que se brinden en el curso.
- Uso académico de redes sociales: whatsapp, meet, facebook, etc.

2.4.1.2 Estrategias para desarrollar los hábitos de estudio

- Espacios acondicionados para llevar a cabo las dinámicas de estudio
- Gestión del tiempo
- Herramientas concretas: computadora, hojas, plumas, lápices, etc.
- Herramientas digitales: acceso a internet, paquetería word, carpetas, notas rápidas, calculadora digital, etc.
- Recursos en línea: diccionarios, traductores, enciclopedias electrónicas, etc.

2.4.1.3 Estrategias didácticas para motivar el estudio a partir de las necesidades vitales

- Utilidad en el entorno inmediato y puesta en práctica de las herramientas concretas: computadora, laptop, tablets, celulares etc.
- Utilidad y uso práctico con su entorno más cercano de las herramientas digitales: acceso a internet, paquetería word, carpetas, notas rápidas, calculadora digital, whatsapp, etc.
- Utilidad y puesta en práctica de los recursos en línea: diccionarios, traductores, enciclopedias electrónicas, videotecas, archivos digitales, etc.

2.4.1.4 Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora

- Lectura de reconocimiento e identificación de términos y conceptos.
- Lectura detallada donde se pueda ahondar en los temas tratados y relacionarlos con conocimientos previos.
- Elaboración de un resumen
- Relación y diferenciación de varios autores que desarrollen un mismo tema.
- Detectar qué elementos coinciden y qué elementos contienen o establecen diferencias.

2.4.1.5 Estrategia de aprendizaje significativo

- La adquisición de las estrategias tecnológicas y de comprensión de lectura y aplicarlas en situaciones prácticas.

3 Análisis de la comprensión lectora en la enseñanza digital de adultos

El proceso de lectura es un acto social que puede beneficiarse de los nuevos medios tecnológicos de transmisión como las TIC's, que ofrece distintas alternativas, plataformas y medios como: el correo electrónico, los foros de debate digital, el chat o las plataformas de formación a distancia, fomentando el trabajo colaborativo entre los estudiantes y posibilitando las tutorías individuales y grupales de forma sincrónica y asincrónica, entendiendo que lo importante no son los

medios sino el método y la técnica en los que se integran esos medios y apoyos didácticos, así como, la forma en la que se lleva a cabo esa integración, por ello, la tecnología no debe ser el eje que regula el proceso de la enseñanza, se debe entender como un elemento mediador entre el conocimiento que debe construirse y la actividad que debe realizar el alumno (Sánchez, 2015: 505).

La lectura, al funcionar como herramienta para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él, permite el aprendizaje consciente. Los procesos y estrategias de lectura, garantizan que los estudiantes mejoren sus competencias educativas y profesionales ya que un sujeto que logra interpretar y valorar su realidad, puede proponer soluciones a las problemáticas que aquejan su entorno, por ello, la formación de lectores, debe tener en cuenta que la competencia textual no se refiere sólo a la capacidad de producir textos, sino también a la capacidad de comprender textos ajenos. Por esta razón, es necesario enseñar las estrategias que, habitualmente, pone en juego un lector experto y lograr decodificar los distintos géneros discursivos para relacionar lo leído con su contexto socio-cultural y emitir juicios, así como, asumir una posición crítica y valorativa sobre lo leído.

Un buen lector debe estar en la capacidad de comprender los significados implícitos y realizar las inferencias necesarias para comprender los distintos tipos de textos y relacionarlos con su contexto. El buen lector no depende de la memoria, más bien, se encuentra sujeto al análisis y a las comparaciones que le permiten descubrir significados en los distintos textos con temas desconocidos y guardar relación con las distintas experiencias y saberes adquiridos (Gordillo, 2009: 101).

La literatura especializada ubica similitudes y diferencias teóricas entre un tipo de lectura tradicional y la lectura electrónica. Entre las similitudes encontramos: la verosimilitud que se refiere a la correspondencia entre ambos formatos, el uso del lenguaje que implica el uso lógico de caracteres, la hipertextualidad como posibilidad articuladora de otras fuentes, los complementos, es decir, la posibilidad de tener material distinto al texto mismo, y la presentación, que se refiere a la proyección que interpreta el lector. Entre las diferencias se encuentran diversas dimensiones que tienen que ver con: la accesibilidad relacionada con la velocidad y el acceso a la información y presentación del texto, la distribución, que tiene que ver con el alcance del libro según el formato el uso, que alberga elementos como

portabilidad, manipulación, personalización y limitación, la dimensión “características” tiene que ver con elementos como, multimedia, maquetación, espacio, tipo y modo de lectura, complejidad y funciones, la calidad en términos de confiabilidad, incluso se hace referencia la dimensión de salud ya que los efectos sobre el organismo e impacto ecológico son evidentes. Ambos formatos presentan ventajas y desventajas desde cada una de las mencionadas características y por tal razón es necesario enfocar los análisis desde su complementariedad (Galvis Arcila, 2021: 281).

Los procesos cognitivos como la atención, la concentración, la calidad de procesos a nivel de macroestructura y superestructura disminuyen cuando la lectura se realiza en formatos digitales, también la atención sostenida sufre una merma debido a que el uso de hipervínculos y varias páginas abiertas a la vez potenciaría la atención dividida más que la atención sostenida, también, debemos tomar en cuenta que la lectura en pantalla consume más tiempo y requiere un mayor esfuerzo cognitivo. Un aspecto que en los formatos impresos no parece acentuarse ya que la estabilidad estructural de la presentación, al ser página por página, favorece en la memoria debido a que se pueden realizar marcación espacial. Los procesos cognoscitivos que se ponen en marcha durante la lectura en distintos soportes indican que el cerebro realiza de manera más sencilla sus tareas cuando se palpa lo que se está leyendo ya que se puede saltar, regresar o adelantar páginas así como saber dónde comienza y dónde termina la hoja, lo que nos permite formar un mapa mental de la lectura, que es particularmente importante cuando nos enfrentamos a textos largos, al contrario de la lectura en contextos digitales, donde el cerebro requiere de mayores áreas de conexión, aspectos referidos a la atención, memoria, capacidad visión espacial, entre otras (Flores-Carrasco, 2017: 7).

La metodología que utiliza la andragogía para lograr el aprendizaje significativo parte de alentar a los estudiantes para que participen activamente de su aprendizaje y con ello, alcancen las competencias pertinentes de una manera sencilla y lúdica ya que, bajo esta perspectiva, se convierten en gestores de su propio aprendizaje, incorporando estrategias activo-participativas que son clasificadas de acuerdo con la comprensión a través de la organización de la información, como: los cuadro sinóptico, los cuadro comparativo, las matrices de clasificación, las matrices de inducción, el diagrama radial, el diagrama de árbol, los mapas conceptuales, los mapas mentales,

etc., así como las estrategias grupales como: los debates, los simposios, las mesas redondas y los foros. Dentro de dichas estrategias, también se encuentran las de problematización como la simulación, proyectos, estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje in situ e investigación con tutoría (Cadamuro, 2022: [1]).

En el caso de la población adulta, el aprendizaje es un acto voluntario cuyo origen se encuentra en solventar distintas necesidades, pueden ser de índole educativo, económico, sociocultural, o bien, en los intereses personales, expectativas y/o en el deseo de superación; por esta razón, el aprendizaje es una actividad individual y dinámica donde el adulto en situación de aprendizaje: organiza, procesa, interpreta y analiza la información que recibe a través de la lectura, un conducto por medio del cual puede comprender con mayor profundidad el tema que consulta y adaptarlo al contexto que le interesa manejar, gracias a la interacción entre distintos factores como son: la motivación, la autoestima, el autoconcepto, la autodirección y la autorregulación, entre otros (Torres, 2000: 174).

Tomando en cuenta que los nuevos entornos educativos se están volviendo más flexibles, de manera temporal como espacial, debido a la incorporación de distintos tipos de códigos y de una nueva elección del currículo formativo que impulse el ingreso a las sociedades de la información, debemos desarrollar nuevas metodologías y haciendo nuestras las nuevas tecnologías para que vayamos desempeñando cada vez más el papel de diseñador y productor de materiales tecnológicos adaptados a las características de sus estudiantes; es decir, que el profesor construya sin dificultad entornos formativos adaptados a las características de sus estudiantes: estilos de aprendizajes, intereses, motivaciones y diversidad de inteligencias” (Cabrero, 2007: 21).

Los medios digitales han fomentado la interactividad, la posibilidad de cambiar, guardar, actualizar, transferir, e incluso diseñar información generando nuevas oportunidades, sobre todo en el ámbito de la educación: “los nuevos entornos van a ser cada vez más tecnológicos y mediáticos, en el sentido de que cada vez tendremos a nuestra disposición un volumen de tecnologías como no había ocurrido anteriormente, de manera que a las tradicionales de la informática, vídeo e internet, se le empezarán a incorporar otras que irán desde la Internet 2, la tecnología wifi, la realidad virtual, los blog, las wikis, y otras que emanarán de las nuevas concepciones que están surgiendo de la web 2.0, como web más social e interactiva”. (Cabrero, 2007:

19). Con la entrada de dichas innovaciones, observamos cambios en la relación de la sociedad con la cultura, ya que antes, solo una minoría podía contar con acceso los distintos productos culturales, mientras que hoy en día la creación cultural se encuentra al alcance de una mayoría, particularmente a los libros que ahora se pueden reproducir en distintos formatos y en diversas plataformas. Con el texto electrónico se cuenta con la posibilidad de modificar su diseño y su soporte, generando que la lectura continuada sea más cómoda para el lector, sin olvidar su accesibilidad y la interacción del lector con el recurso que consulta (García-Delgado, 2014: 252).

El aprendizaje significativo es aquel que se integra a la estructura cognitiva del sujeto que se encuentra en un proceso de aprendizaje, para que el aprendizaje significativo se produzca se requieren factores que favorezcan tanto el objeto por aprender cómo el individuo que aprende. El objeto de aprendizaje debe ser funcional, integrable, potencialmente significativo e internamente coherente mientras que el estudiante que se encuentra en proceso de aprendizaje debe disponer de las estructuras cognitivas necesarias que le permitan establecer relación con el nuevo conocimiento, es decir, tanto conocimientos previos como actitudes favorables frente a los nuevos saberes. Una de estas actitudes favorables se encuentra en la motivación, entendida como la actitud interna y positiva ante los nuevos aprendizajes. La motivación juega un papel fundamental ya que, según los estudios de Ausubel, de las estructuras cognitivas necesarias para relacionar los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes. El cerebro humano se encuentra programado para la supervivencia, por lo que está potencialmente preparado para aprender, este aprendizaje implica un proceso dual, por un lado, necesita y registra lo familiar y, por el otro busca lo novedoso para aprender. Mediante el aprendizaje se da sentido a aquello que es nuevo en relación con lo ya conocido, en este proceso, los estímulos del medio juegan un papel fundamental (Carrillo, 2009: 24).

El fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo del rol del estudiante se encuentra orientado hacia el fortalecimiento de su capacidad de razonar, analizar y argumentar hechos o acciones que facilite su desarrollo integral y la generación de su conocimiento. El análisis crítico y reflexivo busca hacer de la educación un proceso más humanizado desde el punto de vista de la reivindicación de los actores del proceso educativo como sujetos pensantes, actuantes, creadores y constructores de saberes individuales y sociales. Una dimensión que

comprende las dimensiones tanto reflexiva como crítica, y a la vez ética, donde el pensamiento reflexivo permite la comprensión de lo que aparece en el texto en relación con la experiencia y vivencia del estudiante, en lo relacionado al pensamiento crítico donde se activan procesos cognitivos que toman la información, la analizan, y se transforma en capacidad de aplicarla en diversos aspectos de la vida (Rizo, 2020: 33-34).

4 Conclusiones

Los adultos con edades que rondan los 40 años fundamentalmente, retoman sus estudios bajo situaciones de desventaja; pertenecen a un sector poblacional que presenció los cambios de distintos paradigmas, tanto socio-culturales como tecnológicos y han tenido que adaptarse, desde sus experiencias cotidianas, a las nuevas sociedades de la información; cuentan con la necesidad, cada vez más creciente, de incorporarse a las nuevas sociedades del conocimiento, mediadas por las TIC's. Bajo este contexto, es importante brindarles herramientas para que puedan llevar con éxito sus estudios, uno de estos instrumentos se encuentra en el desarrollo de competencias lectoras ya que es un mecanismo directo que les permite transformar la información en conocimiento, para que dicho conocimiento sea significativo, las competencias lectoras deben desarrollarse hasta alcanzar el nivel de habilidades lectoras. La aplicación de didácticas adecuadas, puede ayudar en dicho proceso, siempre y cuando se tomen en cuenta las particularidades de la población adulta. Las propuestas didácticas deben indagar en torno a sus motivaciones y necesidades andragógicas para lograr la comprensión de lectura crítica en la educación en línea y con ello mantener su permanencia e incentivar en una formación continua. Finalmente, las estrategias didácticas que contemplan aspectos tecnológicos, de hábitos de estudio, motivacionales y de aprendizaje significativo, pueden llevar a los estudiantes a obtener un aprendizaje significativo a través de una comprensión lectora y, posteriormente, alcanzar un nivel de habilidad que podrán aplicar de forma útil en sus entornos, laborales, familiares y de desarrollo personal para aplicar sus conocimientos en su vida diaria y con ello impactar en su desarrollo personal, como individuo y como ser social.

Referencias

Cabrero, J. (2007) *Diseño y producción de TIC para la formación*.

- Editorial UOC. Revisa el Capítulo I. Las TIC en los procesos de formación. Nuevos medios, nuevos escenarios para la formación*, https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24889w/TIC_-_procesos_formacion.pdf.
- Cadamuro, I. (2021) *La andragogía, el arte de educar adultos*, https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20210709/pags/-20210709231717.html.
- Carrillo, M. (2009) "La motivación y el aprendizaje", *Alteridad*, 4(2), <https://www.redalyc.org/pdf/4677/46-7746249004.pdf>.
- Eraso Cisneros, Byron Enrique, et al (2017) "Desarrollo de la comprensión lectora a través de un curso en línea. Un modelo ADDIE", *CienciaAmérica*, 6(3), Universidad Internacional SEK, Colegio Rudolf Steiner, CCH SUR Colegio de Ciencias y Humanidades, Colegio Lorenzo Rivera Galindo, Universidad Hispana de Chignahuapan. <https://es.scribd.com/document/463386637/Dialnet-DesarrolloDeLaComprensionLectoraATravesDeUnCursoEn61637111-pdf>.
- Flores-Carrasco, P.G., et al. (2017) "Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación", *Revista electrónica Educare*, <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/6972/16552>.
- Galvis Arcila, S. (2021) "Semejanzas y diferencias entre la lectura digital e impresa: una revisión documental", *Acción y reflexión educativa*, Panamá, https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/2593/2345.
- García-Delgado, B. Arias Rubio, Gala (2014) "Papel vs digital: hábitos de lectura de los estudiantes de la UEM", *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. 3(1), https://www.researchgate.net/publication/269317779_Papel_vs_digital_habitos_de_lectura_de_los_estudiantes_de_la_UEM.
- Gordillo, A., Flórez, María del Pilar (2009) "Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitario", *Revista actualidades pedagógicas*, No. 53, <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1100&context=ap>.
- Montoya-Álvarez, Óscar Julian, et al. (2016) "Estrategias para mejorar la comprensión lectora a través de las TIC", Edmetec, *Revista de Educación mediática y TIC*, <https://dialnet.unirioja.es/descripta/articulo/6038319.pdf>.

