

# Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la  
Universidad Pedagógica Nacional  
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.  
Época 5. Año 34. No. 21.  
Julio-Diciembre 2023  
Publicación Semestral

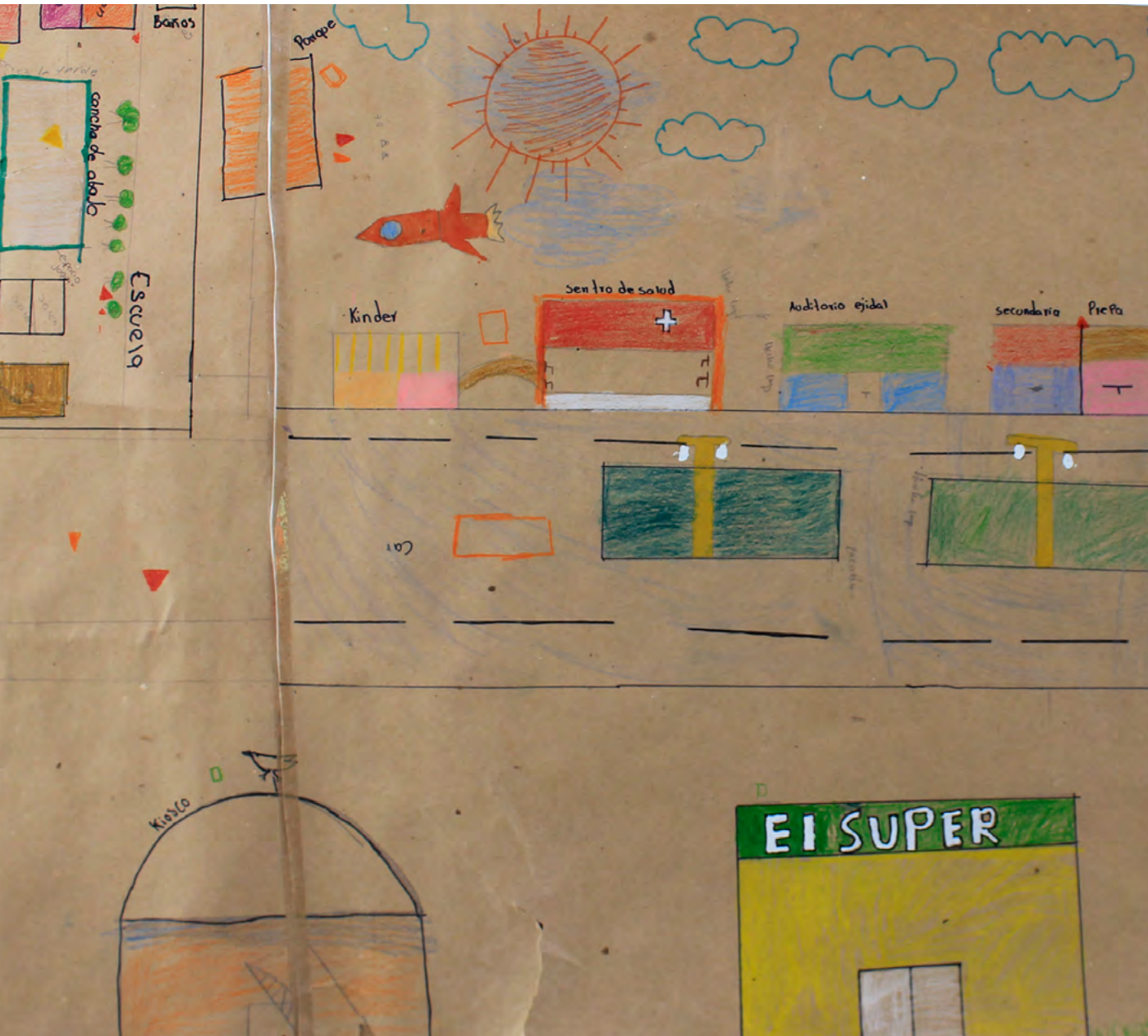


**SEGE**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DE GOBIERNO DEL ESTADO



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 241 SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



**«EDUCACIÓN Y SOCIEDAD»**

Es una publicación digital de carácter semestral de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Los trabajos y puntos de vista aquí publicados son responsabilidad de sus autores.  
ISSN en trámite.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.  
Italia No. 903, Fracc. Providencia.  
Tel. (01 444) 8 22 10 25, Fax (01 444) 8 22 08 97  
e-mail: [revistaupn241@upnslp.edu.mx](mailto:revistaupn241@upnslp.edu.mx)  
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390  
[www.upnslp.edu.mx](http://www.upnslp.edu.mx)



# Educación y sociedad

Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

## Directorio

### José Ricardo Gallardo Cardona

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

### Juan Carlos Torres Cedillo

Secretario de Educación del Gobierno del Estado

### Gloria Edith Palacios Almón

Directora de Educación Media Superior y Superior

### Rosa María Torres Hernández

Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional

### Pastor Hernández Madrigal

Director de la Unidad 241 de la UPN

### César Enrique Villanueva Coronado

Subdirector Académico

### Rosa Elvira Loredo Duarte

Coordinadora Departamental

### Jorge de la Vega Carregha

Coordinador de Difusión

## Consejo Editorial

Pastor Hernández Madrigal

Luis Roberto Martínez Guevara

Norma Alicia Arriaga Santos

Ángel Fernando Chávez Torres

Claudia Carolina García Gaitán

Andrés Vázquez Faustino

Jorge de la Vega Carregha

César Enrique Villanueva Coronado

Lizbeth Gómez Barrera

Israel Rodríguez Hernández

Rafael Benjamín Culebro Tello

## Editora

Norma Ramos Escobar

## Secretaria técnica

María Cristina Amaro Amaro

## Diseño y formación electrónica

Eduardo Martín Medina Gómez

## Apoyo para la publicación digital

Eduardo Ramírez Ramírez

Héctor Rafael González Vega

## Dictaminadores y dictaminadoras de UPN-241 para este número:

Jorge de la Vega Carregha

Ángel Fernando Chávez Torres

Norma Ramos Escobar

Aleyda Yamilet Fandiño Ojeda

Lorena Flores López

Israel Rodríguez Hernández

Claudia Carolina García Gaitán

María Cristina Amaro Amaro

Luis Roberto Martínez Guevara

Karla Irene Martínez Méndez

Andrés Vázquez Faustino

José Armando Almendárez Robledo

Pastor Hernández Madrigal

Ilse Patricia Grimaldo Zapata

José Javier Martínez Ramos

Yudith Esmeralda Milán Balderas

Norma Alicia Arriaga Santos

María Claudia Vega Martínez

Erika Michelle González López

## de instituciones externas:

Cristina Yazmín López Vázquez

René Medina Esquivel

Elda Ozuna Martínez

Laura Carolina Hernández Muñiz

Marcelo Hernández Santos

Cristina Araceli Rodríguez Delgado

Armando René Espinosa Hernández



Fotografía de portada:

*Diana Rodríguez, Dibujo de alumnas de sexto año de una escuela primaria rural del Altiplano Potosino, junio 2022*

## Contenido

Presentación .....	6
Editorial .....	7

### Teorética

Política educativa en México. Del tratado del libre comercio a la cuarta transformación .....	10
Erika Saldaña Pérez	
Lenguaje y comunicación en el espectro autista .....	20
Rocío Vianney Martínez Bernal	
Aprendizaje: acto humano, educativo y social .....	30
Luis Roberto Martínez Guevara	
Acción... ¿qué?: El cambio en el pensamiento desde el aula .....	39
Monserrat Alejandra Mendoza Ovalle	

### Horizontes

El nido del cuervo. Ensayo sobre la aplicación de recursos didácticos .....	47
Álvaro Alejandro Pozos Quiroz	
Somos de carne, hueso y sueños: reflexiones de jóvenes investigadoras sobre los cuidados y las emociones al investigar .....	51
Diana Cecilia Rodríguez Ugalde, Lizbeth Guadalupe Ríos Roque	
Adriana Rebelez Rivera, Mónica Rodríguez Tirado	

### Episteme

El CTE una mirada para la transformación escolar .....	60
Xiomara Concepción Álvarez Vázquez	

### Poiésis

A mis maestros .....	71
Wilfredo Oswaldo Gámez Peralta	
Magia .....	73
Nicolás Alejandro León Cruz	
Un trueno antiguo .....	75
Nicolás Alejandro León Cruz	

### Lithos

Patrimonio Histórico de Villa de Reyes .....	77
José Alfredo Segura Solórzano	

## **Presentación**

A más de un año que esta administración tomó con renovado impulso el trabajo que se hace en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, la tarea de difusión de conocimiento educativo ha sido acompañada desde la Revista *Educación y Sociedad*.