Rizo, M. (2020) "El rol del docente y el estudiante en la educación en línea", *Revista Multi-Ensayos*, <https://doi.org/10.5377/multien-sayos.v6i12.10117>.

- 52 — Sánchez, I. (2015) *La andragogía de Malcom Knowles: Teoría y tecnología de la educación de adultos*. Universidad Cardenal Herrera-CEU, tesis doctoral, https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20-Malcom%20Knowles_teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Do-menech.pdf.
- Sánchez-Miguel, Emilio (2016) "La comprensión lectora", *La lectura en España informe 2008. Leer para aprender*, José Antonio Millán (coordinador), Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España, 191-205, https://fundaciongsr.com/wp-content/uploads/2016/03/La-lectura_Informe-2008.pdf.
- Solé, Isabel (2012) "Competencia lectora y aprendizaje", *Revista iberoamericana de educación*, No 59, 43-61, <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- Torres, M. E. (2000) "La comprensión lectora desde la perspectiva de la investigación andragógica", *Educere*, 4(11), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3650306>.

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN

EDUCATION MONOGRAPH

53

Trabajo colaborativo en subgrupos en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la formación en Nefrología

Collaborative work in subgroups in the implementation of Problem-Based Learning in Nephrology training

DEMANDADO 3-9-2024 REVISADO 4-3-2025 ACEPTADO 23-4-2025

Jerónimo Amado López Arriaga

Gloria Ortega Santillán

Beatriz Xiomara Pasco Velázquez

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Palabras claves: Aprendizaje Basado en Problemas, Nefrología, Medicina

Key words: Problem-Based Learning, Nephrology, Medicine

Resumen Este estudio evaluó la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con trabajo colaborativo en subgrupos de cinco estudiantes en la enseñanza de nefrología, una disciplina fundamental en la formación médica. El objetivo fue analizar el impacto de esta metodología en el desarrollo de competencias genéricas esenciales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, así como el rendimiento académico. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con un grupo experimental que aplicó ABP y un grupo control con métodos tradicionales. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente en competencias clave, especialmente en habilidades de comunicación y análisis crítico, además de un mejor desempeño académico. El trabajo colaborativo en subgrupos, con roles específicos como líder, secretario y relator, fomentó la organización y el aprendizaje efectivo. Se concluye que el ABP con trabajo en subgrupos es una estrategia pedagógica eficaz para el desarrollo académico de los alumnos.

Abstract This study evaluated the implementation of Problem-Based

Learning (PBL) with collaborative work in subgroups of five students in the teaching of nephrology, a fundamental discipline in medical training. The objective was to analyze the impact of this methodology on the development of essential generic competencies, such as effective communication, teamwork and critical thinking, as well as on academic performance. A quasi-experimental design was used with an experimental group that applied PBL and a control group with traditional methods. The results showed that the experimental group significantly improved in key competencies, especially in communication and critical analysis skills, in addition to better academic performance. Collaborative work in subgroups, with specific roles such as leader, secretary and rapporteur, fostered organization and effective learning. It is concluded that PBL with work in subgroups is an effective pedagogical strategy for the academic development of students.

Trabajo colaborativo en subgrupos en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la formación en Nefrología: A partir de un estudio en la licenciatura de Médico cirujano de la UAEMex, extrapolable a otros ámbitos educativos y países

1 Introducción

El presente marco teórico se enfoca en el impacto del trabajo colaborativo en subgrupos en la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) dentro de la formación en nefrología, en el contexto de la Licenciatura en Médico Cirujano de la UAEMex. Este enfoque se ha vuelto cada vez más relevante en la educación médica, donde la interacción entre estudiantes y la resolución de problemas complejos son fundamentales para el desarrollo de competencias profesionales. A través de una revisión de la literatura actual y la identificación de teorías y modelos pertinentes, se busca proporcionar una base sólida para el estudio de este fenómeno (Albanese, et al., 1993). A través de la observación detallada, la recopilación de datos académicos y la retroalimentación de los estudiantes, se busca identificar aspectos clave del ABP, explorar la percepción de los estudiantes y detectar posibles desafíos en su implementación. Sin olvidar la importancia del trabajo colaborativo en el aprendizaje, y sus beneficios del trabajo en equipo en entornos educativos y profesionales (Johnson, Johnson, 2009).

2 Estado de la cuestión

La comparación entre el ABP y la enseñanza por objetivos revela que ambos enfoques tienen fortalezas complementarias. Mientras que la enseñanza por objetivos proporciona claridad y estructura para evaluar los aprendizajes, el ABP facilita la adquisición de habilidades prácticas. Harden y Davis señalan que “combinar estos enfoques puede preparar mejor a los estudiantes para escenarios del mundo real” (Harden, Davis, 1995: 50). Por su parte, García-Peñalvo, et al. (García-Peñalvo, 2021: 45) subrayan que “estrategias activas como el ABP permiten el desarrollo de transversales, como la toma de decisiones y el pensamiento” (García-Peñalvo, 2021: 45).

3 Marco teórico

El ABP es una metodología educativa centrada en el estudiante, basada en la resolución de problemas reales como medio para adquirir conocimientos y habilidades y competencias. Según Barrows y Tamblyn, “el ABP fomenta el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, esenciales en la práctica médica” (Barros, Tamblyn, 1980: 185). Los principios pedagógicos del ABP, como el aprendizaje centrado en el estudiante, el uso de problemas como catalizadores del aprendizaje y el trabajo en grupo, son fundamentales para su éxito en la formación médica (Neville, Norman, 2007). Además, de acuerdo con Dolmans, et al., el ABP no solo mejora el desarrollo del conocimiento y habilidades, sino que también promueve “una mayor capacidad para el aprendizaje autónomo y la autoeficacia, esenciales en el contexto médico actual” (Dolmans, et al., 2021: 1411).

4 Posibilidades de la ABP en la enseñanza

4.1 Beneficios de la ABP en la educación médica

El ABP ha demostrado ser una metodología eficaz para la formación médica, mejorando la retención de conocimientos, el pensamiento crítico y las habilidades interpersonales. En nefrología, su enfoque en casos clínicos fomenta un aprendizaje profundo y transdisciplinario (Barrows, 1986). Además, Gibbs destaca que “trabajar en equipo dentro del ABP simula entornos clínicos reales, preparando a los estudiantes para el trabajo profesional” (Gibbs, 2010: 35).

Recientes investigaciones refuerzan la utilidad del ABP al integrarlo con contextos clínicos desafiantes, lo que aumenta la motivación de

los estudiantes y su capacidad para aplicar conocimientos en escenarios prácticos (Hege, et al., 2019). Dolmans, et al., añaden que “este enfoque fomenta el aprendizaje autónomo continuo, indispensable en la medicina” (Domans, et al., 2021: 1425).

4.2 Desafíos del ABP

A pesar de sus beneficios, la implementación del ABP enfrenta obstáculos como la resistencia al cambio, la necesidad de recursos adecuados y las dificultades en la evaluación. Según Dolmans, et al. (2021), una implementación exitosa requiere un compromiso institucional, formación docente y recursos técnicos. Además, Hege, et al., destacan que “es fundamental adaptar las herramientas de evaluación para medir tanto competencias cognitivas como habilidades interpersonales” (Hege, et al., 2019: 16).

4.3 El trabajo colaborativo en subgrupos

El trabajo colaborativo en subgrupos dentro del ABP se basa en el constructivismo social, que resalta la importancia del aprendizaje a través del diálogo y la interacción. Este enfoque permite a los estudiantes participar activamente en su aprendizaje y en el de sus compañeros. Johnson y cols., señalan que su efectividad depende de la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y la interacción promotora (Vygotsky, 1978).

En el ámbito médico, esta estrategia fortalece las habilidades interpersonales esenciales para la práctica clínica en equipos multidisciplinarios. Según Tarmizi y Bayat, los subgrupos mejoran el aprendizaje académico y las competencias comunicativas (Tarmizi, Bayat, 2022). Experiencias recientes muestran que los estudiantes en subgrupos bien estructurados obtienen mejores resultados en la resolución de problemas clínicos y desarrollan mayor autoconfianza (Dolmans, et al., 2021).

A pesar de estos retos, los beneficios para la formación médica justifican plenamente los esfuerzos necesarios. El ABP no solo transforma la manera en que los estudiantes adquieren conocimientos, sino que también redefine su rol en el proceso educativo, convirtiéndolos en participantes activos y responsables de su propio aprendizaje (Hege, et al., 2019).

Según Dijkman, et al., “el éxito del trabajo colaborativo en subgrupos depende de la formación de los tutores en la dinámica grupal y en la

gestión de conflictos para maximizar los beneficios educativos” (Dijkman, et al., 2020: 213).

A manera de conclusión, la integración del ABP y la enseñanza por objetivos representa una combinación poderosa que capitaliza las fortalezas de ambos enfoques. Mientras que los objetivos proporcionan una estructura clara, el ABP añade dinamismo, relevancia y profundidad al aprendizaje. En el contexto de la educación médica, esta sinergia no solo enriquece la formación académica, sino que también prepara mejor a los estudiantes para enfrentarse a los retos del ejercicio profesional. Fomentar el trabajo colaborativo en subgrupos dentro del ABP tiene el potencial de transformar la educación médica, promoviendo tanto el aprendizaje significativo como el desarrollo de competencias prácticas e interpersonales. A pesar de los desafíos que conlleva su implementación, los beneficios a largo plazo justifican los esfuerzos necesarios.

5 Planteamiento del problema

La nefrología, con su enfoque especializado y su complejidad inherente, plantea desafíos únicos que deben abordarse de manera específica. Y, por lo tanto, el presente protocolo de investigación busca responder a la siguiente pregunta central: ¿Cómo influye la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas en la formación de estudiantes de Nefrología, como mejora sobre competencias críticas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en nefrología para la resolución de problemas?

El objetivo general fue determinar la mejora del trabajo colaborativo en subgrupos dentro del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) sobre el desarrollo de competencias genéricas y el rendimiento académico en nefrología de estudiantes de la Licenciatura en Médico cirujano de la UAEMex. Los objetivos específicos evaluar la influencia del trabajo colaborativo en la mejora de la comunicación efectiva entre estudiantes de nefrología, medir la mejora del trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo, evaluando participación y resolución de conflictos, analizar el efecto del ABP en subgrupos sobre el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el análisis de casos clínicos y relacionar el desarrollo de competencias genéricas con el rendimiento académico en nefrología.

5.1 Pregunta de investigación

¿Cómo afecta el trabajo colaborativo en subgrupos dentro del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) al rendimiento académico y al desarrollo de competencias genéricas en nefrología en comparación con métodos tradicionales? (Smith, et al., 2019)

5.2 Metodología

La hipótesis principal (H1), es que la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con trabajo colaborativo en subgrupos tiene una mejora positiva en el desarrollo de competencias genéricas (comunicación efectiva, trabajo en equipo, pensamiento crítico) y en el rendimiento académico de los estudiantes de nefrología. Teniendo como hipótesis Secundarias (H2), que los subgrupos colaborativos dentro del ABP mejoran significativamente la comunicación efectiva y la capacidad de trabajo en equipo en comparación con métodos tradicionales. Y que los estudiantes que participan en ABP con trabajo colaborativo obtendrán mayores calificaciones en las evaluaciones académicas que aquellos que no emplean esta metodología.

- Diseño del estudio: Se empleó un diseño cuasiexperimental con enfoque cuantitativo. Para garantizar la validez de los instrumentos, se realizó una revisión de contenido por expertos en educación médica y nefrología. Además, se llevaron a cabo pruebas piloto para ajustar las rúbricas y los exámenes.

- Población y muestra: La población consistió en estudiantes de nefrología de la Licenciatura en Médico cirujano de la UAEMex. La muestra incluyó 60 estudiantes divididos en dos grupos de 30: un grupo experimental que utilizó ABP y un grupo control con enseñanza tradicional.

6 Procedimiento

Se realizó la formación de subgrupos en el grupo experimental, asignación de roles (líder, secretario, relator) dentro de los subgrupos, resolución de casos clínicos bajo la metodología ABP, evaluación mediante rúbricas de competencias genéricas y exámenes académicos teóricos y prácticos.

En relación con los instrumentos de evaluación: se diseñaron rúbricas para evaluar comunicación efectiva, trabajo en equipo y pensamiento crítico, exámenes estandarizados para medir el rendimiento

académico, para garantizar la confiabilidad, se utilizó el método de consistencia interna (Alfa de Cronbach) en las rúbricas y exámenes, obteniendo coeficientes superiores a 0.85.

Análisis Estadístico: se realizaron la prueba t para comparar medias entre grupos,

ANOVA para analizar diferencias en competencias genéricas y Pruebas no paramétricas (Mann-Whitney) para datos no normales.

7 Resultados

El rendimiento académico de los estudiantes en el grupo experimental, evaluado en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con trabajo en subgrupos, resultaron significativamente superiores en comparación con el grupo control. Como se detalla en el cuadro 1, los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una calificación promedio de 8.8 ± 0.6 , frente a 8.0 ± 0.5 en el grupo control, con una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.05$). Asimismo, las calificaciones mínima y máxima también fueron más altas en el grupo experimental, lo que refuerza la efectividad de esta metodología.

Cuadro 1. Comparación del rendimiento académico

Rendimiento Académico	Grupo Experimental (ABP con subgrupos)	Grupo Control (Método Tradicional)	p-valor
Calificación promedio $\pm$ DE	8.8 ± 0.6	8.0 ± 0.5	0.05
Calificación mínima $\pm$ DE	8.9 ± 0.7	7.0 ± 0.5	0.04
Calificación máxima $\pm$ DE	9.5 ± 0.4	8.3 ± 0.6	0.03

Fuente: Elaboración propia (2024). Datos obtenidos de la misma investigación

En al desarrollo de competencias genéricas, el grupo experimental superó al grupo control en todas las métricas evaluadas. Por ejemplo, los puntajes promedio en comunicación efectiva, trabajo en equipo y pensamiento crítico consistentemente más altos en el grupo experimental, como se observador en el cuadro 2. Estas mejoras sugieren que el ABP no solo potencia el aprendizaje académico, sino también

habilidades fundamentales para la práctica profesional.

60

Cuadro 2. Competencias genéricas evaluadas

Competencia Genérica	Grupo Experimental (Promedio)	Grupo Control (Promedio)	Dife- rencia
Claridad y comunica- ción	4.8	4.2	0.6
Trabajo en equipo y participación	4.6	4.0	0.6
Análisis y resolución de problemas	4.7	4.3	0.4

Fuente: Elaboración propia (2024). Datos obtenidos de la misma investiga-
ción

La organización y la estructura del trabajo en subgrupos también ju-
garon un clave papel en estos resultados. Se detalla en el cuadro 3,
la asignación de roles específicos, como líder, secretario y relator,
permitió una mayor claridad en las responsabilidades y contribuyó a
un ambiente colaborativo eficiente. Los estudiantes reportaron altos
niveles de satisfacción con este enfoque, destacando la importancia
de establecer roles claros en actividades grupales.

Cuadro 3. Distribución de roles en los subgrupos

Rol Asig- nado	Descripción del Rol	Frecuencia (%)	Satisfac- ción de 1
Líder	Coordina las actividades y asegura el cumpli- miento del objetivo.	30%	4.7
Secretario	Registra los avances y acuerdos del subgrupo.	30%	4.5
Relator	Presenta los resultados finales del trabajo.	40%	4.6

Fuente: Elaboración propia (2024). Datos obtenidos de la misma investiga-
ción

Por último, la percepción de los estudiantes sobre el proceso de ABP
fue evaluada, y los resultados se resumen en el cuadro 4. Los casos
clínicos presentados fueron valorados como claros y relevantes, lo
que facilitó la aplicación de los conocimientos a contextos prácticos.
Además, el trabajo en subgrupos fue considerado eficiente, refor-
zando la eficacia del método en la resolución de problemas y el
aprendizaje contextualizado.

Cuadro 4. Evaluación del proceso de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Aspecto Evaluado	Promedio del Grupo Experimental (Escala de 1 a 5)	Comentarios Más Frecuentes
Claridad de los casos	4.8	“Los casos son realistas y bien diseñados”.
Eficiencia del trabajo en subgrupos	4.6	“El trabajo en subgrupos fomentó la colaboración”.
Relevancia del aprendizaje	4.7	“Los escenarios clínicos son aplicables a la práctica”.

Fuente: Elaboración propia (2024). Datos obtenidos de la misma investigación

8 Discusión

Los hallazgos corroboran estudios previos que destacan la efectividad del ABP en el desarrollo de competencias clave (Dolmans, et al., 2021; Barrows, 1986). La mejora en el rendimiento académico y las competencias genéricas resalta la importancia de estrategias pedagógicas activas en la educación médica. Sin embargo, el tamaño reducido de la muestra y el diseño cuasiexperimental limitan la generalización de los resultados. Estas limitaciones incluyen posibles sesgos en la selección de participantes y la falta de seguimiento longitudinal para evaluar la sostenibilidad de los efectos observados (Lermanda, 2007).

Además, la interacción entre los roles asignados dentro de los subgrupos y la dinámica del aprendizaje activo podría explicar las mejoras significativas. La asignación de roles fomentó la responsabilidad individual y colectiva, mejorando la eficacia en la resolución de problemas. Las actividades basadas en casos reales también parecen haber promovido un aprendizaje más contextualizado y aplicable, alineado con las hipótesis iniciales (Aldarmahi, et al., 2016).

Futuras investigaciones podrían abordar estas limitaciones mediante la inclusión de muestras más amplias y diversificadas, así como el uso de diseños experimentales más robustos. Asimismo, sería valioso explorar cómo las variables contextuales y organizativas influyen en la eficacia del ABP y en la percepción de los estudiantes sobre la

metodología. corroboran estudios previos que destacan la efectividad del ABP en el desarrollo de competencias clave (Dolmans, et al., 2021; Barrows, 1986). La mejora en el rendimiento académico y las competencias genéricas resalta la importancia de estrategias pedagógicas activas en la educación médica. No obstante, el tamaño reducido de la muestra y el diseño cuasiexperimental limitan la generalización de los resultados. Investigaciones futuras deberían considerar muestras más amplias y estudios longitudinales (Hmelo-Silver, 2004).

9 Conclusiones

El Aprendizaje Basado en Problemas, combinado con trabajo colaborativo en subgrupos, es una metodología eficaz para desarrollar competencias genéricas y mejorar el rendimiento académico en nefrología. Su implementación en la educación médica puede ofrecer un enfoque más integral y práctico para enfrentar los desafíos del aprendizaje en ciencias de la salud (Thomas, 2000).

El estudio se enfocó en evaluar la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) con trabajo colaborativo en subgrupos dentro de la enseñanza de la nefrología, una disciplina clave en la formación de médicos. Los resultados obtenidos demuestran que esta metodología tiene un impacto positivo significativo en el desarrollo de competencias genéricas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico, además de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

El éxito de la implementación del ABP en este contexto se debe a la estructura de los subgrupos, que fomenta la participación, la colaboración y la resolución de problemas clínicos de manera más realista y contextualizada. Los estudiantes que participaron en el grupo experimental mostraron mejoras no solo en sus competencias técnicas, sino también en habilidades clave para su desempeño profesional.

Se recomienda realizar futuras investigaciones con muestras más amplias y diversificadas, así como con diseños experimentales más robustos y un seguimiento longitudinal que permita evaluar la sostenibilidad de los efectos del ABP a lo largo del tiempo. Además, será esencial explorar cómo los factores contextuales y organizativos pueden influir en la efectividad de esta metodología para maximizar su potencial en la formación de médicos capacitados, críticos y colaborativos.

Este estudio no solo proporciona evidencia del impacto positivo del ABP en la enseñanza de la nefrología, sino que también subraya la importancia de promover métodos pedagógicos innovadores que apoyen el desarrollo integral de los estudiantes de medicina. Dichos enfoques preparan a los estudiantes para afrontar los desafíos del ámbito clínico con una formación sólida, práctica y bien fundamentada.

Finalmente, este enfoque, centrado en el alumno y en la resolución de problemas reales, tiene el potencial de transformar la enseñanza médica, brindando a los futuros médicos las herramientas necesarias para desempeñarse con éxito en un entorno profesional cada vez más complejo y exigente.

Referencias

- Albanese, M. A., Mitchell, S. (1993) "Problem-Based Learning: a review of literature on its outcomes and implementation issues", *Medicina académica*, 68(1), 52-81.
- Aldarmahi, A., Elkhamary, S.M. (2016) "Problem-Based Learning in medical education review of randomized controlled trials", *Sultan Qaboos University Medical Journal*, 16(2), 177-184
- Barrows, H. S. (1986) "A taxonomy of Problem-Based Learning methods", *Educación médica*, 20(6), 481-486.
- Barrows, H. S., Tamblyn, R. M. (1980) *Aprendizaje Basado en Problemas: un enfoque de la educación médica*, Springer, 180-195.
- Dijkman, M., Rademakers, J. J. D. J. M., de Rooy, N., van der Vleuten, C. P. M. (2020) "Dinámica de grupo en el Aprendizaje Basado en Problemas: Una clave para el aprendizaje exitoso de los estudiantes", *Profesor de Medicina*, 2(42), 211-215. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1722632>.
- Dolmans, D. H. J. Loyens, S. M. M., Marcq, H., Gijbels, D. (2021) "Aprendizaje Basado en Problemas: ¿Qué tan poderoso es?", *Avances en la educación en Ciencias de la Salud*, 26(5), 1411-1436. <https://doi.org/10.1007/s10459021.10063-6>.
- García-Peñalvo, F. J., Fernández, A., Seoane, P. (2021) "Metodologías innovadoras en la educación: un enfoque en el aprendizaje activo", *Journal of Educational Technology*, 20(3), 40-50.
- Gibbs, G. (2010) *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, 35-40.
- Harden, R. M., Davis, M. H. (1995) "The core curriculum with options

or special study modules", *AMEE Medical Education Guide*, No. 5, 50-60.

Hege, yo., Kononowicz, A. A., Adler, M. (2019) "Un análisis cualitativo del impacto educativo de los pacientes virtuales en la educación médica", *BMC. Educación Médica*, 19(1), 15-20. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1454-4>.

Hmelo-Silver, C. E. (2004) "Problem-based learning: What and how do students learn?", *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1998) "El aprendizaje cooperativo vuelve a la universidad: ¿Qué evidencia hay de que funciona?", *Cambio: Revista de Aprendizaje Superior*, 30(4), 26-35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009) "An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning", *Investigador educativo*, 38(5), 365-379.

Lermenda H. (2007) "Aprendizaje basado en problemas en educación médica", *Revista de la Asociación Médica Argentina*, 120(1), 34-39.

Lermenda, S. C. (2007) "Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): una experiencia pedagógica en medicina", *Rexe. Revista de estudios y experiencias en educación*, No. 11, 127-143.

Neville, A. J., Norman, G. R. (2007) "PBL in the undergraduate MD program at McMaster University: three iterations in three decades", *Academic Medicine*, 82(4), 370-374. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318033385d>.

Smith, S. E., Tallman, R., Kaur, J. (2019) "Competency-based education in nephrology: A roadmap for a new frontier", *American Journal of Kidney Diseases*, 73 (1), 107-113.

Tarmizi, R. A., Bayat, A. (2022) "Aprendizaje colaborativo en entornos basados en problemas: Mejora de las habilidades y la participación", *Journal of Educational Development*, 12(2), 129-145.

Thomas, J. W. (2000) A review of research on project-based learning. Fundación Autodesk, <https://www.asec.purdue.edu/lct/HBCU/documents/AReviewofResearchofProject-BasedLearning.pdf> 20-25.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard university press, 134-150.

MONOGRAFÍA DE TESTAMENTO VITAL Y BIOÉTICA

MONOGRAPH ON LIVING WILLS AND BIOETHICS

65

Sentido, intencionalidad y proceso técnico a seguir para la elaboración del Modelo de testamento vital con anexo temporal

Meaning, intention, and technical process to follow for the preparation of the living will Model with temporary annex

DEMANDADO 16-12-2024 REVISADO 20-2-2025 ACEPTADO 1-4-2025

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Academia Iberoamericana de las Ciencias, España/México

Palabras claves: Testamento vital, bioética, Modelo de testamento vital con anexo temporal

Key words: Living will, bioethics, Model living will with temporary

Resumen El testamento terminal es elaborado técnicamente por el paciente o una persona en general (si este último lo hace en algún momento de su vida previendo una situación fatal en su existencia), de manera individual o colectiva con el apoyo de algunos familiares o personal sanitario. En el presente se tratará sobre los aspectos técnicos-sanitarios del proceso de creación y aplicación del testamento vital aplicada en enfermos crónicos, en estado terminal o al final de sus vidas en hospitales públicos o privados, para que no se atienda sólo a un criterio de decisión, se presenta la opción como se efectúa, por ejemplo, en Gran Bretaña, de elaborarse antes del Documento de voluntades anticipadas (DVA), y en este caso sería para el testamento vital con anexo temporal (TAV), un cuestionario para tener en cuenta a la hora de planificar en específico el testamento vital.

Como analiza Fernández-Carrión en “De la voluntad anticipada al testamento vital o voluntad terminal pasando por la planificación anticipada en enfermos terminales, y la eutanasia” (2025), para que el enfermo no dependa exclusivamente del criterio médico, tal como desea que sea Gregorio Palacios y como sucede con normalidad en la mayoría de los hospitales del mundo, como establece la ley de

acción profesional de la salud, que “es el médico responsable del paciente el que deberá hacer la valoración [de alta, y tratamiento a seguir] en cada caso concreto” (Palacios, 2018: 45), cuando en verdad se hace necesario que exista la posibilidad de que los pacientes cuente con un testamento vital que incluya —como apunta Fernández-Carrión— todos los momentos de la vida del enfermo en cuestión, pudiéndose denominar entonces “testamento vital con anexo temporal” (FC), para diferenciarlo del que alude exclusivamente al fin de la vida del interesado.

Abstract The living will is technically drawn up by the patient or a person in general (if the latter does so at some point in their life in anticipation of a fatal situation in their existence), individually or collectively with the support of some family members or healthcare personnel. This article will discuss the technical and healthcare aspects of the process of creating and applying living wills for chronically ill patients, those who are terminally ill, or those at the end of their lives in public or private hospitals. So that decision-making is not based on a single criterion, the option is presented, as is done in Great Britain, for example, of drawing up an Advance Directive (DVA) beforehand. and in this case it would be for the living will with a temporary annex (TAV), a questionnaire to be taken into account when planning the specific living will.

As Fernández-Carrión analyzes in “From advance directives to living wills or terminal directives, including advance planning for terminally ill patients and euthanasia” (2025), so that the patient does not depend exclusively on medical criteria, as Gregorio Palacios wishes and as is normally the case in most hospitals around the world, as established by the law on professional health practice, which states that “it is the doctor responsible for the patient who must make the assessment [of discharge and treatment to be followed] in each specific case” (Palacios, 2018: 45), when in fact it is necessary for patients to have the possibility of a living will that includes—as Fernández-Carrión points out—all the moments of the patient's life in question, which could then be called a “living will with a temporary annex” (FC), to differentiate it from one that refers exclusively to the end of the patient's life.

Sentido, intencionalidad y proceso técnico a seguir para la elaboración del Modelo de testamento vital con anexo temporal¹¹

1 Introducción

El testamento terminal es elaborado técnicamente por el paciente o una persona en general (si este último lo hace en algún momento de su vida previendo una situación fatal en su existencia), de manera individual o colectiva con el apoyo de algunos familiares o personal sanitario. En el presente se tratará sobre los aspectos técnicos-sanitarios del proceso de creación y aplicación del testamento vital aplicada en enfermos crónicos, en estado terminal o al final de sus vidas en hospitales públicos o privados, para que no se atienda sólo a un criterio de decisión, se presenta la opción como se efectúa, por ejemplo, en Gran Bretaña, de elaborarse antes del Documento de voluntades anticipadas (DVA), y en este caso sería para el testamento vital con anexo temporal (TAV), un cuestionario para tener en cuenta a la hora de planificar en específico el testamento vital.

Como analiza Fernández-Carrión en “De la voluntad anticipada al testamento vital o voluntad terminal pasando por la planificación anticipada en enfermos terminales, y la eutanasia” (2025), para que el enfermo no dependa exclusivamente del criterio médico, tal como desea que sea Gregorio Palacios y como sucede con normalidad en la mayoría de los hospitales del mundo, como establece la ley de acción profesional de la salud, que “es el médico responsable del paciente el que deberá hacer la valoración [de alta, y tratamiento a seguir] en cada caso concreto” (Palacios, 2018: 45), cuando en verdad se hace necesario que exista la posibilidad de que los pacientes cuente con un testamento vital que incluya —como apunta Fernández-Carrión— todos los momentos de la vida del enfermo en cuestión, pudiéndose denominar entonces “testamento vital con anexo temporal” (FC), para diferenciarlo del que alude exclusivamente al fin de la vida del interesado.