En este número recibimos contribuciones de académicas y académicos de BECENE, de SEGE (con sus diferentes planteles en Educación Básica), de la Facultad de Psicología de la UASLP, así mismo contamos con trabajos del CETIS 126 de Charcas, del Colegio de Bachilleres en Tabasco, ENES-UNAM de Morelia, FES-Aragón UNAM de la Ciudad de México y de esta Casa de Estudios.

Los artículos, ensayos y reflexiones en esta versión de la revista nos remontan a conocer aspectos educativos que van de la política educativa a los intersticios del aula, prueba de ello, es el dibujo que ilustra la portada de este número que es producto del trabajo etnográfico que se hace en las escuelas potosinas, y que retoma los dibujos que niñas y niños hacen para reconocer su escuela en el contexto comunitario.

Agradezco a todas y todos los que hacen posible que esta edición salga a la luz. Y que el público en general siga enviando contribuciones a esta revista. Esperando que el próximo año 2024 sigan las reflexiones académicas y el trabajo productivo en pos de la educación.

Mtro. Pastor Hernández Madrigal  
**Director**

## Editorial

Cerramos el segundo semestre de este año con esta entrega en su edición número 21. Este tomo reúne once contribuciones que colocan temas teóricos, metodológicos, didácticos y reflexiones educativas con temas tan diversos que posibilitan apreciar la riqueza del campo educativo como un área en el que convergen instituciones, políticas, sujetos, prácticas y didácticas que forman la trama de la escuela en la que estamos inmersos, de la que somos producto y de la que generamos conocimiento.

En la sección Teorética se presentan cuatro contribuciones; la primera de ellas es de Erika Saldaña quien hace un sucinto recorrido de la política educativa mexicana en las últimas tres décadas, detallando los elementos normativos y pedagógicos más destacados de dichas políticas. El segundo artículo es de Rocío Martínez quien aborda cómo se desarrolla el lenguaje y la comunicación en los sujetos neurodivergentes, específicamente con personas autistas, resaltando las posibilidades que el lenguaje tiene para sortear las limitantes a las que se enfrentan dichos sujetos. La tercera contribución, de autoría de Luis Roberto Martínez, reflexiona en torno a tres paradigmas del aprendizaje (conservador, mediacional y transformador) para situar el pensamiento de pedagogos y filósofos educativos en torno al acto de aprender. El último artículo de esta sección corre a cargo de Monserrat Mendoza, quien hace apreciaciones comparativas entre la investigación acción educativa e investigación acción participativa señalando sus aportes y puntos de encuentro.

En la sección Horizontes podemos ver un ensayo reflexivo y novedoso que hace una metáfora entre el trabajo didáctico que se construye en el aula y el nido del cuervo. A partir de una analogía entre el cuervo y su inteligencia evolutiva, Alejandro Pozos invita y provoca a ver el trabajo didáctico desde sus distintas posibilidades, señalando

que “no son únicamente los recursos o medios de alta tecnología, si no también aquellos que se construyen con los materiales menos pensados, pero que a final de cuentas logran su cometido; ser un auxiliar en el proceso de enseñanza aprendizaje y la obtención y comprensión del conocimiento”. Otra de las contribuciones de esta sección lo compone el trabajo de cuatro investigadoras potosinas -Diana Rodríguez, Lizbeth Ríos, Adriana Rebelez y Mónica Rodríguez- que abordan su experiencia haciendo investigación educativa en contextos de violencia en San Luis Potosí. Su propuesta innovadora, desde las epistemologías feministas, nos hace valorar la experiencia de los cuidados y las emociones como elementos fundamentales en el acto de investigar, descentrando la mirada objetiva de la investigación que invisibiliza al sujeto que conoce, situación que empobrece la reflexión teórico-metodológica al desestimar las experiencias subjetivas, los entornos en que miramos y nos-miramos en la investigación.

En la sección episteme se encuentra el texto “Una mirada al CTE para la transformación escolar”, artículo de Xiomara Álvarez que es producto de su tesis de maestría. El trabajo presenta una intervención realizada en una escuela primaria urbano-marginal, para proponer estrategias que involucren al personal docente en la práctica reflexiva, así como en el trabajo colegiado y colaborativo dentro del CTE para la mejora de los resultados académicos del alumnado. Los resultados que presenta la autora refieren un avance sustancial del Consejo Técnico Escolar en la medida en que se plantean propósitos operativos que van hacia un fin. Propone mirar estos espacios como productos de conocimiento reflexivo a partir del intercambio de ideas, proyectos y acciones entre sus miembros.

En la sección de Poiésis contamos con tres nostálgicas contribuciones; una de Wilfredo Gámez, dedicada “A mis maestros” y dos poemas titulados “Magia” y “Un trueno antiguo” de Nicolás Alejandro León Cruz.



Este número se ilustra con las imágenes que aporta José Alfredo Segura en la sección de Lithos, quien nos invita a apreciar el patrimonio histórico de Villa de Reyes para adentrarnos en su historia y su legado en San Luis Potosí.

Esperamos que esta entrega sea bien recibida, leída y compartida como producto de las y los que hacemos de la educación nuestro espacio de reflexión y vida.

Norma Ramos Escobar

Editora

San Luis Potosí, SLP, 29 de noviembre de 2023



---

*Foto: Bodega de mercancías  
en estación palomas  
Autor: José Alfredo Segura Solórzano*

## **Política educativa en México. Del tratado del libre comercio a la cuarta transformación**

Erika Saldaña Pérez<sup>1</sup>  
FES Aragón- UNAM  
[erika74fe@gmail.com](mailto:erika74fe@gmail.com)

### **Introducción**

En tiempos de pospandemia nuestras sociedades, comunidades y grupos sociales se ven inmersas en la compleja dinámica global, neoliberal, tecnológica y proyectos político-económicos que quizá sin proponérselo han incrementado en ellas las exclusiones, las desigualdades, las inequidades, las violencias y las brechas de corte tecnológico, económico, cultural, político y educativo. Ante este panorama problemático es importante reflexionar en las instituciones de educación superior pública sobre los procesos educativos, culturales y profesionales; desde la óptica de las pedagogías de sustento en la teoría crítica con el objetivo de reconocer la importancia de transformación en los procesos filosóficos y pedagógicos en la Educación Superior los cuales permiten una configuración de su praxis en vías de favorecer la transformación de las comunidades educativas.

La política educativa actual requiere trazar líneas conceptuales desde tres categorías: lo educativo, la pertenencia y lo pedagógico crítico. Las cuales permiten reconocer y resolver las necesidades educativas de la población mexicana sobre todo las necesidades de las territorialidades que están en situaciones de pobreza, desigualdad, injusticia e inequidad. Sumando el resolver las necesidades que se refieren a disminuir las problemáticas de deserción escolar, abandono escolar y

---

<sup>1</sup> Maestra en pedagogía y Psicoanalista. Profesora de Carrera de Pedagogía. ORCID: 0009-0000-1704-5174

rezago educativo en todos los niveles y en especial el de la educación superior.

Gimeno (2007) señala que para que se pueda transformar el campo curricular se debe brindar cobertura, calidad, excelencia y permanencia reconociendo los códigos culturales actuales y cuales tendencias tradicionales brindan elementos para enriquecerla. Desde este referente se parte el análisis sobre la educación superior y su política educativa que la ha antecedido y la vigente.

### **Las reformas educativas 2000 - 2018 y la 4ª T.**

A partir de los años noventa el Tratado de Libre Comercio gesta una política neoliberal y una economía global que sobredetermina todo ámbito de la estructura social y cultural. Este contexto va exigiendo el crear sociedades de producción intelectual, tecnológica y mercantil lo que demanda formar cuadros profesionales y para lograrlo implica modificar y cambiar su estructura curricular la cual repercute en la reconfiguración de las sociedades, de las comunidades y de las y los sujetos.

El Tratado del Libre Comercio (TLC) en el período salinista a nivel educativo pone en marcha la llamada Modernización Educativa que implicaba lograr la calidad, la cobertura, la descentralización, la formación del profesorado y mejorar las condiciones salariales y crear un órgano de evaluación para el logro de estas reestructuraciones (Alcántara, 2008).

A partir de este momento histórico hasta la fecha el Sistema Educativo Nacional se ve reestructurado en cuanto al desarrollo curricular, políticas compensatorias y la creación de nuevos espacios educativos, impulso de programas de desarrollo social, programas de becas y de formación para las y los docentes. Se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que años más adelante será derogado.