¹¹ Texto resultante de la remodelación y ampliación de los antecedentes elaborados y presentados por Fernández-Carrión como conferencia magistral impartida en la UNAM en el marco del *Segundo Congreso Internacional sobre Salud: salud, sociedad y bienestar*, el 24 de marzo de 2014, y en el capítulo de libro sobre los “Aspectos técnicos para la elaboración de documentos de voluntades anticipadas o testamento vital”, en el libro titulado *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, Miguel-Héctor Fernández-Carrión et al. (coordinadores) (2017: 59-80).

2 Testamento vital con anexo temporal

Técnicamente un testamento vital (o en su defecto una voluntad anticipada) se elabora individual o colectivamente con el apoyo, la dependencia o en compañía de un familiar o una persona allegada, o un miembro del personal de salud, y para que tenga valor oficial debe realizarse ante un notario, oficina de registro pública (hospital u otro organismo) o empresa privada habilitada en cuestiones de bioética, y probablemente en un futuro se añadirá la posibilidad de hacerse en una base especializada en Internet, con repercusión internacional. En la actualidad, los organismos públicos y las entidades particulares o profesionales tienen un carácter de empleo fundamentalmente nacional. Se aplica a un enfermo crónico, en estado terminal o al final de su vida en un hospital público o privado de su propio país.

2.1 Proceso técnico para la creación y aplicación del modelo de testamento vital con anexo temporal (TAV)

El testamento vital consta de una voluntad anticipada propiamente dicha de cualquier ciudadano que prevé el tratamiento o el proceso a seguir por los médicos y enfermeras que lo van a tratar en situación crónica, terminal o al final de su vida, y que puede extenderse a lo largo de toda su existencia, estas intenciones de voluntad estarán recogidas en un documento realizado ante un notario u organismo público o privado, especializado y reconocido oficialmente para llevarlo a cabo y será aplicado por los médicos y las enfermeras que le asistan normalmente al final de su vida.

Las dos formas fundamentales de creación de un testamento vital que existen son: Completar un formulario DVA previamente establecido por el organismo público¹², privado¹³ o la notaría¹⁴ especializada en esta materia, a este documento se le puede denominar Documento Previo de Voluntad Anticipada (PDVA), y que en el presente texto se propone el cambio del término de DVA por el de TAV.

Crear un cuestionario personal acorde con los criterios morales, religiosos o estrictamente personales del ciudadano que está elaborándolo individualmente o con el apoyo de otras personas: familiares y

¹² A la manera como se aplica en la Junta de Andalucía, España, y viene recogido y analizado en profundidad en la *Guía para hacer la voluntad vital anticipada*, 2012.

¹³ En US living will Registry, en Estados Unidos.

¹⁴ Como lo propone, por ejemplo, la Notaría 203, en la Ciudad de México.

si es posible se recomienda contar con la ayuda o la orientación de algún profesional de la bioética o en su defecto de la medicina general “con el fin de valorar el alcance de sus decisiones” (Terribas, 2012: 27).

Se inicia elaborándose el Cuestionario previo al TAV o “Cuestionario previo al DVA”, como denomina Draper o “Documento previo de voluntad anticipada” (PDVA), como un modelo orientativo a la manera que lo propone el doctor inglés Richard Draper en *Advance-directives-living-wills*.

Cuadro 1. Cuestionario para tener en cuenta a la hora de planificar un testamento vital

<i>Opine sobre las siguientes situaciones</i>	<i>Preferiría morir</i>	<i>Probablemente preferiría morir</i>	<i>Incierto de cual quier manera</i>	<i>Probablemente preferiría vivir</i>	<i>Deseo de seguir con vida</i>
Paralizado permanente-mente, pero con capacidad de relacionarse con los demás					
Totalmente dependiente de los demás.					
Necesita ser alimentado					
Consciente pero incapaz de comunicarse					
Recuerdo confuso y muy reducido					
Constante dolor incontrolado					
Daño cerebral.					
En estado de					

coma (si recupera la conciencia notablemente deteriorada) Enfermedad terminal (no cáncer necesariamente)

Fuente: Elaboración propia a partir de Draper, 2011: 3.

3 Características generales del Cuestionario previo a la elaboración del TAV (Documento previo de TAV –PDTAV-)

Después de haberse meditado suficientemente, si en distintos momentos de la vida, en un estado de euforia (más vital), en un momento de depresión (tendente a la muerte) y en un tercer estadio de forma más ponderada o tranquila, se somete a los pacientes a las mismas interrogantes del cuestionario previo al TAV, se debería sacar una media aritmética de las respuestas dadas en los dos estados de ánimo extremo y en el intermedio, para lograr obtener una visión real o más próxima al estado de ánimo normal del paciente en cuestión.

A continuación se ponen dos ejemplos sobre las posibles respuestas dadas al cuestionario, desde la posición de una persona tendente a la depresión, desesperación o simplemente pesimista y un segundo caso de una persona con una posición contraria: optimista; aunque se han escogido estos dos casos casi extremos, existe una gran cantidad de casos intermedios, que por espacio de tiempo no se pueden analizar.

A los valores numéricos, del 1 al 5, de respuesta a favor de la muerte se le da un signo negativo (-), presente en la primera columna y a los de la vida uno positivo (+), perteneciente a la última columna, y las dudas se presentan con $\pm$ (para las columnas 2 a la 4), cuando más próximo estén del cinco el deseo final es más tendente a la muerte en los casos - o a la vida con +.

Cuadro 2. Ejemplo de cuestionario para tener en cuenta a la hora de planificar un testamento vital, contestado desde la perspectiva de una persona-
lidad depresiva¹⁵

<i>Opine sobre las siguientes situaciones</i>	<i>Preferiría morir</i>	<i>Probablemente preferiría morir</i>	<i>Incierto de cualquier manera</i>	<i>Probablemente preferiría vivir</i>	<i>Deseo de seguir con vida</i>
Paralizado permanentemente, pero con capacidad de relacionarse con los demás	-3				
Totalmente dependiente de los demás. Necesita ser alimentado	-4				
Consciente pero incapaz de comunicarse	-4				
Recuerdo confuso y muy reducido	-4				
Constante dolor incontrolado	-5				
Daño cerebral. En estado de cómo (si recupera la conciencia notablemente deteriorada)	-5				
Enfermedad terminal (no cáncer)	-5				

¹⁵ Los valores numéricos dados son aproximados, propuestos como un ejemplo.

necesaria-
mente)
Resultado -4.29

72 Fuente: Elaboración propia a partir de Draper, 2011: 3.

Cuadro 3. Ejemplo de cuestionario para tener en cuenta a la hora de planificar un testamento vital, contestado desde la perspectiva de una personalidad optimista

<i>Opine sobre las siguientes situaciones</i>	<i>Preferiría morir</i>	<i>Probablemente preferiría morir</i>	<i>Incierto de cualquier manera</i>	<i>Probablemente preferiría vivir</i>	<i>Deseo de seguir con vida</i>
Paralizado permanentemente, pero con capacidad de relacionarse con los demás					+5
Totalmente dependiente de los demás. Necesita ser alimentado					+5
Consciente pero incapaz de comunicarse					+5
Recuerdo confuso y muy reducido					+5
Constante dolor incontrolado					+5
Daño cerebral. En estado de coma (si recupera la conciencia notablemente deteriorada)					+5

Enfermedad terminal (no cáncer necesaria- mente)	+4
Resultado	+4.86

Fuente: elaboración propia a partir de Draper, 2011: 3

Tras obtener los resultados de la suma de todas las columnas, que se divide por el número total de cuadros, que estará comprendido entre el uno y el cinco con valor positivo o negativo, dependiendo de la opción de vida (+) o muerte (-) escogida, la persona en cuestión debe realizar, si es un ser racional y los resultados del cuestionario le dan positivos, una previsión de la situación familiar y económica en la que se va a hallar al regreso del hospital a su casa, si ésta además no le va a permitir vivir dignamente, pues está inmerso en el umbral de la pobreza, dentro de un pésimo ámbito familiar o se encuentra totalmente solo y sin contar con ningún tipo de ayuda pública o benéfica, la situación que le espera es muy difícil, negativa, por ello los valores obtenidos deben tender al signo negativo, en favor de la muerte. En este caso, se atiende a los criterios de la bioética argentina, que defienden los condicionantes sociales y económicos por encima de la teoría de los principios de autonomía propuestos por la bioética norteamericana. Mientras que si se cuenta con una persona muy emotiva tendente al optimismo, poco racional, muy religiosa o su situación económica le posibilita cualquier cuidado médico en hospitales privados de reconocido prestigio y/o cuenta con apoyo familiar suficiente para no vivir solo ni con preocupación de abandono médico, debe tender a un valor positivo, en favor de la vida.

Estos porcentajes no son inamovibles, desde la aplicación del cuestionario (PDTAV), pueden modificarse de acuerdo con el apoyo familiar o situación económica en la cual prevea que va a estar en sus últimos años de vida o durante el tiempo que perdure una enfermedad crónica, más que considerarse exclusivamente el estado de salud con el que cuente en ese momento o el estado de ánimo que tenga con regularidad, pues por lo general una persona mayor cuanto más edad tenga se siente menos optimista, es ley de vida, lo contrario es un propio de un caso excepcional.

3.1 Aplicación del Cuestionario para la elaboración del TAV

Normalmente se analizan los cuestionarios de los testamentos vitales (o las voluntades anticipadas) de forma exclusivamente teórica, sin atender a su práctica o a los posibles resultados obtenidos en realidad concretas, en relación con este último aspecto, se puede traer a colación el trabajo realizado por Ángel Rodríguez Jornet, José Ibeas, et al., que aplicaron una encuesta (similar en intención y próxima en contenido al cuestionario incluido en el presente texto) a pacientes de la Unidad de Hemodiálisis del hospital de Sabadell, sobre si desearían algún tipo de limitaciones terapéuticas (resucitación cardiopulmonar en caso de paro cardio-respiratorio, ventilación mecánica...) [o] en caso de estar en coma profundo, estado vegetativo, demencia profunda irreversible o enfermedad crónica en fase terminal (Rodríguez Jornet, et al., 1992: 1), y obtuvieron el siguiente resultado: “casi el 50% de los pacientes tratados mediante hemodiálisis periódicamente son partidarios de limitar ciertos tratamientos en circunstancias de pronóstico infausto, siendo los enfermos más ancianos los más partidarios a manifestar la voluntad sobre esas limitaciones” (Rodríguez Jornet, et al., 1992: 3).

En particular, 68 pacientes (50.7%) señalan alguna voluntad por escrito, de entre ellos 48 no manifiestan nada y 18 escriben: otras posibilidades. Asimismo, del total de los 68 que documentan voluntades por escrito, 64 expresan la intención de que se pueda realizar con ellos algunos tipos de limitaciones terapéuticas en los casos de incapacidad, en los supuestos clínicos de coma permanente, estado vegetativo, demencia irreversible o enfermedad terminal de infausto pronóstico. Mientras que los otros cuatro pacientes restantes desean que se les practique en su caso todo tipo de tratamientos (recuperación de PCR, alimentación artificial mediante sonda nasogástrica, intubación y ventilación mecánica), y continuar recibiendo diálisis, en las mismas circunstancias clínicas.

El cuestionario¹⁶ se aplica entre pacientes afectados de IRCT, que han sido tratados mediante HDp desde hace más de tres meses en la Unidad de Enfermos Crónicos “y que no tengan un pronóstico infausto (menos de tres meses de supervivencia)” (Rodríguez Jornet, et al.,

¹⁶ Formulario realizado por la Cátedra de Filosofía Moral y Política, bajo la dirección de la profesora M. Boladeras, de la Universidad de Barcelona.

1992: 5) en el hospital Corporación Sanitaria Tauli, de Sabadell¹⁷. Consta que 84 pacientes varones y 51 mujeres, con una media de edad de 66,9 años (28-89), que la nefropatía primaria es en 34 casos vascular, 33 diabética, 12 poliquistosis renal, 15 nefropatías intersticiales, 24 no filiadas y 17 otras nefropatías, especialmente glomerulares.

Los resultados de este cuestionario en relación con este grupo de enfermos, estudiados por Ángel Rodríguez Jornet, José Ibeas, et al., en la Unidad de Hemodiálisis del hospital de Sabadell, se analizará en profundidad en el apartado cuarto del presente capítulo.

4 Elaboración, registro y aplicación del TAV

4.1 Elaboración y registro del TAV

El documento de voluntad anticipada tomado como referencia para la elaboración del testamento vital será el propuesto inicialmente por Núria Terribas Sala, expresado en “Las voluntades anticipadas y su utilización en la toma de decisiones” (2012: 27-29), del mismo se tacha lo que no se considera oportuno incluir en el TAV propuesto por Fernández-Carrión como TVA (o anterior DVA) base, esto es completado en cursiva con algunos aspectos novedosos presentes en la Inscripción en el registro de voluntades vitales anticipadas de Andalucía (Terribas, 2012: 9-27), y en menor medida con el de otras propuestas (cuya autoría se indica en la fuente de esta Propuesta de modelo de documento de voluntades anticipadas o mejor dicho DVA

¹⁷ Este centro médico tiene un área de asistencia de 400.000 habitantes, pertenecientes al cinturón industrial de Barcelona, con una alta tasa de emigración, aunque a 36 enfermos se les reparte el cuestionario en catalán (26,7%) y a 99 en español (73,3%), de los cuales 14 no saben leer ni escribir, 91 tienen estudios primarios, 23 secundarios, 5 grado medio y 2 superiores. A pesar de esta diferencia de formación académica no ha sido un impedimento para el empleo de un mismo cuestionario para todos los encuestados, lo que entra en contradicción y niega el sentido de la propuesta realizada por María Isabel Rivera *et al.* sobre la problemática de “El uso de un consentimiento informado único puede ser inadecuado en investigaciones biomédicas: [por la] heterogeneidad del alfabetismo en salud en Chile”, pues de hacer caso a esta propuesta en particular se crearían varios cuestionarios que en su interpretación podrían dar resultados distintos, cuando la intención es unificadora. Otra cuestión distinta es como analiza Serrano del Rosal, et al. ([2007]) al indicar acertadamente que “es indiscutible que ciertas características sociales, culturales, económicas y políticas influyen en la opinión de los ciudadanos” sobre esta materia ([2007]: 23).

base (Fernández-Carrión, 2017: 59-80), y que en el presente texto se denomina Modelo del documento de testamento vital con anexo temporal (MDTAV), que es elaborado Fernández-Carrión.

4.2 Modelo del documento de testamento vital con anexo temporal (MDTAV)¹⁸

Yo,....., mayor de edad, sexo: *hombre....., mujer ...*, con documento de identificación oficial (DNI en España o CURP en México, et al.) núm. y con domicilio en, calle....., núm., colonia/localidad, delegación/provincia, código postal, teléfono, correo electrónico, lugar de nacimiento, fecha de nacimiento, nacionalidad, nombre del padre, nombre de la madre, estado civil: *soltero, casado, ocupación*
En caso de ser extranjero, mexicano (o del país en el que realiza TVA) por naturalización o hijo de padres extranjeros: Extranjero: documento migratorio No., condición de estancia....., No. y fecha de oficio....., mexicano (o del país en el que realiza TVA) por naturalización: carta No., fecha de carta, Nacional hijo de extranjeros: certificación de nacionalidad No.
En caso de que la persona otorgante no pueda firmar (identificación de la persona que ejerce de testigo que firma en su lugar): Apellidos y nombre DNI/CURP/Pasaporte Sexo: hombre ..., mujer
Firma:.....

Cuenta con capacidad para tomar una decisión de manera libre y con la información suficiente que me ha permitido reflexionar.

Manifiesto, que mediante esta Declaración de testamento vital (TAV o voluntad anticipada –DVA-) expreso los valores y preferencias que deben respetarse en la asistencia sanitaria que reciba en el momento y en una situación en que, por diferentes circunstancias derivadas de mi estado físico y /o psíquico, no pueda expresar mi voluntad.

¹⁸ Los apartados I, II, y III deben entenderse como complementarios y sucesivos, ya que sin la especificación de los principios y las situaciones sanitarias a las que se hace referencia en los apartados I y II, las instrucciones del apartado III no tienen sentido.

I. Valores vitales que se han de tener en cuenta y que sustentan mis decisiones

Para mi proyecto vital la calidad de vida es un aspecto muy importante, y esta calidad de vida la relaciono con unos supuestos que, a modo de ejemplo, podrían ser los siguientes:

- ☐ La posibilidad de comunicarme de cualquier manera y relacionarme con otras personas.
- ☐ El hecho de no sufrir dolor importante ya sea físico o psíquico.
- ☐ La posibilidad de mantener una independencia funcional suficiente que me permita ser autónomo para las actividades propias de la vida diaria.
- ☐ No prolongar la vida por sí misma si no se dan los mínimos que resultan de los apartados precedentes cuando la situación es irreversible.
- ☐ Otros

II. Situaciones sanitarias/clínicas en las que quiero que se aplique este documento. Quiero que se respeten de forma genérica los principios mencionados en el apartado anterior, en las situaciones médicas/clínicas como las que se especifican a continuación, pero también en otras análogas:

- ☐ Paralizado permanente, pero con capacidad de relacionarme con los demás.
- ☐ Totalmente dependiente de los demás (necesidad de ser alimentado).
- ☐ Consciente pero incapaz de comunicarme.
- ☐ Recuerdo confuso y limitado.
- ☐ Dolor incontrolado constante.
- ☐ Enfermedad irreversible que tiene que conducir inevitablemente en un plazo breve a mi muerte.
- ☐ Estado vegetativo persistente.
- ☐ Estado avanzado de la enfermedad de pronóstico fatal (*terminal: no cáncer necesariamente*).
- ☐ Estado de demencia grave.
- ☐ *Daño cerebral. En estado de coma, sin recuperación de conciencia o notablemente deteriorada.*
- ☐ Otros

III. Instrucciones sobre las actuaciones sanitarias.

Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, y de acuerdo con los criterios y las situaciones sanitarias específicas, implica tomar decisiones como las siguientes:

☐ No prolongar inútilmente de manera artificial mi vida, por ejemplo, mediante técnicas de soporte vital - ventilación mecánica, diálisis, reanimación cardiopulmonar, fluidos intravenosos, fármacos o alimentación artificial-.

☐ Que se me suministren los fármacos necesarios para mitigar al máximo el malestar, el sufrimiento psíquico y dolor físico que me ocasiona mi enfermedad.

☐ Que sin perjuicio de la decisión que tome, se me garantice la asistencia necesaria para procurarme una muerte digna.

☐ No recibir tratamientos de soporte y terapias no contrastadas, que no demuestren efectividad o sean fútiles en único propósito de prolongar mi vida.

☐ Si estuviera embarazada y ocurriera alguna de las situaciones descritas en el apartado II, quiero que la validez de este documento quede en suspenso hasta después del parto, siempre que eso no afecte negativamente el feto.

☐ Igualmente, manifiesto mi deseo de hacer donación de mis órganos para trasplantes, tratamientos, investigación o enseñanza.

☐ Otros

IV. Indicaciones sobre las siguientes actuaciones sanitarias específicas. Teniendo en cuenta lo que expreso en los tres apartados anteriores de esta Declaración, mi voluntad sobre las siguientes actuaciones sanitarias, siempre que estén clínicamente indicadas, es:

☐ Transfusión de sangre: Deseo recibirlo... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Alimentación mediante nutrición parenteral (sueros nutritivos por vía venosa): Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Alimentación mediante tubo de gastrostomía (tubo que se coloca directamente en el estómago): Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Alimentación mediante sonda nasogástrica (tubo que se introduce por la nariz y llega hasta el estómago): Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Hidratación con sueros por vía venosa: Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Técnicas de depuración extrarrenal: Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Respirador artificial: Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Reanimación cardiopulmonar: Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo

... No me pronuncio ...

☐ Sedación paliativa: Deseo recibirlo ... No deseo recibirlo ... No me pronuncio ...

☐ Otros

V. Donación de órganos y tejidos

Acepto que me puedan aplicar los procedimientos para la certificación de la muerte y para mantener viables los órganos hasta su extracción. Mi voluntad en relación con la donación de órganos y tejidos de mi cuerpo es:

☐ Donar los órganos: Si ... No ... No me pronuncio ...

☐ Donar los tejidos: Si ... No ... No me pronuncio ...

VI. Otras consideraciones y preferencias que deben tenerse en cuenta. Finalmente, deseo que en las decisiones sanitarias que me afecten se tenga en cuenta lo siguiente:

VII. Representante y sustituto

Designo como mi representante para que actúe como interlocutor válido y necesario con el médico o el equipo sanitario que me atenderá, en el caso de encontrarme en una situación en que no pueda expresar mi voluntad, al Sr./Sra., con el DNI/CURP núm....., sexo: hombre..., mujer ..., con domicilio en, calle núm....., código postal, colonia/localidad, delegación/provincia Teléfono Correo electrónico

En consecuencia, autorizo a mi representante para que vele se cumplan mis deseos y tome decisiones con respecto a mi salud en el caso de que yo no pueda por mí mismo, en las situaciones clínicas incluidas en esta declaración y decida, teniendo en cuenta mis valores vitales, en aquellas situaciones que no se contemplan en ella de forma explícita:

☐ Siempre que no se contradigan con ninguna de las voluntades anticipadas que constan en este documento de testamento vital.

☐ Limitaciones específicas.....

Deseo, asimismo, para el caso en que mi representante no pueda comparecer por imposibilidad manifiesta, designar como persona sustituta de mi representante, con las mismas atribuciones y limitaciones, a:

Sr./Sra., con el DNI/CURP núm....., sexo: hombre mujer ..., con domicilio en, calle núm....., código postal,

colonia/localidad, delegación/provincia
..... teléfono Correo electrónico.....

Además, deseo expresar lo siguiente en relación a las funciones de mi representante y de la persona que lo sustituya

VIII. Declaración de los testigos

Los abajo firmantes, mayores de edad, declaramos que la persona que firma este documento de testamento vital lo ha hecho plenamente consciente, sin que hayamos podido apreciar ningún tipo de coacción ni duda en su decisión.

Asimismo, los firmantes, como testigos, declaramos no mantener ningún tipo de vínculo familiar o patrimonial con la persona que firma este documento.

Testigo primero

- ☐ Nombre y apellidos
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Dirección
- ☐ Firma
- ☐ Fecha

Testigo segundo

- ☐ Nombre y apellidos
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Dirección
- ☐ Firma
- ☐ Fecha

Testigo tercero

- ☐ Nombre y apellidos
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Dirección
- ☐ Firma
- ☐ Fecha

IX. Aceptación del representante

Acepto la designación y estoy de acuerdo en ser el representante de....., en el caso de que éste no pueda expresar sus directrices con respecto a su atención sanitaria. Comprendo y estoy de acuerdo con seguir las directrices expresadas en este documento por la persona que represento. Entiendo que mi representación solamente tiene sentido en caso de que la persona a quien represento no pueda expresar por ella misma estas directrices y en el caso de que no haya revocado previamente este documento, bien en su totalidad o en la parte que a mí me afecta.

- ☐ Nombre y apellidos del representante

- ☐ DNI/CURP
- ☐ Firma del representante
- ☐ Fecha
- ☐ Nombre y apellidos del representante alternativo
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Firma del representante
- ☐ Fecha

X. Cambio del representante o sustituto, o revocación de uno de ellos o de ambos

Revoco al representante primero o representante alternativo (táchese lo que no proceda) Don/a, en su lugar se designa, a los siguientes representantes, que están de acuerdo con seguir las directrices expresadas en este documento por la persona que represento. Entiendo que mi representación solamente tiene sentido en caso de que la persona a quien represento no pueda expresar por ella misma estas directrices y en el caso de que no haya revocado previamente este documento, bien en su totalidad o en la parte que a mí me afecta.

- ☐ Nombre y apellidos del nuevo representante
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Firma del representante
- ☐ Fecha
- ☐ Nombre y apellidos del nuevo representante alternativo
- ☐ DNI/CURP
- ☐ Firma del representante
- ☐ Fecha

XI. Revocación

Yo,,
....., mayor de edad, con el DNI/CURP núm....., con capacidad para tomar una decisión de manera libre y con la información suficiente que me ha permitido reflexionar, dejo sin efecto este documento.

- ☐ Lugar y fecha,
- ☐ Firma del otorgante del TVA

Documentación adjunta:

- ☐ Aceptación de la persona representante, y en su caso, documentación acreditativa de su personalidad.
- ☐ Aceptación de la persona sustituta del representante, y en su caso, documentación acreditativa de su personalidad.
- ☐ Documentación acreditativa de la personalidad del testigo.

- En caso de persona menor de edad emancipada, documento que acredite la emancipación.
- En caso de persona incapacitada judicialmente, resolución judicial de incapacitación.
- En caso de extranjero, anexar copia del documento migratorio.
- En caso de nacional por naturalización, anexar carta de naturalización. En caso de hijo de extranjeros, anexar el certificado de nacionalidad.

4.3 Aplicación práctica del TVA

Las declaraciones de voluntad anticipada por sí misma no siempre tiene validez y por tanto no puede ser aplicada; para que así lo sea tiene que cumplir con una serie de requisitos, pues de lo contrario cuenta con limitaciones para su puesta en práctica.

Según Draper una DVA y en este caso sería TVA no puede ser utilizada para:

- 1 Solicitar tratamiento médico específico.
- 2 Demandar alguna actuación que es ilegal (por ejemplo, el suicidio asistido).
- 3 “Elija a alguien para tomar decisiones por uno, a menos que esa persona se le dé ‘poder notarial duradero’”.
- 4 Existe ambigüedad en el texto de “DVA” o TVA (por ejemplo, “la redacción no es relevante para condición médica del momento”) (Draper, 2011: 2).

De igual forma, un médico puede decidir no seguir los dictados de un “DVA” o TVA —según Draper—, en las siguientes circunstancias:

- “El individuo hace cambios que invaliden la directiva (por ejemplo, un cambio a una religión que prohíbe la denegación de tratamiento).
- Que haya habido avances médicos que puedan haber afectado el tratamiento inicial, a menos que la persona/paciente hiciera pública en la directiva que se niega a tales avances.
- Cuando se aprecie ambigüedad en el texto de la directiva (por ejemplo, la redacción no es relevante o ha quedado obsoleta para la condición médica actual (Draper, 2011: 2).

Por último, un “DVA” o TVA —de acuerdo igualmente con el criterio establecido por Draper— puede ser no válido:

- Si no está firmado.
- Si hay razones suficientes para dudar de la autenticidad (por

ejemplo, “si no fue el testigo”).

- Si se considera que hubo coacción.
- Si hay dudas sobre el estado mental de la persona en el momento de la firma (Draper, 2011: 2).

Estas últimas limitaciones propuestas por Draper, tan subjetivas, pueden posibilitar al médico o al hospital donde se encuentra ingresado el enfermo terminal para tomar la decisión institucional que más le convenga, por razones morales o económicas, lo cual, en suma, es un problema para la aplicación correcta del TVA (o “DVA”), por ello el supuesto de coacción y el de demencia establecido por Draper, debe descartarse, en beneficio de la honorabilidad médica.

Volviendo a la investigación médica sobre el empleo de TVA (o DVA) en relación con el cuestionario aplicado por Rodríguez Jornet, José Ibeas, et al., en la Unidad de Hemodiálisis del hospital de Sabadell, se puede señalar que de los 64 pacientes que manifestaron alguna voluntad de realizar con ellos limitaciones terapéuticas, cuatro ya habían redactado con antelación un DVA y sus respectivos representantes lo sabían.

De igual forma, de los 68 pacientes que responden por escrito a la encuesta, 36 afirman tener un representante (52.9%), 26 (38.2%) no y 6 (8.8%) “manifiestan que lo nombrarán”. De los representantes nombrados un 23.9% lo constituye la pareja, 55.2% los hijos, 16.4% otro familiar, 3% un médico y 1,5% una enfermera. Se da el caso, que de un total de 85 pacientes (los 68 que contestan por escrito más otros 17) aseguran tener un representante, el cual sabe lo que es DVA en 69 casos y 16 no lo saben.

A lo largo de un seguimiento de 16 meses, desde la aplicación del cuestionario, de los 64 pacientes que mostraron una voluntad de limitar tratamiento en las situaciones clínicas indicadas, 6 fallecieron por retirada de diálisis, fueron 4 hombres y 2 mujeres de una media de 76 años (58-81). Una de las mujeres murió por decisión propia, pues no quiso seguir con el tratamiento mediante HDp, cuando “aún no se había expresado una indicación médica”. A otra también le fue retirado bajo su propia decisión y la del equipo médico (diagnosticado de neoplasia pulmonar con metástasis extendidas y en tratamiento oncológico paliativo), ésta y otro paciente fallecieron igualmente en la Unidad de Curas Paliativas, cuatro y cinco días, respectivamente, después de su ingreso, tras seis días sin diálisis. De estos seis pacientes muertos, cuatro fallecieron “en situación de

incapacidad para tomar sus propias decisiones”, de los cuales tres fallecieron en sus propios domicilios y los dos restantes hospitalizados por Nefrología. En los cuatro primeros se “respetaron sus voluntades”, sin existir conflicto con los representantes, en su mayoría hijos de los pacientes.