En el periodo de Fox se propone una transformación del sistema educativo respondiendo a la relación con la tecnología educativa, la transversalidad, la visión de género y la atención en el modelo pedagógico basado en el aprendizaje y la gestión. Esto promovió el diseño

de criterios de desempeño en el ámbito del aprendizaje, de la enseñanza, de la gestión escolar, de la formación continua y del desarrollo profesional y en el ámbito de la gestión institucional.

La escuela debe transformarse en una institución capaz de reconocer las necesidades educativas de su entorno, de proponer políticas y programas específicos y, al mismo tiempo, de adaptarlos a sus requerimientos y contextos (SEP, 2005, p.161).

La Reforma Educativa para la mejora y la calidad propuesta en el periodo de Peña Nieto, se limitó a proponer prescripciones al artículo 3° y 73 constitucional, que manifiestan jurídicamente una reestructuración al campo de las políticas públicas en materia financiera, de telecomunicaciones y educativa. Para lograr esto se crea el acuerdo político llamado “Pacto por México”, el cual se firmó el 2 de diciembre del 2012 entre el Presidente de México, Gustavo Madero presidente del PAN, Cristina Díaz presidenta del PRI y Jesús Zambrano presidente del PRD. Dicho acuerdo consistió en crear derechos y libertades mediante reformas y educación de calidad y equidad. Sin embargo, la reforma fue más bien de corte financiero, lo que creó mayor pobreza, injusticia social y corrupción en México (Peña, 2012).

Este pacto estableció una reforma educativa de corte financiero que sobre todo mejoraba las condiciones de una determinada élite tanto económica como educativa y permitía el acceso a la educación superior, posgrado y programas de investigación prioritariamente de élites económicas y de actores que contaban con un capital cultural amplio o tenían el aval de un actor con prestigio.

Cabe decir que esta reforma educativa para la mejora educativa y de calidad pone su mirada sobre dos cuestiones, uno, la formación de cuadros profesionales que sepan resolver problemas prácticos de los empleadores y, dos, la evaluación y certificación de los procesos de capacitación y formación de estos cuadros.

Para lograr estas cuestiones fue prioritario el desarrollo de una profesionalización docente en todos los niveles y disciplinas que fuera capaz de producir nuevas didácticas mediante el uso de las tecnologías para fincar el desarrollo económico, social y financiero. Sin embargo,

sólo la élite del país lo alcanzó. Los ciudadanos, los sujetos educativos dentro del ámbito de la educación básica y media superior pública, los sujetos educativos de pueblos originarios y afromexicanos que dicho sea de paso no cuentan con el desarrollo básico necesario como luz, agua, salud, vivienda digna, conexión a internet y de trabajos formales remunerados y con prestaciones no tuvieron las condiciones establecidas para la cobertura y mejora educativa.

Por su parte la planificación de la Educación Superior consideró: a) la actualización, transformación y creación de los aspectos de desarrollo curricular que respondieron a los momentos actuales y a las exigencias de los empleadores; b) la creación de proyectos estratégicos institucionales para disminuir el rezago educativo y la deserción escolar en la educación superior pública; c) resaltó la relevancia de la actualización y formación docente mediante cursos y estudios de posgrado; d) desarrolló una cultura de la evaluación educativa continua mediante las acreditaciones por disciplina; e) promovió la inclusión de sectores vulnerables para ser mano de obra barata; y f) relacionó la educación con las tecnologías.

Los retos de la calidad educativa en el siglo XXI están inmersos en la naturaleza y la velocidad de los cambios inherentes al avance de la ciencia y la tecnología; a la globalización de la vida social, cultural y económica; a la competitividad en el orden económico y la democratización de la sociedad, entre otros. Tal circunstancia plantea exigencias cada vez mayores y más complejas para el desarrollo de nuevas competencias de las personas, en lo individual y en lo colectivo. México no es ajeno a este contexto, del que emanan diversas preocupaciones globales, y por ello ha suscrito la agenda 2030 de la ONU, que plantea “garantizar una educación inclusiva, equitativa, y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, lo que implica ampliar y garantizar los beneficios de la educación a todas las personas. (INEE, 2018).

Desde este período en el nivel de la educación superior se le da mayor primacía a los elementos técnico-“pedagógicos”-financieros que se obtenían mediante la evaluación, la acreditación, la producción de

conocimiento y la profesionalización que permite el desarrollo socio laboral de las y los estudiantes en un contexto de sociedad del conocimiento y de la información, y de planteamientos internacionales que marca la política educativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

El año 2018 se consideraba una coyuntura en materia de gubernamentalidad. La propuesta de gobierno de López Obrador promete un cambio en la historia de la política mexicana y en la política educativa.

La elección presidencial realizada el 1° de julio de este año tuvo la participación más alta de la historia del país, con 89 millones de votantes. La juventud tuvo un rol fundamental, ya que votaron por primera vez 12 millones de jóvenes. La consagración de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), candidato de la alianza Juntos Haremos Historia, se dio en el marco del desgaste del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y de la fractura del Partido Acción Nacional (PAN) (Malaspina y Larosa, 2018).

El presidente de México López Obrador llama a su propuesta política “La cuarta transformación de México”; que planteó trece reformas medulares:

- Ley Reglamentaria sobre salarios mínimos.
- Ley Orgánica de la Administración Pública para la creación de la Secretaría de Seguridad Pública.
- Abolición de fueros y privilegios, mediante el artículo 108 constitucional.
- Ley para considerar delitos graves: la corrupción, el robo de combustibles y el fraude electoral.
- Ley de ingresos y presupuestos de 2019.
- Ley para trasladar al Estado Mayor Presidencial a la Secretaría de la Defensa Nacional.
- Revertir los recientes decretos sobre la privatización del agua.
- Revocar las leyes de la reforma educativa en coordinación con el Secretario de Educación Pública.
- Incorporar al artículo 3° Constitucional el derecho a la educación superior gratuita.

- Quitar trabas para consulta popular.
- Revocación del mandato.
- Reforma sobre el aumento al salario mínimo en la frontera.
- Cambios en leyes, reglamentos o acuerdos para ajustar la estructura del gobierno al plan de austeridad, que implicará eliminar o fusinar dependencias sin despedir trabajadores de base.

Hasta el 09 de mayo de 2019 se ha puesto en claro la nueva reforma educativa y entre los aspectos más importantes se destaca la obligación de garantizar la educación gratuita en todos los niveles. A partir de esta nueva reforma los planes de estudio tendrán una perspectiva de género y de respeto por la naturaleza y las comunidades indígenas desde un enfoque en derechos humanos y de la interculturalidad.

La propuesta del modelo educativo nombrado La Nueva Escuela Mexicana señala que los planes y programas de estudio de educación básica incluirán la enseñanza de matemáticas, de lecto-escritura, así como, la educación sexual y reproductiva; y la educación tecnológica. En cuanto a la formación docente, propone fortalecer la formación y la actualización de las y los maestros mediante un sistema nacional de mejora continua de la educación el cual será coordinado por un organismo descentralizado y con autonomía. Se deroga la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y suspende toda evaluación hasta que el Congreso expida la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros.

Dicha Ley se publica el 30 de septiembre de 2019 en el Diario Oficial de la Federación la cual establece el criterio normativo, formativo, profesional, de promoción y contratación de las y los maestros. Desde la perspectiva de que las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo que conlleva a la transformación social.

En cuanto a la Educación Superior Pública se consolida la nueva Ley General de Educación Superior (LGES), lo que permite tener una garantía de autonomía y que garantiza la creación de un sistema nacional de educación superior que tendrá como facultad dialogar y

proponer mejoras en el desarrollo de la educación superior. A la par se crean dos sistemas, el de evaluación e información y el de acreditación. Y se señala que se trabajará entre sistemas: el sistema nacional de educación superior, el sistema de ciencia y tecnología y el sistema de mejora continua. Ley orgánica y los sistemas otorgan un lugar a la política de igualdad, equidad, inclusión e interculturalidad como elementos del enfoque de los derechos humanos.

El martes 20 de abril de 2021, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación Superior (LGES)...

Todo el proceso de elaboración de la LGES tiene, a su vez, como raíz, la reforma de la Carta Magna. Como se recordará, el 15 de mayo de 2019 se reformó el artículo 3º constitucional. Entre los cambios incluidos hubo tres mayúsculos para la educación superior pública: el establecimiento de la obligatoriedad, la gratuidad y la universalidad. La primera, que “corresponde al Estado”; la segunda, como un “derecho necesario” por el cual se garantiza a las personas “su acceso y permanencia” en los servicios educativos, y la tercera como característica de la educación que “por ser un derecho humano, corresponde a todas las personas por igual, sin discriminación alguna, con especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales” (Programa Sectorial de Educación 2020-2024) (Guerrero y Pallán, 2021, pp. 17-19).

## **Conclusión**

Ante este recuento en materia de política educativa pública permite señalar que hay tres elementos que insisten en todas las reformas planteadas:

1. La formación de las y los docentes.
2. La reestructuración de planes y programas de estudio de todos los niveles educativos rescatando las demandas sociales y laborales.
3. La cobertura, calidad, equidad, justicia y contribución a disminuir las problemáticas educativas de rezago educativo, deserción escolar, discriminación y exclusión.



Como aportación pedagógica a las reformas educativas y sobre todo a la construcción de una política educativa pública debe darse una suma importancia a la cuestión de producir en las y los ciudadanos actitudes que permitan el volver a confiar en las y los profesores como intelectuales que transmiten conocimiento, experiencias y saberes para el desarrollo de un sujeto educativo y social.

Brindar sustentos concretos que permitan volver a confiar en la educación básica que imparte el Estado. Crear trabajo comunitario que permita volver a salir a las calles, al barrio, a las comunidades el grupo de artistas, de artesanos y de pedagogos.

En los planteamientos curriculares y políticos se deben de reconocer el valor didáctico pedagógico crítico de la intervención pedagógica que tiene una significación relevante dentro de las propuestas pedagógicas alternativas, ya que promueve la creatividad, la oralidad, la lectura de sus tradiciones, sus mitos, sus herencias culturales y la escritura como posibilidad de producir nuevas narrativas desde un trabajo colectivo. *“... La cultura popular es... la manera en que una colectividad asume y asimila, transformándolos en búsqueda de derechos: al trabajo, al humor, a la sexualidad, a la vida ciudadana... La cultura popular hoy es asunto de diaria definición militante en todos los campos”* (Monsiváis, 1981, p. 52).

Debe de reconocerse desde la política educativa de centros educativos e institucionales el valor de las escuelas de educación superior, de universidades y centros tecnológicos y de investigación, ya que en conjunto se podrá trabajar sobre los sentidos de pertenencia donde se instauran elementos de interculturalidad, interdisciplinariedad, perspectivas de género y los derechos humanos.

Una política educativa crítica y pública desarrolla procesos de pertenencia: pertenencia al territorio, pertenencia de sí mismo, pertenencia a la familia, pertenencia a la comunidad, pertenencia a la escuela y pertenencia a un lugar que se va deconstruyendo en vías de transformarse.

La intervención pedagógica es un elemento que permite la transformación dialéctica entre sociedad-escuela-sujeto. Es un elemento

en los procesos de formación de las y los sujetos con la finalidad de desarrollar sus virtudes y actitudes de una manera tal que permita deconstruir las narrativas, ideologías y habitus que llevan a la libertad, a la autonomía, a la justicia, a la inclusión, a la consolidación de actitudes y prácticas que permitan cumplir con poner en la realidad el derecho a la educación sin exclusión, ni discriminación y con excelencia.

## Referencias

- Alcántara, A. (2008). Políticas de educación en tiempos de globalización. *Revista iberoamericana de educación*, 7(48) <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a07.htm>
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guerrero, L. y Pallán, C. (2021). *Educación superior y legislación en el sistema en el sistema mexicano. Especial referencia a la autonomía universitaria*. Universidad de Guanajuato: México. <https://luisfelipeguerreroagripino.org/images/publicaciones/libros-autor/educacion-superior-digital.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*. INEE. <http://www.inee.edu.mx>
- Ley General de Educación (2021). Diario Oficial de la Federación. Martes 20 de abril, SEP: México. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES\\_orig\\_20abr21.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf)
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y de los Maestros (2019). Diario Oficial de la Federación. 30 de septiembre SEP: México. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSC-MM\\_300919.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSC-MM_300919.pdf)
- Malaspina, L. y Larosa, M. (2018). Las izquierdas frente a las redes sociales. Jóvenes, política y campañas en América Latina. Nueva sociedad 200. <http://www.nuso.org>
- Monsiváis, C. (1981). Notas sobre el Estado, la cultura nacional y las culturas populares en México. *Cuadernos políticos*, 30, <http://www.>

cuadernospoliticos.unam.mx

Peña, E. (2012). *Iniciativa de decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México, 10 de diciembre 2012. <http://www.presidencia.gob.mx/2012/12>

Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Gobierno de la república. México. <http://www.pnd.gob.mx>

Plan Nacional de Desarrollo (2019-2024). Gobierno de la república. México. <http://dof.gob.mx>

Secretaria de Educación Pública (2005). *Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional*. México: SEP.



---

**Foto:** *Fábrica de textiles san felipe  
en Hacienda de Gogorrón*  
**Autor:** *José Alfredo Segura Solórzano*

# Lenguaje y comunicación en el espectro autista

Rocío Vianney Martínez Bernal<sup>1</sup>  
Licenciatura en Psicología educativa, UPN-241  
[vianney\\_mbrnl@hotmail.com](mailto:vianney_mbrnl@hotmail.com)

## Introducción

La comunicación ha sido esencial para el desarrollo y evolución de las comunidades humanas, dando lugar a la implementación de distintos lenguajes según las necesidades y condiciones específicas de un lugar y tiempo. Los seres humanos se comunican de diferentes formas, teniendo aparentemente como principal el lenguaje oral, pues es bien sabido que sólo un 7-9% del lenguaje es hablado, y el 91-93% es lenguaje no verbal, e irónicamente, se exige a las y los niños en su primera infancia expresarse principalmente por medio de palabras para poder satisfacer sus necesidades.

En el área de las neurodivergencias, una de las características más observadas para un diagnóstico es el desarrollo del lenguaje oral, pues se considera que el que no se logre a ciertas edades emitir palabras de manera intencionada y con cierta estructura semántica, constituye un problema del desarrollo neurocognitivo, llegando incluso a inferir que puede ser un signo de compromiso intelectual en dicho niño o niña. Desgraciadamente esto limitó a poder reconocer que, en efecto, aunque no se comunican por medio de la oralidad si entienden y aprenden el lenguaje nativo, y hasta otros distintos al del lugar de origen.

Específicamente hablando del espectro autista, esto constituyó la mala praxis de crear terapias encaminadas a disminuir o extinguir características que se consideraban limitantes en el desarrollo del lenguaje, tal como la ecolalia. De igual manera, al sólo tener pruebas estandarizadas sobre la inteligencia, ligado a no existir una respuesta verbal, se descartaba la capacidad de la persona autista para comu-

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología Educativa. ORCID: 0009-0006-7287-3363

nicarse y entender el lenguaje y por ende su IQ era bajo, no tendría posibilidades de interactuar con otros a su alrededor y se mantendría aislado y en constante necesidad de apoyos para sobrevivir.

Fue gracias a los sistemas de comunicación alternativa que se pudo tener la oportunidad de comprobar que esto no era exactamente la realidad, y que habría muchas situaciones alrededor del mundo desafiando esos diagnósticos y creencias sobre lo que las personas autistas vivían en el área del lenguaje y la comunicación.

En el presente texto se tiene la intención de precisar cómo es que se da y desarrolla el lenguaje y la comunicación en las personas autistas, resaltando la necesidad de contemplar más de una perspectiva en cuanto a la expresión humana neurodivergente, remarcando la necesidad de apoyos y poniendo sobre la mesa que, de hecho, mucha información ya existía, pero no era tomada en cuenta o difundida. La realidad que envuelve a la población autista en cuanto a sus limitaciones podría estar más relacionada a la falta de información y oportunidades en la sociedad y que son, en facto, sus derechos y no el formar parte de la comunidad neurodivergente.

Las personas autistas se comenzaron a manifestar, hablantes y no hablantes, para brindar información de lo que significa vivir el autismo en primera persona, realizar investigaciones dirigidas hacia personas autista y alistas, con la intención de buscar una mejor calidad de vida para la comunidad autista y de convivencia entre personas neurotípicas y neurodivergentes, promoviendo el respeto y el entendimiento ante las diferencias.

La comunicación y el lenguaje forman una parte importante del desarrollo de las sociedades, dado que implican, cada una, la forma y estructura de transmitir información entre grupos de personas. Estando estrechamente relacionadas, y sin embargo, contemplando que no son lo mismo, se define la comunicación como el intercambio de información, ideas y mensajes que buscan transmitir y expresar algo (UNESCO, 2014), así mismo, la comunicación se puede dar en diversas formas, entre las cuales están la no verbal, a través de signos, por medio del diálogo, y otras, como la comunicación animal (Murcia Ri-

quelme, 2003).