Se da el caso contradictorio, de un paciente de 86 años que había realizado el DVA expresando esas mismas voluntades, aunque falleció tras una sesión de diálisis, habiendo propuesto la retirada de diálisis 20 días antes a sus representantes (hijas). De igual forma, un paciente varón de 79 años, de los 48 que no efectuaron el DVA, murió por retirada de diálisis en situación de incapacidad, con los problemas agudizados de dolor por isquemia en las dos extremidades inferiores y en una de las superiores, tras amputaciones digitales, falleció en su domicilio, pocos días después de la toma de decisión médica y admitida por sus representantes (esposa y un hijo). También una mujer de 91 años cuya hija se propuso la retirada de diálisis y que no había contestado el cuestionario, falleció a los 25 días de la propuesta, pero sin retirársele el tratamiento sustitutivo renal.

Todos estos casos denotan que, en la actualidad normalmente, se da una notoria dicotomía entre lo que se expresa en el DVA y la última toma de decisión por parte de los enfermos terminales, e incluso los que no han elaborado el DVA, por ejemplo, aunque hacen público ser partidarios de alguna limitación a la prolongación artificial de la vida al final cambian de opinión, lo que en suma indica que el DVA es aún una “declaración” de intenciones orientativa y en la mayoría de los casos independiente de la “última decisión de voluntades” (UDV), concepto propuesto por Fernández-Carrión para aludir a las voluntades referidas por el paciente en los últimos momentos de su vida, independiente de haber elaborado o no un TVA o DVA en uno u otro sentido, por ello se debería dar prevalencia a la UDV por encima del Documento convencional de testamento vital (TAV) o de voluntades anticipadas (DVA).

En este mismo sentido se expresan Rodríguez Jornet, José Ibeas, et al., pues después de haber aplicado el estudio aludido anteriormente, señalan que “ningún paciente de los encuestados realizó un verdadero DVA opinando que las reflexiones que hicieron en el cuestionario validaban sus deseos en caso de incapacidad al haberlos contratado con sus representantes y el médico encuestador que les llevaba” (1992: 7), como solución a este problema Fernández-Carrión propone que el enfermo, mientras que le sea posible mentalmente, trate de responder de forma cabal a las interrogantes del

“Cuestionario vital previo al TVA” (PDTAV) o DVA (PDVA), con el apoyo de algún familiar, allegados o especialistas médicos conocidos, a la manera que lo recomienda Draper (2012) y aplique valores numéricos para dar respuesta al mismo, como lo estima Fernández-Carrión, para que a continuación elabore igualmente por escrito el TVA, que —según Fernández-Carrión— debería entregar el enfermo terminal o el representante al entrar en el hospital o en su defecto a los médicos o enfermeras, y que puedan captarlo digitalmente en una base de datos informatizada (de ámbito nacional e internacional), y que sea revisado y aceptado por el enfermo y en caso de no poder hacerlo él personalmente que lo haga su representante (indicado en el TAV), para que sea aplicado en el momento necesario, independientemente del estado de ánimo del paciente o del representante. De esta forma el médico y las enfermeras pueden cumplir los dictados de la última TVA o DVA¹⁹, o la comentada anteriormente como la “última decisión de voluntades” (UDV), con el que se cuente, de manera discreta, sin entrar en una cuestión dialogante con el enfermo y familiares por cambios de actitud²⁰, siempre que clínicamente (realmente) se encuentre en el final de su vida (no vale con criterios subjetivos o aproximaciones de diagnóstico médico). En el supuesto de que el paciente cambie de opinión con respecto a lo expresado en el TVA o DVA, y lo haga por escrito o el equipo médico transcriba lo expresado por el propio enfermo en estado terminal, se deben entender estos deseos como la “última decisión de voluntades” (UDV), que debe prevalecer por encima del previo TVA o DVA²¹.

5 Realidad sociológica del conocimiento y aplicación del TVA (antiguo DAV)

Como apunta Serrano del Rosal, et al. la mayoría de la población de Andalucía (un 80%), sobre la que se ha estudiado la aplicación del DVA, lo que puede hacerse extensible a casi la totalidad del mundo,

¹⁹ Sólo cuando se cuente con varios TVA o DVA, en el caso de que sólo se tenga un TVA o DVA no es necesaria esta propuesta, pues sólo habría que seguir los criterios establecidos en el único TVA o DVA.

²⁰ Aspecto que corresponde con la práctica hospitalaria expuesta por Gustavo G. De Simone en “El final de la vida: situaciones clínicas y cuestionamientos éticos” (2000: [6-8]).

²¹ Fernández-Carrión recomienda que se imponga en todos los casos lo escrito sobre lo hablado, pues en situaciones de enfermedad terminal es fácil caer en equívocos de difícil solución.

no ha oído hablar del DVA (aunque en Andalucía se produce unos años más tarde, después de 2003, en el que es posible ejercitarse), aunque los medios de comunicación han sido sus principales propagadores, el problema es que deberían haberlo sido los hospitales y los familiares de los beneficiados de estas medidas bioéticas.

A pesar de que existe un desconocimiento general sobre el valor del DVA, se da la paradoja que casi la totalidad de la población encuestada se ha mostrado (en Andalucía) muy favorable a su aplicación (90.3%). La mayoría de los encuestados están de acuerdo en dos temas que pueden considerarse los más “controvertidos”: el derecho a que se le aplique un tratamiento que alivie el dolor, aunque suponga vivir menos tiempo (87.5%) y preferir no prolongar la vida en situaciones irreversibles si no se disfruta de un mínimo de calidad de vida (79.1%) ([2007]: 38).

6 Conclusión

Todos los hospitales públicos y privados, así como los organismos oficiales²² y empresas privadas que se dediquen al desarrollo del DVA²³ y los que en un futuro lo haga del TVA, deben contar con un Registro de voluntades anticipadas digitalizadas, para ser empleadas por el mismo hospital u otro en el caso que sea necesario, a nivel nacional e internacional. El DVA o TVA debe ser respetado independientemente de lo que pueda pensar a título personal un médico, una enfermera o lo que tenga establecido como norma colegiada el Comité Hospitalario de Bioética (CHB), Comités Éticos Asistenciales (CEA), incluso el Comité de Bioética Nacional, para que no suceda como en este último caso ha ocurrido en España, donde “el gobierno crea el Comité de Bioética y nombra a sus 12 integrantes” con ideología de derecha o conservadora²⁴, contraria obviamente a cualquier

²² Como actualmente se lleva a cabo en España, a través de la Junta de Andalucía, por ejemplo.

²³ US Living will Registry.

²⁴ Europa Press (2007), aunque Vicente Bellver Capella indique que “resulta injusto descalificar a personas, en este caso los miembros del Comité de Bioética de España, por lo que se sospecha que van a hacer” (2013), pero termina contestando a la pregunta título de su artículo “¿Quién expide el carné de comisario moral en bioética?” “el expendedor de carnets de *comisario moral* ocasiona un perjuicio social. Porque, con su censura [de los actuales miembros del Comité de Bioética de España], trata de impedir la circulación de las opiniones que le parecen erróneas o peligrosas [política y religiosamente hablando desde la derecha]” (Bellver, 2013). La voluntad

disposición favorable a la aplicación normal de los principios bioéticos, y por ende del uso normal del DVA o TVA.

Referencias

- Bellver Capella, Vicente (2013) “¿Quién expide el carné de comisario moral en bioética?”, *El País*, Madrid, 6 febrero, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/02/06/actualidad/136014860-6_569015.html.
- Consejería de Salud de la Junta de Andalucía (2012) *Guía para hacer la voluntad vital anticipada*, Sevilla, Junta de Andalucía.
- De Simone, Gustavo G. (2000) “El final de la vida: situaciones clínicas y cuestionamientos éticos”, *Acta Bioethica*, vol. 6, No. 1, Santiago de Chile, <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2000000100004>.
- Draper, Richard (2011) *Advance directives living wills*, <http://www.patient.co.uk/doctor/advance-directivesliving-wills> (texto revisado por Laurence Knot y Paul Scott).
- Europa Press (2007) “El gobierno crea el Comité de Bioética y nombra a sus 12 integrantes”, *El País*, Madrid, 21 diciembre, http://sociedad.elpais.com/sociedad/2007/12/21/actualidad/1981916-05_850215.html.
- Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2014) “Técnicas para la elaboración de documentos de voluntades anticipadas”, Segundo Congreso Internacional sobre Salud: salud, sociedad y bienestar, Ciudad de México, ENEO, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 24 y 25 de marzo, conferencia magistral.
- Rivera, María Isabel, Solar, Paula, Díaz, Hernán, Mandel, Astrid, Casado, María E., Saavedra, Oscar, Cárdenas, Hugo (2012) “El uso de un consentimiento informado único puede ser inadecuado en investigaciones biomédicas: heterogeneidad del alfabetismo en salud en Chile”, *Revista Vectores de Investigación*, Toluca, México, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, vol. 5, No. 5, 31-52.
- Rodríguez Jornet, Ángel, Ibeas, José, Real, Jordi, Peña, Silvia, Martínez Ocaña, Juan Carlos, García García, Manuel (1992) *Documento de voluntades anticipadas de pacientes CN insuficiencia renal crónica terminal en tratamiento sustitutivo mediante diálisis*, <http://www.revis->

anticipada entendida conceptualmente y aplicada en España y en México, es estudiada por varios autores, entre los que se encuentra José Antonio Sánchez Barroso (2011: 701-734).

tanetfrologia.com/es-publicacion-nefrologia-articulo-documento-voluntadesanticipadas-pacientes-con-insuficiencia-renal-cronica-terminal-trat...

- 88 — Sánchez Barroso, José Antonio (2011) “La voluntad anticipada en España y en México. Un análisis de derecho comparado en torno a su concepto, definición y contenido”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. XLIV, No. 131, mayo-agosto, 701-734.
- Serrano del Rosal, Rafael, Ranchal Romero, Julia, García de Diego, José María, Galiano Coronil, Sergio, Biedma Velázquez, Lourdes ([2007]).
- Terribas Sala, Núria (2012) “Las voluntades anticipadas y su utilización en la toma de decisiones”, *Revista Vectores de Investigación*, Toluca, México, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, vol. 5, No. 5, 17-29.
- Us Living Will Registry [2015] <http://uslivingwillregistry.com/register.shtm>.

Biografía de los autores

AUTHOR BIOGRAPHY

89

CHOMSKY, NOAM²⁵

Nace en 1928 en Filadelfia, Pensilvania, Estados Unidos, hijo de un emigrante ruso. Estudió filosofía y lingüística en la Universidad de Pensilvania, donde se doctoró en 1955, año de su ingreso en el Massachusetts Institute of Technology (MIT). En 1961 obtuvo una cátedra en el Departamento de Lingüística y Filosofía del MIT, al tiempo que desarrolló otras actividades académicas en las Universidades de Princeton, Oxford, Cambridge, entre otras.

Militante de la izquierda intelectual norteamericana, que algunos han calificado de socialismo libertario, se destacó en la oposición a la guerra de Vietnam, dentro de una actitud contrasistema que ha mantenido a lo largo de su trayectoria profesional y política.

Doctor 'honoris causa' de una treintena de universidades, entre ellas las de Londres, Chicago, Georgetown, Buenos Aires, Columbia, Pisa, Harvard y Nacional de Colombia. El trabajo académico e intelectual a lo largo de medio siglo abarca los campos de la lingüística, la comunicación, la política y la sociología. Su obra es muy extensa, comprende más de treinta libros y centenares de artículos (bibliografía general), está en gran medida traducida a la lengua española y otros idiomas.

PUBLICACIONES *Syntactic structures*, 1957. "Current issues", *Linguistic theory*, 1964. *American power and the new mandarins*, 1969. *Language and mind*, 1972. "Studies on semantics", *Generative grammar*, 1972. *Peace in the middle east?*, 1974. *The logical structure of linguistic theory*, 1975. *El análisis formal de los lenguajes naturales*, 1976. *Language and responsibility*, 1979. *Knowledge of language*, 1986. *Manufacturing consent* (con E. S. Herman), 1988. *Profit over people*, 1998. *Rogue states*, 2000... y 9-11, 2002. Han sido traducidos a la lengua española: *La segunda guerra fría*, Barcelona, Crítica, 1984. *Conocimiento y libertad*, Barcelona, Planeta Agostini, 1986. *La quinta libertad*, Barcelona, Crítica, 1988. *Los guardianes de la libertad* (con Edward S. Herman), Barcelona, Crítica, 1990. *Ilusiones necesarias. Control de pensamiento en las sociedades democráticas*, Madrid, Prodhufi, 1992. *El miedo a la democracia*, Barcelona, Crítica, 1992.

²⁵ <https://www.infoamerica.org/teoria/chomsky1.htm> (Observatorio de la libertad de prensa en América Latina).

Política y cultura a finales del siglo XX: un panorama de las actuales tendencias, Madrid, Ariel, 1996. *El nuevo orden mundial (y el viejo)*, Barcelona, Crítica, 1996. *Cómo nos venden la moto* (con Ignacio Ramonet), Barcelona, Icaria, 1997. *Perspectivas sobre el poder*, Barcelona, El Roure, 2001. *Una nueva generación dicta las reglas*, Barcelona, Crítica, 2002. *Estados canallas: el imperio de la fuerza en los asuntos mundiales*, Barcelona, Paidós, 2002.

Chomsky²⁶, 1928. Educator and linguist, b. Philadelphia. Chomsky, who has taught at the Massachusetts Institute of Technology since 1955, developed a theory of transformational (sometimes called generative or transformational generative) grammar that revolutionized the scientific study of language. He first set out his abstract analysis of language in his doctoral dissertation (1955) and *Syntactic structures* (1957). Instead of starting with minimal sounds, as the structural linguists had done, Chomsky began with the rudimentary or primitive sentence; from this base he developed his argument that innumerable syntactic combinations can be generated by means of a complex series of rules.