Por otro lado, el lenguaje, a pesar de también ser un término polisémico, se implementará el concepto específico que atiende como herramienta para la comunicación de la especie humana, dando por entendido que: "...El lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades-los signos lingüísticos-cuya organización interna puede ser objeto de una descripción estructural o formal..." (Belinchón, Igoa, & Rivière, 1992). Por lo tanto, se puede describir al lenguaje como las distintas formas que el ser humano utiliza para comunicarse en determinados grupos sociales, tomando en cuenta que, cuando se habla de signos existe una variedad que incluye los signos gráficos (grafemas), los signos orales (Por ejemplo, los fonemas), los signos de la lengua de señas, los pictogramas, etc.

El lenguaje y la comunicación son capacidades y procesos necesarios para el desarrollo del ser humano dentro de las sociedades, permite las interacciones y tiene un propósito de relacionarse con otros por medio de mensajes, por lo que desde la infancia, los niños y niñas comienzan a comunicarse por medio de códigos innatos, que posteriormente se transforman en una lengua; tiene un contexto y también una influencia que está determinada por la interpretación y las conductas que acompañan los mensajes emitidos (Amar, 2015), partiendo de esto, se retoma la situación en que durante la primera infancia, hay formas de comunicación que tienen los seres humanos, las cuales son primeramente el llanto, movimientos corporales, sonidos como el balbuceo, gritos, gestos y posteriormente mono y bisílabos, que van así conformando palabras, sucediendo alrededor de los 18-24 meses de edad.

En las infancias autistas, la comunicación y el lenguaje inician de forma parecida, sin embargo, cuando se habla de un "espectro autista", se debe recordar que las características que se presentan de una persona a otra, pueden ser muy variadas, encontrando las infancias autistas hablantes, las no hablantes y las semi hablantes.

Desde la perspectiva médica, el autismo implica "déficits" o "limitaciones" en las áreas de comunicación, lenguaje y socialización (Ame-

rican Psychiatric Association, 2013), permitiendo la falsa creencia de que un gran porcentaje de niños y niñas autistas no tienen la capacidad o el interés en comunicarse, hablar y tener interacción con otras personas. Con el surgimiento del paradigma de la neurodiversidad, se han podido realizar investigaciones que permiten tener una perspectiva más humanista y se han explorado formas alternativas de comunicación para quienes así lo necesiten. Sin embargo, se debe conocer la forma en que usualmente las infancias autistas adquieren el lenguaje, y dar visibilidad a las intenciones e intentos de comunicación.

### **Proceso analítico del lenguaje y proceso gestáltico del lenguaje.**

La adquisición natural del lenguaje tiene dos procesos que participan de manera complementaria en el desarrollo del lenguaje de la persona. Usualmente, las personas neurotípicas inician en un proceso analítico, el cual implica que se comienza aprendiendo desde la unidad, la palabra, así posteriormente se van uniendo palabras para lograr conformar una oración y finalmente, se unen oraciones simples para crear frases más largas y complejas; el ejemplo más visual de esto es, cuando un infante de entre los 11 y 30 meses (Heres Pulido, 1965), repite la última palabra cuando se le dice una frase corta, como “vamos al parque” y repite “parque” a manera de confirmación, gradualmente irá completando la frase, adicionando palabras. Lo que se ha observado, en cambio, en la adquisición del lenguaje de infancias autistas, es que implementan el proceso gestáltico, el cuál parte del “todo” hacia la unidad, es decir, comienzan con la frase o parte de ésta, para posteriormente ir la descomponiendo hasta la palabra, apoyándose en el empleo de ecolalias para este aprendizaje (Blanc, 2022). La ecolalia<sup>2</sup>, a diferencia de lo que se pensaba anteriormente, no obstruye el aprendizaje del lenguaje, sino que sirve como un apoyo para la persona autista y tiene varios objetivos, por ejemplo, la conexión con la otra persona, el aprender nuevas palabras, la auto-confirmación sobre lo que se escucha, como autorregulación, el aprender a aplicar determinadas

---

2 “Repetición de un sonido o frase que se ha escuchado” (Fauman, 2008)

palabras en un determinado contexto, etc. (Gortázar Díaz, 1990).

Con la información anterior, se puede deducir que, a pesar de lo que aún en muchas prácticas “educativas” dirigidas a infancias autistas tratan de corregir y hasta extinguir la ecolalia, se debe respetar, observar y aprender sobre cuándo se presenta en cada alumno y alumna, para reconocer el propósito que está representando en ese determinado momento. También es importante hacerle saber a otros alumnos y alumnas que convivan en el aula, que cuando sucede la ecolalia, no supone una burla ni una situación para molestar, sino una necesidad comunicativa de su compañero o compañera en cuestión.

Se habló de personas autistas hablantes, personas autistas semi hablantes y personas autistas no hablantes; en los dos últimos casos, si bien quienes son semi hablantes pueden y desarrollan lenguaje oral, sus necesidades comunicativas no se ven completamente satisfechas, al igual que quienes son no hablantes, por lo cual necesitan el apoyo de los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa que den una respuesta a sus necesidades.

El implemento de estas herramientas permitió a personas autistas tener una mejor calidad de vida al hacer posible su comunicación y expresión hacia quienes les rodean, así como dando a conocer que algunas creencias e incluso diagnósticos estaban errados en cuanto a la capacidad intelectual y cognoscitiva que poseen, pues las pruebas de inteligencia son estandarizadas y no contemplan la flexibilidad necesaria para quienes expresan de formas no típicas su conocimiento e inteligencia.

### **¿Qué y cuáles son los SCAA?**

Los sistemas de comunicación alternativa y aumentativa son formas de comunicación distintas al lenguaje hablado, y su propósito es satisfacer las necesidades de comunicación a nivel comprensivo y expresivo de una persona.

Los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC) son un conjunto de recursos, sistemas o estrategias dirigidos a facilitar la comprensión y la expresión del lenguaje de personas que



tienen dificultades en la adquisición del habla y/o en la escritura... el objetivo primordial y global de la comunicación aumentativa y alternativa es instaurar y ampliar los canales de comunicación social de las personas con alteración o imposibilidad del habla, apoyando así a una mejor calidad de vida. (Montero Gonzáles, 2003).

Los SCAA se clasifican según si se necesita algún apoyo material o no, teniendo así los SCAA con apoyos, que a su vez se distinguen entre los que implementan alta tecnología y los que implementan baja tecnología; y los SCAA sin apoyos, refiriendo a los que utiliza el individuo por medio de su cuerpo, como los gestos, movimientos corporales y manuales, incluso las vocalizaciones y sonidos emitidos. Es importante mencionar, que en esta clasificación también entra la lengua de señas (LS), y a diferencia de los gestos y vocalizaciones, si se consideran símbolos de lenguaje, ya que contienen reglas gramaticales y semántica, de acuerdo al lugar donde se implementan (LSM<sup>3</sup>, LSA<sup>4</sup>, LSF<sup>5</sup>, Nihon Shuwa<sup>6</sup>, etc.). (Miller, 2018)

Entre los SCAA con apoyos de alta tecnología se encuentran las aplicaciones desarrolladas para aparatos electrónicos como las tabletas, los celulares, computadoras y iPad, mientras que los SCAA de apoyos de baja tecnología comprenden los tableros de palabras, tableros de letras, pictogramas, libretas y cuadernos.

Los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa no limitan la comunicación oral, al contrario, sirven como un apoyo que puede promover el implemento de lenguaje hablado, sin embargo, no debe ser este su propósito, sino el de otorgar otras opciones de expresarse y hacerse entender con las demás personas.

---

3 Lengua de señas mexicana

4 Lengua de señas americana

5 Lengua de señas francesa

6 Lengua de señas japonesa

## **La complejidad de comunicación entre personas autistas y personas alistas**

Una de las situaciones que más comúnmente viven las personas autistas hablantes durante su vida, es el problema de comprensión hacia el sarcasmo, el llamado “doble sentido”, y poder procesar algunas formas de expresión no verbal de personas neurotípicas, teniendo dificultades en la expresión respuesta y, por ende, en la socialización. Esto llevó al doctor Damian Milton, a realizar una investigación sobre la distinción entre lo que el emisor y el receptor entienden del mismo mensaje, proponiendo en esta investigación un experimento que pusiera de manifiesto si realmente es que las personas autistas tienen problemas de comunicación o hay alguna otra explicación.

El trabajo de Milton incluyó tres grupos de personas, uno conformado por personas neurotípicas, otro formado por personas autistas y uno último conformado por personas de ambos neurotipos. El ejercicio consistió en dar un mensaje inicial que tendría que ser transmitido hacia los demás, pero en una dinámica similar al juego de “teléfono descompuesto”, en el cual, uno por uno va dando el mensaje al oído del compañero que se encuentra a un lado, para al final, el último integrante pueda dar el mensaje en voz alta y se revisen las modificaciones que pudo haber en el transcurso de pasar la información.

Los resultados confirmaron la teoría que Milton tenía como persona autista, y es que no hay un problema en la comunicación, sino una diferencia de emisión y procesamiento de la información.

El mensaje dado en el grupo de sólo neurotípicos mantuvo su esencia y no tuvo cambios significativos que lo alteraran, al igual que en el grupo de sólo personas autistas, el mensaje no tuvo cambios durante su transmisión uno a uno, sin embargo, el grupo compuesto por personas neurotípicas y autistas si tuvo una modificación del mensaje, por lo que se pudo deducir que hay un código distinto en la comunicación, pero no por ello existe un déficit en la comunicación autista. Al respecto el autor menciona:

Las diferencias en la neurología bien pueden producir diferencias en la socialización, pero no un “déficit social” en comparación con

una visión normativa idealizada de la realidad social. Estas definiciones pueden ayudar a señalar los servicios de apoyo a la discapacidad, pero no son una forma de definir el autismo en ningún sentido holístico. (Milton, 2012).

Milton (2012) también señala en su estudio que, así como las personas autistas no comprenden y carecen de conocimiento sobre la percepción y cultura neurotípica, las personas neurotípicas carecen de conocimiento y comprensión sobre las percepciones y cultura autista, sin embargo, las personas autistas se ven obligadas a aprender y desenvolverse en la cultura neurotípica para poder sobrevivir o tener oportunidad de prosperar.

## **Conclusiones**

Las distintas formas de comunicación parecen válidas cuando se trata de personas neurotípicas y son vistas con normalidad en la sociedad, sin embargo, cuando existe una etiqueta hacia la persona, y esa etiqueta está relacionada a una neurodivergencia, entonces ya no es tan bien visto la necesidad de otras alternativas de comunicación que difieren de la comunicación oral.

Desde que comenzó el paradigma de la neurodiversidad, otorgando una visión social sobre las neurodivergencias y no sólo un argumento médico, pudo lograrse tener otras perspectivas de investigación y en especial, darles voz a las personas autistas para crear sus propios espacios de difusión.

A partir del conocimiento sobre las diferencias de expresión, procesamiento, percepción, y entendimiento, es posible crear conciencia en la sociedad de la necesidad de ajustes que contemplen las características diversas presentes en la población donde conviven. Es necesario comprender que el autismo, independientemente de las características específicas de cada autista, presenta una discapacidad que requiere ser apoyada, y estos apoyos deben ser pensados en cada una de las personas que los requieren, facilitando su desarrollo en sociedad y beneficiando su calidad de vida.

En la sociedad la comunicación es necesaria para el progreso y la sana convivencia, por ello es indispensable que se provean las herramientas, espacios y ayudas que las personas autistas necesitan para compartir sus pensamientos, sentires, experiencias, conocimientos y dudas; en otras palabras, es un derecho de las personas autistas tener la oportunidad de comunicarse sin implementar la oralidad, desenvolviéndose en los medios que así requieran y soliciten, a través de sistemas de comunicación alternativa y aumentativa que estén disponibles y adaptados a sus condiciones específicas.

Combatiendo las ideas erróneas de que las personas autistas no se comunican, no tienen interés en socializar, no tienen la capacidad de aprender cuando son no hablantes, el utilizar erróneamente los términos de “no verbal”, “mutismo selectivo”; todo ello podría hacer un cambio enorme para quienes viven aún sin voz propia porque su contexto y su círculo social inmediato no han tenido la información adecuada, el asesoramiento correcto ni los apoyos necesarios.

El interés específico de compartir este texto es promover la reflexión acerca del autismo y brindar una oportunidad de ver más allá de un diagnóstico limitante que se enfoca en los “déficits”, cuando podría ser un error permitir que estas negativas lleven al capacitismo extendido y normalizado, dejando el discurso de la inclusión nuevamente como una ilusión utópica a la que no se llegará, pues a pesar de existir investigación y documentación como lo menciona Echeita (2013), esta podría no ser inclusiva sino simplemente sobre inclusión, sin llevar a la práctica los conceptos y socialmente permitiendo seguir en el pretexto de la ignorancia y la falsa idea de un cerebro correcto, un funcionamiento óptimo y único, un molde que aplicar en una vasta diversidad humana que no encaja en él.

## Referencias

- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Colombia: Universidad del Norte.
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington, VA: American Psychiatric

Association.

- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Trotta.
- Blanc, M. (2022). Communication development center. Obtenido de <https://communicationdevelopmentcenter.com/the-natural-language-acquisition-guide-echolalia-is-all-about-gestalt-language-development/>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11 (2), 99-118.
- Fauman, M. A. (2008). *DSM-IV-TR Guía de estudio*. Michigan: MASSON.
- Gortázar, P. (1990). *Ecolalia y Adquisición del lenguaje en niños autistas: implicaciones de cara a la intervención*. Mallorca: VI Congreso Nacional de AETAPI.
- Heres, J. C. (1965). *La esfera intelectual a través de los tests de Grace Arthur y Alicia Descoedres en un grupo de deficientes mentales con trastornos de lenguaje*. Texas: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miller, J. M. (abril de 2018). Obtenido de DGE, dirección general de escuelas Mendoza: <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2018/04/Comunicaci%C3%B3n-Aumentativa-y-Alternativa.-Joan-M.-Miller.pdf>
- Milton, D. (2012). On the Ontological Status of Autism: the ‘Double Empathy Problem’. *Disability & Society*, 6 (27), 883-887.
- Montero, P. (2003). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (saac) y accesibilidad. *Puertas a la lectura*, 4, 129-136.
- Murcia, M. D. (2003). *Filosofía. Cuerpo de profesores de enseñanza secundaria. Aplicaciones didácticas*. Barcelona: MAD.
- UNESCO. (2014). *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo, manual metodológico*. París: UNESCO.

# Aprendizaje: acto humano, educativo y social

Luis Roberto Martínez Guevara<sup>1</sup>  
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241  
[martinez.luis@upnslp.edu.mx](mailto:martinez.luis@upnslp.edu.mx)

## Introducción

Aprender es un acto humano, hecho social producto de la interacción entre personas. Su comprensión implica un abordaje desde diversos niveles de análisis, destacan: social, educativo, escolar y áulico. La potencial transformación del aprendizaje, abarca una concepción desde una dimensión más amplia que la del salón de clases. Esta perspectiva conduce a la revisión del concepto de sociedad y su relación con la educación; también, concretar esta revisión analítica con el de escuela y aula.

El concepto de sociedad es un término con múltiples significaciones e interpretaciones con base en la realidad contextual desde donde se manifiesta. En las ciencias sociales, resulta inexistente la universalidad que homogenice el mundo conceptual. De tal manera, para la pretensión del texto actual, se define a sociedad como la estructura armónica y consensual básica donde convergen seres humanos acorde con determinada coyuntura y territorio.

La concepción de sociedad como ente integrado, armónico y consensual, se fundamenta como unidad basada en un orden moral. Los miembros de la sociedad adoptan los valores constitutivos del vínculo unificador para alcanzar los propósitos sociales convenidos. Además, tales apreciaciones y juicios compartidos se traducen en la base normativa y prescriptiva que determina el grupo social para regular sus interacciones sociales.

Sin embargo, la sociedad al ser una célula humana orgánica, está en constante devenir histórico, el estatismo es su contraparte; la dinámica evolutiva y desarrollista su mejor aliada, debido a su constante

---

<sup>1</sup> Doctor en Desarrollo Educativo. ORCID: 0000-0003-3522-164X.

“ir, venir e ir”. La sociedad trasciende como asociación humana heterogénea con intereses múltiples que condicionan modos diversos de educación e instrucción.

Con el registro de la escritura hace 40,000 años como fenómeno humano y social, con una aparición reciente con respecto a otros procesos que desarrollaron la cultura de la humanidad (Navarro, 2020), el ser vivo llamado humano, continuó un proceso evolutivo delimitado a través del medio social o los elementos manifiestos en torno a un conjunto de personas con objetivos individuales y/o comunes que interactúan por naturaleza y generan cultura. La fusión entre la dimensión ambiental y social produjo artefactos que para el individuo (mujer u hombre) tuvieron un valor, una denotación socialmente aceptada. Ambas dimensiones engendraron la educación.