According to transformational grammar, every intelligible sentence conforms not only to grammatical rules peculiar to its particular language, but also to “deep structures”, a universal grammar underlying all languages and corresponding to an innate capacity of the human brain. Chomsky and other linguists who built on his work formulated transformational rules, which transform a sentence with a given grammatical structure (e.g., “John saw Mary”) into a sentence with a different grammatical structure but the same essential meaning (“Mary was seen by John”). Transformational linguistics has been influential in psycholinguistics, particularly in the study of language acquisition by children. In the 1990s Chomsky formulated a “Minimalist Program” in an attempt to simplify the symbolic representations of the language faculty. Publications Chomsky is a prolific author whose principal linguistic works after *Syntactic structures* include *Current issues in linguistic theory*, 1964. *The sound pattern of english* (with Morris Halle), 1968. *Language and mind*, 1972. “Studies on semantics”, *Generative grammar*, 1972, and *Knowledge of language*, 1986. In addition, he has wideranging political interests. He was an early and outspoken critic of U.S. involvement in the Viet nam War and has written extensively on many political issues from a generally leftwing point of view. Among his political writings are *American power and the new mandarins*, 1969. *Peace in the middle east?*, 1974. *Some concepts and consequences of the theory of government and binding*,

²⁶ *The Columbia Encyclopedia*, sixth edition, 2001 (cfr. <https://-Chomsky.info/>).

1982 [this is actually a book on linguistics, not politics –www.chomsky.info], *Manufacturing consent* (with E. S. Herman), 1988. *Profit over people*, 1998 and *Rogue states*, 2000. Chomsky's controversial bestseller 911 (2002) is an analysis of the World Trade Center attack that, while denouncing the atrocity of the event, traces its origins to the actions and power of the United States, which he calls "a leading terrorist state".

See biography by R. F. Barsky (1997); interviews with D. Barsamian (1992, 1994, 1996, and 2001); studies by F. D'A gostino (1985), C. P. Otero (1988 and 1998), R. Salkie (1990), M. Achbar, ed. (1994), M. Rai (1995), V. J. Cook (1996), P. Wilkin (1997), J. McGilvray (1999), N. V. Smith (1999), A. Edgley (2000), and H. Lasnik (2000); *Manufacturing Consent: Noam Chomsky and the Media* (film by P. Wintonick and M. Achbar, 1992) and "Power and terror: Noam Chomsky", *Our times* (documentary film dir. by J. Junkerman, 2002).

FERNÁNDEZ-CARRIÓN, MIGUEL-HÉCTOR²⁷

Doctor en Historia por la Universidad Complutense de Madrid y doctorado (con Diploma de Estudios Avanzados) en Economía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid. Ha sido docente y/o investigador en la Harvard University, en los Estados Unidos; el Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris (EHESS, Francia. Invitado por Alain Touraine); Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina); Facultad de Geografía e Historia y Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca (España), entre otras instituciones académicas. Fundador y presidente del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, Academia Iberoamericana de las Ciencias e Instituto Libre de Educación en entorno Digital. Asimismo, es fundador y presidente del Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios de Historia y Economía y Centro y Centro Internacional de Estudios y de Creación Artística y Literaria, con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid (España). Investigador colaborador de la Universidad Nacional Autónoma de México. Director y editor de la revista indexada *Vectores de Investigación*.

²⁷ Curriculum publicado en <https://www.miguelhector-fernandezcarrión.com>.

Autor de numerosos libros y artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas sobre Ciencias Sociales (Economía Política, Sociología, Historia), Humanidades (Geografía, Filosofía, Literatura, Arte) y Ciencias de la Salud (Bioética, Psicoanálisis), en Estados Unidos, España, Francia, Argentina, Brasil... y México.

LIBROS *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3. *Obras completas II Desastres, voluntades anticipadas y bioética*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-21-6. *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México APublicaciones CIEAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9. *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4. *Depresión en adolescentes, factor de vulnerabilidad cognitiva*, Marcela Veytia-López, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2018. ISBN 978-607-97819-4-1. *Obras completas. I Bioética, neurociencia y salud mental*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2017. ISBN 978-607-7945-97-0. *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC, et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017 ISBN 97-84-16919-54-3.

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES “Proceso de cambio educativo en el siglo XXI. La gestión del aula y la autoridad del alumno”, *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 9-48. “Didáctica y currícula”, *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 81-111. “Desastres, voluntades anticipadas y bioética”, *Obras completas II Desastres, voluntades anticipadas y bioética*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-21-6, 21-238. “La educación de principios del siglo XXI”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México APublicaciones CIECAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9, 105-117. “Introducción. Vulnerabilidad cognitiva asociada a la depresión adolescente”, *Depresión en adolescentes, factor de vulnerabilidad cognitiva*, Marcela Veytia-López, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2018. ISBN 978-607-97819-4-1, 11-104. “Introducción. La educación de principios del siglo XXI”, *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN

978-607-97819-3-4, 11-22. “La educación digital”, *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4, 37-47. “Introducción. Conceptualización y desarrollo de la bioética social latinoamericana”, *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017. ISBN 978-84-16919-54-3, 17-40. “Aspectos técnicos para la elaboración de documentos de voluntades anticipadas o testamento vital”, *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017. ISBN 978-84-16919-54-3, 59-80. “Introducción. Bioética, neurociencia y salud mental”, *Obras completas. I Bioética, neurociencia y salud mental*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2017. ISBN 978-607-7945-97-0, 9-146. “Incidencia del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad ante el cambio educativo en la sociedad global”, *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, María del Rosario Guerra González (coordinadora), México, Editorial Torres Asociados, 2016, ISBN 978-607-7945-78-9, 15-58. “De la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad: migración entre la realidad y la imagen”, *Ciudad y comunicación*, Miguel Ángel Chaves Martín (edición), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, ISBN 978-84-617-5575-2, 273-280. “Identidad, la defensa de lo propio y los derechos humanos”, *Derechos humanos y genealogía de la dignidad en América Latina*, Ana Luisa Guerrero Guerrero et al. (coordinadores), México, UNAM, Porrua et al, 2015, ISBN 978-607-401-917-9, 77-99. “Migración e imagen: de la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad”, *Debates éticos con metodología transdisciplinaria*, María del Rosario Guerra González (coordinadora), México, Plaza y Valdés, 2014. ISBN 978-607-402-744-0, 187-227. “Políticas de responsabilidad social universitaria y su impacto en la sociedad: sociedad y educación”, *Responsabilidad social universitaria. El reto de la construcción de ciudadanía*, Jorge Olvera García, Julio César Olvera García (coordinadores), México, Porrua et al, 2014, 11-48.

CAPÍTULOS DE LIBROS COLECTIVOS “La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar”, MHFC et al., *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid APublicaciones CIEAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9, 81-104. “Depresión. Incidencia de los sucesos vitales estresantes en adolescentes”, MHFC et al., *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 223-250. “La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar”, *Educación actual: entre el*

pasado y el futuro, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4, 143-164. "La bioética latinoamericana", MHFC et al., *La bioética en España y Latinoamérica*, Benjamín Herreros Ruiz-Valdepeñas y Fernando Bandrés Moya (coordinadores), Madrid, Universidad Europea et al., 2016. ISBN 978-84-617-6011-4, 47-72. "Historia de la bioética en América Latina", MHFC et al., *Historia ilustrada de la bioética*, Benjamín Herreros Ruiz-Valdepeñas, Fernando Bandrés Moya, Madrid, Universidad Europea et al., 2015. ISBN 978-84-930018-9-0, 199-228.

ARTÍCULOS INDIVIDUALES "Prospectiva en la toma de decisiones dentro de un escenario crítico: crimen organizado global", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 121-196. "Me duele Cataluña", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 213-258. "Movimiento de indignados y la realidad cambiante", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 11-13. "Predicciones, transdisciplinariedad e ideas", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2017, 9-10. "Historia de la bioética en América Latina", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2017, 57-95. "Bioética, neurociencia y salud mental" (reseña de libros), *Bioética*, Universidad Complutense de Madrid, ISSN 2445-0812, 14-15. "Primer aniversario de la Revista Vectores de Investigación: Homenaje a Einstein y Hawking", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2016, 9-11. "Antropoceno entre la realidad y la percepción transdisciplinar", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2016, 61-88. "Tecnología, economía y salud: Editorial", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de

Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 9(9), segundo semestre 2015, 7-10.

ARTÍCULOS COLECTIVOS “The teaching of bioethics for health professionals from a transdisciplinary viewpoint”, Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *EACME Newsletter*, Maastricht (Holanda), Association of Centres of Medical Ethics, No. 52, august, 2019, 13-16. “Psicología del rumor y los desastres naturales”, Octavio Márquez Mendoza, MHFC, *Seres psicoanalíticos*, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, 2(1), noviembre, 2017, 26-47. “Desastres naturales, psicoanálisis, política y rumores”, Octavio Márquez Mendoza, MHFC, *Gaceta AMPAG*, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, 1(10), octubre, 2017, 238-240. “Bioética, salud mental y los derechos humanos”, Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *Revista Redbioética/UNESCO*, ISSN 2077-9445, 2016, 2(14), 96-115. “Analysis of the problem of psychotherapy of mental health and administration in the area of bioethics”, Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *International Journal of Current Research*, [India], ISSN 0975-833X, 2016, december, 8(12), 44296-44298. “Gestión de la innovación tecnológica como respuesta a los paradigmas tecnológicos emergentes”, Antonio Hidalgo Nuchera, Miguel-Héctor Fernández-Carrión, *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 9(9), segundo semestre 2015, 31-52. “Desigualdad en el acceso a los derechos económicos en México”, María del Rosario Guerra González, MHFC, *Revista Proyección*, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), ISSN 1852-0006, 8(17), 169-193.

LÓPEZ-AGUADO SERNA, MARÍA DE LOS ÁNGELES

Licenciada en Lengua y Literaturas hispánicas en la Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México y maestría por la Universidad de Unitec. Miembro del Centro de Estudios Comparados de América Latina, México.

PUBLICACIONES CAPÍTULO DE LIBRO COLECTIVOS “Dialogismo de los mitos en *Mulata de tal* (1963)”, *Memorias del Coloquio internacional de Literatura mexicana e hispanoamericana*, No. 2, Universidad de Sonora (México), 2017: 57-64.

TESIS *Café de nadie: relato plástico literario*, Colegio de Letras hispánicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Repositorio de Tesis DGBSDI, ru.dgb.unam.mx/server/api/core/bistreams/b87bd285-9083-418d-945A-37438dee8e72/-content.

LÓPEZ ARRIAGA, JERÓNIMO AMADO

96

Doctor en Educación permanente, por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, Puebla (2014) y maestría en Educación por la Universidad Abierta San Luis Potosí (2008). Licenciado Médico cirujano por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) (1971-1975), y la especialidad en Pediatría médica (1980-1982) y en Nefrología pediátrica (1982-1984) por el Hospital infantil “Federico Gómez”, en ciudad de México. Miembro del Instituto Mexicano de Investigaciones Nefrológicas, socio numerario de la Academia Mexicana de Pediatría. Ha sido presidente del Colegio de Pediatría del Estado de México y de la Academia Mexiquense de Medicina, y ha desempeñado varios cargos directivos²⁸, de 1984 a 1997, en el Hospital para el niño DIFEM, en el Estado de México, así como ha sido Coordinador general de la Unidad Académica Profesional Tianguistenco de la UAEMex y Subdirector (1997-2001) y Director²⁹ (2001-2005) de la Facultad de Medicina de la UAEMex, Subdirector académico de la Facultad de Medicina de la UAEMex (2016-2020) y actualmente director de la Facultad de Medicina de la UAEMex (2021-2024).

PUBLICACIONES LIBROS INDIVIDUALES *Perspectiva de la cultura de paz en relación a la educación y a la salud*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2022. ISBN 978-84-87372-46-9. *Visión sobre la pedagogía del oprimido de Paulo Freire como modelo educativo*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-38-4. *Cultura de paz, educación y salud*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2019.

LIBROS COLECTIVOS *Modelo educativos de aprendizaje aplicados en la enseñanza médica. México*, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2025. ISBN 978-84-87372-57-5. *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, Carolina Caicedo Díaz et al. (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México,

²⁸ Jefe del Servicio de medicina interna, subdirector de Servicios de nefrología y servicios hospitalarios y director del Servicio de salud y de atención a la discapacidad y responsable del Área de investigación general médica.

²⁹ Como especifica J. Mejía-Ortega en “Una pequeña historia de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México”, *Revista de Medicina e Investigación*, 2013, 1(1): 2-7.

2021. ISBN 978-84-87372-37-7. *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión y Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, 2020. *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión y Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, 2019. *Principios básicos de contaminación ambiental*, Luz María Solís Segura y Jerónimo Amado López Arriaga (compiladores), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2003.

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES “Teoría de conflictos y la no-violencia”, *Educación actual. Educación extraescolar*, Miguel-Héctor Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Complutense de Madrid, 2021. ISBN 978-84-87372-30-8, 185-199. “Educación en el entorno de la no-violencia”, “Resolución de conflictos en el contexto de la educación permanente y de la teoría del caos”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-20-9: 119-125, 127-140.

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES. “Educación en el entorno de la no violencia”, “Resolución de conflictos en el contexto de la educación permanente y de la teoría del caos”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2019, 119-125, 127-140.

COLECTIVOS. “La responsabilidad social universitaria ante la reflexión bioética. Aportes para una educación científico-humanitaria”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, Vilchis Esquivel, “Acciones de responsabilidad en la cotidianidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2025, 55-75 y 77-103. ISBN 978-84-87372-56-8. “Intervención permanente con enfoque educativo en el estilo de vida durante la etapa de niñez y adolescencia con beneficio a la sustentabilidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Gómez Hinojosa, Moreno Rivera, *Educación actual. Enseñanza y sociedad*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2023, 169-188. ISBN 978-84-87372-48-3. “La educación médica ante la crisis mundial de salud por covid-19”,

Jerónimo Amado López Arriaga, Fernández-Carrión, *Educación actual. Enseñanza y salud*, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2022, 143-175. ISBN 978-84-87372-42-1. “Evolución del concepto de desarrollo humano y la sustentabilidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, et al., “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, Jerónimo Amado López Arriaga, et al., *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, Carolina Caicedo Díaz et al., México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-37-7: 39-68, 39-68 y 101-114. “Ética en la educación, desde una perspectiva ecológica”, Jerónimo Amado López Arriaga, Fernández-Carrión, José Pablo López Gómez, “El humanismo como posibilidad educativa”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, “Filosofía de la evaluación de la calidad educativa”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, “Vocación, concepto, clave en el proceso de elección de la formación académica”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Zarur Osorio, “Motivación: perspectiva de influencia en el contexto académico”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, Zarur Osorio, “Cultura de paz y no-violencia en la educación”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-33-9: 43-56, 79-94, 147-163, 167-186, 187-201, 203-226. “Perspectiva hermenéutica de la bioética”, Carolina Caicedo Díaz, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, “Valores para una vida plena y estilo de vida saludable”, Reyes Gómez, Jerónimo Amado López Arriaga, Colín Ferreyra, Robles Navarro, Vázquez de Anda, “Influencia del triptófano en el desarrollo de lesión intraepitelial escamosa cervical”, Perea-García, Colín Ferreyra, Castillo-Cadena, Romero-Figueroa, Jerónimo Amado López Arriaga, Reyes Gómez, Cerecero Aguirre, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-20-9: 65-78, 143-156, 157-171.

ORTEGA SANTILLÁN, GLORIA

Maestra en Ingeniería, profesora de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México.

PUBLICACIONES. LIBROS COLECTIVOS. “La responsabilidad social universitaria ante la reflexión bioética. Aportes para una educación científico-humanitaria”, Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, Vilchis Esquivel,

“Acciones de responsabilidad en la cotidianidad”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2025, 55-75 y 77-103. “Intervención permanente con enfoque educativo en el estilo de vida durante la etapa de niñez y adolescencia con beneficio a la sustentabilidad”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Gómez Hinojosa, Moreno Rivera, *Educación actual. Enseñanza y sociedad*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2023, 169-188. “Contacto histórico, económico y ambiental de la sociedad”, Caicedo Díaz, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación ambiental y sustentabilidad*, López Arriaga, Caicedo Díaz, Ortega Santillán, et al. (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2021, 15-22 y 101-114. “El humanismo como posibilidad educativa”, Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, “Filosofía de la evaluación de la calidad educativa”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, “Vocación, concepto clave en el proceso de elección de la formación académica”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Zarur Osorio, “Motivación: perspectiva de influencia en el contexto académico”, Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, Zarur Osorio, “Cultura de paz y no violencia en la educación”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2020, 79-94, 147-163, 167-186, 187-201, 203-226. “Perspectiva hermenéutica de la bioética”, Calcedo Díaz, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2019, 65-78.

PASCO VELÁZQUEZ, BEATRIZ XIOMARA

Profesora y excoordinadora de Docencia de la Licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la Universidad del Estado de México.

LIBROS COLECTIVOS. “Acciones de sustentabilidad en la cotidianidad”, López Arriaga, Ortega Santillán, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2025, 77-103. “Contexto histórico, económico y ambiental de la sociedad”, Caicedo Díaz, Ortega Santillán, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez, “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, Beatriz

Xiomara Pasco Velázquez, et al., *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, et al. (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2021, 18-22, 101-114.

Normas de publicación

Publication standards

101

Guía para los autores

Revista Vectores de Investigación (RVI) es una revista que comprende todas las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, humanidades y salud, a la diversidad de enfoques y metodologías, aunque ello no le representa ninguna responsabilidad en cuanto al contenido de los artículos. Los originales que se entreguen para su publicación pasarán por un proceso editorial que se desarrollará en varias fases: 1. Los trabajos que se entreguen a RVI para su publicación deberán ser de carácter eminentemente académico. Por la naturaleza de la revista, es claro que no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. 2. El nombre del autor(es) u otra forma de identificación sólo deberá figurar en una carátula. 3. Las colaboraciones deberán presentarse en su versión final y completas, ya que no se admitirán cambios una vez iniciado el proceso de dictaminación y producción. 4. Una vez estipulado que el artículo cumple con los requisitos establecidos por la revista, será enviado a dos lectores anónimos, quienes determinarán: A. Publicar sin cambios. B. Publicar cuando se hayan cumplido las correcciones menores. C. Publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo y D. Rechazar. En caso de discrepancia entre ambos resultados, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación o no. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos. Los trabajos enviados por académicos de alguna institución serán siempre sometidos a consideración de árbitros externos a ella. 5. El(los) autor(es) concede(n) a RVI el permiso para que su material teórico se difunda en la revista impresa y medios magnéticos, fotográficos e internet. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados en RVI son del autor, compartidos con el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL) conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos de la Universidad Complutense de Madrid, en cuanto puede reproducirlo ambos, tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya tanto en versión impresa como electrónica. 6. Asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. El autor principal recibirá una forma de cesión de derechos patrimoniales que deberá ser firmada por él, en el entendido de que ha obtenido el consentimiento de los demás autores, si los hubiere. Por otra parte, los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o libros publicados por ellos mismos, con la condición de citar a RVI como la fuente original de publicación de dicho texto. Es responsabilidad del autor obtener por escrito la autorización correspondiente para todo aquel material que forme parte de su artículo y que se encuentre protegido por la Ley de Derechos de Autor. 7. La colaboración deberá incluir la siguiente información: A. Título del trabajo, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido. Se aceptan los subtítulos para aclarar y ampliar el contenido de las colaboraciones. B. Un resumen en la

lengua original en que está escrito el artículo que no exceda las 150 palabras, con información concisa acerca del contenido: principales resultados, método y conclusiones adquiridas. Deberá ir acompañado de una relación de entre tres y cinco palabras clave para efectos de indización bibliográfica. La redacción de RVI se encargará de las respectivas traducciones, en el caso que el autor no lo presente. C. Una portada de presentación con los datos generales de autor(es) que incluyan: A. Nombre completo. B. Centro o departamento a que se encuentra(n) adscrito (si laboralmente. C. Dirección postal institucional. D. Máximo nivel de estudios alcanzados (disciplina o campo e institución) y estudios en curso si los hubiera. E. Línea de investigación actual. F. Referencias bibliográficas completas de las últimas 3 o 4 publicaciones (incluye número de páginas). G. Cualquier otra actividad o función profesional destacada que corresponda. H. Teléfono y dirección de correo electrónico. 8. Los trabajos deberán cumplir con las siguientes características: A. Se presentarán impresos a un espacio y medio (1.5), en tipo Times New Roman de 11 puntos, sin cortes de palabras, con una extensión de 15 a 40 cuartillas para el caso de investigaciones (incluidos cuadros, notas y bibliografía); de 10 a 20 para las notas críticas, y de 3 a 5 en el caso de reseñas de libros. B. Los trabajos presentados en Word, no deberán tener formato alguno: sin sangrías, espaciado entre párrafos, no deberá emplearse hoja de estilos, caracteres especiales ni más comandos que los que atañen a las divisiones y subdivisiones del trabajo. C. Los cuadros, así como las gráficas, figuras y diagramas, deberán presentarse en el mismo espacio donde debe ir insertado en el texto a publicar. Deberán estar almacenados en una versión actualizada de Excel (para las gráficas y cuadros o tablas). Los cuadros, mapas, planos y figuras serán numerados con el sistema arábigo (cuadro, figura... 1, 2, 3, etc.). En cuanto a estas últimas, deberán manejarse en formato *jpg* a 300 dpi como mínimo. D. Los títulos o subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal. E. Se usará la notación Harvard para las referencias dentro del texto; es decir: apellido del autor, año y página escrito entre paréntesis: (Autor, 2000: 20). F. La bibliografía no debe extenderse innecesariamente -la estrictamente citada en el texto- y deberá contener (en este mismo orden): nombre del autor, año de edición (entre paréntesis), título del artículo (entrecomillado) y título del libro o revista (en cursivas), editorial, número, ciudad y número total de páginas en el caso de un texto integrado. Ejemplo: A. Apellidos, Nombre (Año), *Título del libro*, Editorial, Ciudad. B. Apellidos, Nombre, Apellidos, Nombre (Año), *Título del libro*, Editorial, Ciudad. C. Apellidos, Nombre (Año) "Título del capítulo de libro", en Nombre Apellidos (coordinador), *Título del libro*, Ciudad, pp. D. Apellidos, Nombre (Año) "Título del artículo", en Nombre Apellidos (coordinador), *Título de la revista* de Institución, Ciudad, Volumen, Número, pp. 9. La estructura mínima del trabajo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones. 10. Si se presenta el original impreso (incluyendo texto, gráficas, cuadros y otros apoyos), debe adjuntarse un disquete, o mejor aún, en disco compacto, con los archivos de texto en Word. 11. RVI se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes. No se devuelven los originales. 12. Los artículos podrán entregarse en la Dirección Editorial de la *Revista Vectores de Investigación*, del

Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina
(CIECAL) editorialapublicaciones@gmail.com.

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

103

Revista Vectores de Investigación (RVI) is a journal open to all disciplines related to social science, humanities and health in the context of specific regions and cities. It is also open to different points of view and methodologies; however, it is not responsible for the content of its papers. The originals of the manuscripts submitted to be considered for publication will undergo an editorial process comprising several stages: 1. The manuscripts submitted to RVI must have an eminently academic character. Due to the nature of the journal, it is impossible to accept journalistic or general comment papers about any subject. 2. The name of the author(s) or any other form of identification must only appear in the cover page. 3. The collaborations must be submitted in their final and complete version, since it will be impossible to accept changes once the refereeing and production processes have started. 4. Once it has been decided that the paper complies with the requirements established by the journal, it will be sent to two readers who anonymously will determine whether the article will be: A. Published without changes. B. Published once minor corrections have been made. C. Published once a major revision has been made or D. Rejected. In case that both results differ from each other, the article will be sent to a third referee, whose decision will determine the result of the refereeing process. In all cases, the results are unappealable. The articles submitted by staff of an academic institution will always be submitted for consideration to referees external to it. 5. The authors agree to grant RVI permission to distribute their material in the journal, as well as in magnetic and photographic media. The patrimonial rights of the papers published in RVI are transferred to Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL), after the academic and editorial acceptance to publish and distribute the manuscript, both in print and electronically. 6. Likewise, the authors retain their moral rights as established by law. The main author will receive a copyright transfer form that must be signed, with the understanding that the rest of the authors have given their agreement. The authors also retain their right to use the material in their papers in other works or books published by themselves, provided that they die RVI as the original source of the text. It is responsibility of the authors to obtain the corresponding written permission to use material in their papers that is protected by Copyright Law. 7. The collaborations must include the following information: A. Title of the paper, preferably brief, which clearly refers to its content. It is considered accepted and convenient to have a subtitle in order to clarify and define the content of the collaboration. B. An abstract in the language in which the paper is written and that does not exceed 150 words. The abstract must contain concise information about the contents of the article: main results, method and conclusions. It must not contain tables, numbers, bibliographic references or mathematical expressions. It must also be accompanied by three to five keywords, which will be used for bibliographic indexation

purposes. The RVI editorial office will be responsible for the appropriate translations. C. A front-page with general information about the authors, including: A. Full Name. B. Centre or Department of affiliation. C. Postal address of their institution. D. Maximum educational attainment (discipline and institution) and, current studies (in case this applies). E. Current research lines. F. Bibliographic references of the latest 3 or 4 publications (including page numbers). G. Mention to any other relevant professional activities or positions. H. Telephone and e-mail address. 8. The collaborations must have the following characteristics: A. The manuscript must be printed with 1.5 line spacing, in 11 point Times New Roman fonts and without truncated words. The extension of the manuscript must be between 15 and 40 pages for research papers (including tables, notes and bibliography); between 10 and 20 pages for critical notes and between 3 and 5 for book reviews. B. The manuscript must be typed using upper- and lower-case letters and with appropriate tildes and accents. In case of using Microsoft Word, the manuscripts must not have any given format, i. e. do not use indentations or paragraph spacing, do not apply styles, do not use special characters or more commands than the ones needed for sections and subsections in the paper. C. Tables, as well as graphs, figures and diagrams must be included in separate pages and grouped at the end of the manuscript. The main body must have clear information about the place where they must be inserted. In case they are submitted electronically, the graphs and tables must be sent in the most updated Microsoft Excel format. It is impossible to accept them in any other format, older software or inserted in the text file. The tables, figures, maps, plans must be numbered with Arabic numerals (table 1, 2, 3, etc.). The format of the latter must be *jpg* with 300 dpi as a minimum. D. Sections and subsections must be easily distinguished; for the ending we recommend to use decimal system. E. Citation of references must be in the Harvard system, in other words: author's surname, year and page, all in brackets: (Writer, 2000: 20). F. The bibliography must not be unnecessarily extended - include only the references cited in the text — and must include (in this order): name of the author, year of publication (in brackets), title of the paper (in quotation marks), title of the book or journal (in italics), publisher, number, city and total number of pages in case of an integrated text. Example: A. Surname, Name (Year), *Book title*, Publisher, City. B. Surname, Name, Surname, Name (Year), *Book title*, Publisher, City. C. Surname, Name (Year) "Title of chapter in book" First name Last Name (coordinator or editing, for example), *Book Title*, City. D. Surname, Name (Year) "Title of magazine article" in *Journal Title* Institution, City, Volume, Number, pp. 9. The minimum structure of the paper must include an introduction that clearly reflects the background of the work, as well as its body and conclusions. 10. If the originals are submitted in print (including text, figures, tables and other support material), it is necessary to include a floppy or preferably a cd with the text files (Microsoft Word or Word Perfect in rtf format compatible with pc) and the support material. The name of the files must be printed in the front of the disk. Notice that there must be a file per table and/or figure. 11. RVI reserves the right to make all the changes that are considered to be pertinent. The originals submitted to the editorial office will not be returned. 12. The manuscripts can be submitted to the

editorial office of the journal *Revista Vectores de Investigación*, del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL), editorialapublicaciones@gmail.com.



MIAR

Matriz de Información para el
Análisis de Revistas



APublicaciones CiECAL



ESTUDIOS

Filosofía • Historia • Letras

otoño 2025

154

Para cuidar de los ancianos, el homo faber
inventa el robot "social"

Bernard N. Schumacher

Ricardo Garibay, cronista:

La constancia del abejorro

Gabriel Astey

Impacto de la paridad de género en los derechos de
las mujeres en México: Un análisis de discursos
de la Cámara de Diputados y Diputadas

Aida Bustos Martínez

México, la nueva timocracia. Avances del poder militar
y regresión democrática

Víctor Antonio Hernández Ojeda

ITAM

INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO



Vectores

de Investigación

La publicación de esta revista la realizó el Centro de Investigación Estudios Comparativos de América Latina (CIECAL) conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos (IEHE) y el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas (CIEIC) con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid, la Academia Iberoamericana de las Ciencias y la Fundación ActForum

Se terminó de imprimir en 2025



***Centro Internacional de Estudios Comparados de América Latina
Instituto de Estudios Históricos y Económicos
Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas
Academia Iberoamericana de las Ciencias
Fundación ActForum***

COLABORADORES EN LA REVISTA VECTORES DE INVESTIGACIÓN
NOAM CHOMSKY Massachusetts Institute of Technology
AMARTYA SEN Harvard University DOUGLAS C. NORTH
Washington University MANUEL CASTELLS University of California, Berkeley ...
+UMBERTO ECO (Italia), MIGUEL LEÓN-PORTILLA (México), CIRO
F. CARDOSO (Brasil), RUBÉN H. ZORRILLA (Argentina), ALAIN
TOURAINE (Francia), ENRIQUE DUSSEL (Argentina/México),
JAVIER LINDENBOIM (Argentina)

CIECAL
**Centro de Investigación de Estudios
Comparados de América Latina**

revista vectores de investigación online E-ISSN 2255-3371
<https://www.vectoresdeinvestigacion-revista.com>
editorialpublicaciones@gmail.com