La educación como proceso interpersonal, exige una serie de situaciones sociales que reflejan el contacto permanente entre diversos grupos; provoca que las personas profesionales de las ciencias sociales y humanidades, se encuentren interesadas en descubrir la maraña de acontecimientos suscitados entre los conjuntos humanos.

El grupo es la unidad colectiva real y parcial, directamente observable y fundada sobre actitudes comunales con obra común por cumplir. Esta configuración refiere a la animación sociocultural o capacidad de las sociedades por suministrar a las comunidades o células con características bien definidas, herramientas pertinentes para su desarrollo y, por ende, buscar su mejoramiento, proporcionar visibilidad a la analogía con la sociedad urbanizada o incorporada totalmente a los efectos positivos y negativos de la globalización.

*La educación se comprende como patrón de comportamiento de la realidad histórica determinada desde la configuración de procesos, acciones y efectos como coyuntura específica de una cultura. Consiste en la socialización metódica de las condiciones y cánones performativos que ejerce la sociedad en su conjunto sobre sus miembros. Los seres humanos aparentemente “conocen” el bagaje sociocultural expuesto ante sus elementos perceptuales. Conocer como acto humano se engarza a procesos mentales incidentes en la cristalización y perviven-*

cia de un proceso reconocido como aprendizaje.

El aprendizaje desde la perspectiva y experiencias del autor del presente texto, es el cambio relativamente permanente en la conducta humana. Tal transformación surge mediante los procesos, acciones y efectos educativos y sociales como artefactos humanos y, por el individuo como ente constructor y responsable del acto de aprender.

Aprender, exige compromiso individual y colectivo, resulta una fuerza perspicaz e incidente en la convivencia intergeneracional. Diversos autores aportan sus exploraciones científicas y creencias al acto de aprender. Con el afán de provocar en la audiencia un acercamiento somero hacia los principales marcos interpretativos en materia de aprendizaje, se dividió esta exposición en tres paradigmas: conservador, mediacional y transformador.

El ***paradigma conservador***, sugiere la aproximación al aprendizaje como acto controlador del dinamismo humano; como expresión humana para coartar expectativas, necesidades, motivaciones e intenciones del sujeto con relación al cambio. Según el conductismo, el aprendizaje emerge cuando mediante estímulos deliberados que se traducen en instrucciones directas y sistemáticas. El docente que basa su práctica en proporcionar un estímulo y espera una respuesta determinada, cristalizará su acción pedagógica, sólo si dicha revelación resulta con base en la intención anhelada, lo cual comúnmente no ocurre en el aula.

Para algunos ideólogos educativos, el asociacionismo es algo de sencilla aplicación; sin embargo, su ejecución requiere un amplio conocimiento del entorno, situación que habitualmente es información evitada por el docente por negligencia, ignorancia o desinterés.

La perspectiva en cuestión mantuvo el aprendizaje como un proceso administrado por las células de poder. El aprendizaje visto de esta forma, genera implicaciones escolares de manipulación, control, medición, perpetuación y enajenación de lo socialmente hegemónico. Esto es, la *escuela funciona como prescripción de lo prescripto*, surge la investigación educativa desde las ciencias empírico-analíticas (Popkewitz, 1984), como procedimiento calculador para medir al indivi-



duo y vaciar su esencia en datos que aportan pautas paupérrimas de conocimiento generador de cambios. Entonces, se reduce el concepto de ser humano a un plano de contenedor de saberes, lo que el reconocido educador brasileño Paulo Freire (1975) mencionó como educación bancaria, a través de la cual se establece la diferencia y división entre los que saben y los que no saben.

Sin embargo, el **paradigma mediacional** propone revisar el aprendizaje como un acto humano basado en la interpretación constante del mundo y sus artefactos. Aprender, según la Escuela Psicológica Soviética advierte la consideración del cúmulo de elementos socio-culturales que engendran un hombre como producto histórico y, el conjunto de saberes culturales impacta en las experiencias del sujeto y motivan la forma de aprendizaje (Blunden, 2011). La *Zona de Desarrollo Próximo* es una estrategia que al interior del aula los docentes debiesen aprovechar al máximo, trabajar con retos sociales exige la construcción deliberada de alternativas para la solución a problemáticas de la vida cotidiana (Vigotsky, 1976).

Asimismo, el diálogo –lenguaje para *Vigotsky*- es un medio explotable dentro del aula que en ocasiones se desperdicia por la insistencia docente en protagonizar los actos de enseñanza y de aprendizaje. En términos generales, es una propuesta psicopedagógica y cultural que brinda frutos en contextos ecológicos donde se privilegie la actividad colaborativa y la participación interrelacional.

En cambio, para la teoría de la Gestalt, la conducta se concibe como *totalidad organizada*, identifica el mundo psicológico de los individuos como estructura que opera en un momento dado. Las variaciones del aprendizaje dependerán de la recepción sensorial del ambiente exógeno al sujeto, traducido en símbolos con sentido configurado y en consideración de las situaciones específicas de percepción. El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectible de las capacidades intelectuales y de supervivencia (Wertheimer, 1991).

La Gestalt se apoya en el *fondo y forma*, no importa el estímulo –lo es para el conductismo-, lo que interesa es la manera en cómo el individuo interpreta la información contenida por el incentivo y emite

una respuesta mediada por sus estructuras mentales (representaciones). Los educadores requieren la promoción de la experimentación de *insight* (en castellano, comprensión o intuición) en sus alumnos, mediante situar las condiciones necesarias para el surgimiento de un ambiente diverso, en el cual los comentarios fuesen incluidos en un todo; evitar la disolución y fuga de construcciones determinadas por instantes y condiciones subjetivas específicas.

Según la teoría del procesamiento de la información, el aprendizaje es un *proceso mental* activo consistente en adquirir, recordar y utilizar conocimiento. Concede una importancia preponderante al aprendizaje de conceptos, principios y solución de problemas como oportunidades para adquirir conocimientos de carácter general, de dominio específico y declarativo (Gagné, 1985).

La mente posee cuatro funciones específicas para el aprendizaje: atención, codificación, retención y recuperación. Un estímulo es captado por los seres humanos a través de un registro sensorial basado en la atención interna y externa; posteriormente, el estímulo se traduce a un símbolo que a través de la retención se almacena en la memoria a corto plazo y posee una durabilidad efímera. Mas, la memoria a largo plazo permite el surgimiento de la función recuperadora de la mente y, por tanto, la utilización posterior de la información almacenada guía resultados y respuestas a nuevos estímulos mediante la memoria de trabajo. La postura emitida por Gagné (1985), tiene que ser utilizada con precaución para evitar caer en una repetición perenne de conductas que esclavizan y maniatan la autonomía de creación, análisis y crítica de los seres humanos.

Otra teoría del aprendizaje que promueve la construcción individual del acto de conocer, es la genético-cognitiva. Piaget (1966) revolucionó con su teoría evolutiva la manera de aprehender el mundo. Sus aportaciones son –en muchos casos- regulaciones universales que atañen a una gran cantidad de personas y contextos.

La exposición del aprendizaje como capacidad basada en la edad cronológica –estadios- y con un proceso de evolución continuo; así como el uso de las representaciones mentales (lo que se piensa de

algo o de alguien) como el fundamento de la actividad de aprendizaje, sitúan los cimientos para la ejecución de su teoría. Asimilar y acomodar, son vocablos y procesos constructivos que facultan el aprendizaje para favorecer el crecimiento cognitivo, social y afectivo. Un individuo para aprender requiere condiciones internas (biológicas) y físicas (materiales) que en conjunción permiten conocer y actuar sobre la realidad social mediante esquemas de pensamiento (Piaget, 1966).

Lo anterior fue retomado por *David Paul Ausubel* quien alude al aprendizaje significativo como una postura que inicia cuando existe un conflicto intelectual o cognitivo basado en la presentación de conocimientos denominados previos y se fusionan con experiencias novedosas. Tal proceso, requiere de significatividad lógica o coherencia en la estructura interna del material y, psicológica o presentación de contenidos comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el aprendiz para generar un andamiaje entre lo previo con lo actual. Configurar sentido al mundo físico resulta complejo, sobre todo, cuando el fundamento se inserta forzosamente en las mediaciones e interpretaciones objeto-sujeto (Ausubel, 2002).

Ausubel (2002) propuso en esencia dos maneras de construir aprendizaje: mediante recepción y por descubrimiento. La exposición como método de generación del primer tipo de aprendizaje es el fundamento de su teoría; considera a la instrucción como la base del aprendizaje por descubrimiento. Actualmente, en la escuela se favorece la exposición con connotaciones próximas a conservar el bagaje cultural y hegemónico y cierta lejanía a incluir la experiencia significativa como rasgo continuo de enseñanza y de aprendizaje.

Según *Jerome Bruner*, la conducta humana es una expresión con intenciones cotidianas. Todo comportamiento es producto de una deliberación. El conocimiento reduce la complejidad del mundo al permitir la organización del entorno. Por tanto, existen tres modos de representar el mundo: el actuante o producto de las implicaciones psicomotrices; el icónico o sujeto a la actividad y, el simbólico o generador del lenguaje. El desarrollo cognoscitivo se alimenta culturalmente en una relación que transita de adentro hacia al exterior (Bru-

ner, 1990).

La escuela –según Bruner- tiene que propiciar el aprendizaje por descubrimiento como práctica tendente al descubrimiento del mundo por sí mismo; donde reordenar la evidencia y alcanzar conocimientos complejos fomenta expectativas que incentivan la apropiación y manejo del aprendizaje. Sin embargo, tal proceso se estimula por la instrucción que especifica relaciones y significados escolares establecidos en el cúmulo de conocimientos manifiestos en forma recursiva, determinado por los materiales utilizados y el momento de aplicación de premios y recompensas.

En cambio, el **paradigma transformador**, es aquel en donde se generan múltiples formas heterogéneas de pensamiento y actuación, la holgura de las relaciones sociales es tal, que el libre albedrío es el *modus vivendi* en sociedades de apertura donde se entrelazan distintas miradas que en conjunto convergen de forma ecléctica en la sociedad.

El contexto escolar se beneficia de dicho paradigma al centrar la práctica docente en la forma de guiar-coordinar-orquestar los procesos intelectuales, sociales, culturales, conductuales, actitudinales y volitivos de los educandos en formas productivas de generar aprendizaje social. El aprendizaje se convierte en oportunidades, las oportunidades en acciones y, las acciones en necesidades identificables de manera reflexiva en colectivo bajo un enfoque de cooperación constante.

Aprender es un acto de aprehender el mundo, es continuar el proceso de liberación y emancipación hacia la autonomía racional, es abstraer la comunión de los hombres (Freire, 1975), sentirse incapacitado en un ambiente social cuadrado, castrante, alienante y reproductivo. El compromiso del que aprende (opresor-oprimido) es mantener una visión recursiva del conocimiento, generar oportunidades en la práctica y cambiar las circunstancias como agente histórico. En una pregunta: “¿Cómo pasar de la crítica teórica a la acción necesaria que producirá el fin deseado?” (Farganis, 1975; como se citó en Carr y Kemmis, 1988, p. 167).

El aprendizaje desde las ciencias críticas (Popkewitz, 1984), pretende la interpretación de prácticas sociales mediante la indagación constante para cambiarlas (a partir de la acción) y mejorar (como propósito facultativo de la praxis humana). Por consiguiente, el aprendizaje aspira a ejercer el poder humano para resistir a los procesos educativos fundados en prácticas hegemónicas e ideológicas (Giroux, 2004).

Así, la empresa de la escuela no es la propaganda ni la de formar para el mercado. Como señala Connell (citado en Giroux, 2004):

Es la de habilitar a la gente en el conocimiento, destrezas y conceptos relevantes para reconstruir un mundo peligroso y desordenado. En el sentido fundamental, el proceso de educación y el proceso de liberación son lo mismo. Son aspectos del doloroso crecimiento de la sabiduría y autocontrol colectivos de la especie humana (p. 151).

Finamente, el **aprendizaje es un acto humano**. Es un proceso saturado de retos –visibles u ocultos- que los seres humanos develan. Algunos prefieren la mordida rápida y letal; otros se guían por la cadencia y el confort. Es decir, aprender es complejo y personaliza al humano. No existe un aprendizaje similar, todos los procesos son auténticos y susceptibles de mejora e interpretación. Por consiguiente, el aprendizaje es dependiente del individuo, la educación y la sociedad. *El hombre porque lo genera, la educación porque lo construye y la sociedad porque lo legitima.*

## Referencias

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Blunden, A. (2011, septiembre-diciembre). Psicología cultural soviética. *Revista de Estudios Sociales*. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-885X2011000300012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300012)
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gagné, R. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. McGraw-Hill.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI Editores.
- Navarro, F. (2020, 4 de noviembre). La escritura académica en la formación de profesionales de la educación. Teleconferencia dictada en el marco del Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
- Popkewitz, T. (1984). "Los paradigmas en la ciencia de la educación: sus significados y la finalidad de la teoría". En *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori. [https://kupdf.net/download/popkewitz-paradigma-e-ideologia-en-investigacion-educativa\\_59a0323edc0d-609d0a184970\\_pdf](https://kupdf.net/download/popkewitz-paradigma-e-ideologia-en-investigacion-educativa_59a0323edc0d-609d0a184970_pdf)
- Vigotsky, L. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Ediciones Revolucionarias.
- Wertheimer, M. (1991). *Pensamiento productivo*. Paidós.



---

**Foto:** Pinturas rupestres en Peñón de Bernalejo, Villa de Reyes  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

# Acción... ¿qué?: El cambio en el pensamiento desde el aula

Montserrat Alejandra Mendoza Ovalle<sup>1</sup>  
Estudiante de LEIP, UPN-241  
[alejandramendoza@gmail.com](mailto:alejandramendoza@gmail.com)

## Introducción

Uno de los temas de la investigación educativa es el aula; en la que se conjugan el actuar de los alumnos y docentes y se reflexionan las necesidades educativas que los actores tienen de manera grupal o individual. En cierto sentido esto se debe a la cercanía que mantiene el profesor con los estudiantes, convirtiéndose en el principal conocedor y comunicador de las virtudes y carencias del alumnado. Dentro de este accionar educativo, nace el campo investigación-acción educativa, en donde los aspectos van más allá de cumplir metas y objetivos según las necesidades del grupo. En el siguiente texto presentaremos algunas de las características principales de estos campos de acción, características y pasos a seguir.

## Investigación ¿qué?: La construcción del conocimiento en el aula

En la construcción del conocimiento y en el desarrollo de la investigación-acción educativa, concurren aspectos de reflexión y entendimiento de la práctica educativa. Las problemáticas dentro del aula que el investigador, en este caso el profesor, pueda resolverlas de manera eficiente es creando un vínculo en el aula a través de la acción educativa (Santos y Sánchez, 2002).

Al momento de estar dentro de un aula, el profesor se convierte en una parte activa para la consolidación del conocimiento, además los problemas de aprendizaje en la práctica cotidiana y, de esta forma, consolidar las metas y los objetivos que se ha planteado durante su clase, transformándola como parte del cambio social y teórico (Rodríguez)

---

<sup>1</sup> Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Estudiante de licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241. ORCID: 0009-0009-1353-4208.

guez, et al., 2010), creando espacios de comprensión y autorreflexión, tanto del profesor como del alumnado.

Ahora bien, tomando en cuenta la importancia del papel del educador para generar estas autorreflexiones y mejoras en la manera en que se relacionan los alumnos y los conocimientos dentro del salón de clases, podemos señalar la necesidad de establecer procesos investigativos realizados para accionar con el profesor a través de la práctica. Los autores Santos y Sánchez (2002) en su texto “reflexionar para mejorar la práctica: Una experiencia de investigación-acción educativa” dividen en dos la investigación/acción y la investigación-acción participativa, según su clasificación, surgen dos preguntas: ¿qué es lo que podemos rescatar dentro de estos dos aspectos?, ¿hay alguna diferencia?

Para responder estos cuestionamientos es necesario establecer los principales conceptos encabezados en estas clasificaciones; por una parte, la investigación/acción, va encaminada hacia una nueva visión del ser humano en la ciencia, desarrollando perspectivas e ideas hacia las tendencias sociológicas, es decir, se centra en el sujeto, en las acciones que él reclama que son importantes para su desarrollo, el analizarlas y de ahí crear una investigación activa. Por otra parte, aunque suena muy parecida la investigación-acción participativa, se encuentra encaminada hacia las tendencias educativas, los intereses no son solamente analizar las perspectivas en los intereses prácticos dentro del aula sino al conocimiento social y al desarrollo del sujeto, por lo que, podemos decir que se trata de analizar y construir el conocimiento a través de las necesidades exteriorizadas dentro del aula, con un objetivo principal o una meta, esto con la finalidad que el alumno interprete el mundo que lo rodea y cree un puente entre los conocimientos y él mismo, teniendo un seguimiento por la figura educadora que pretende que supere los problemas o retos que tiene el alumno en el aula (Santos y Sánchez, 2002).

Estos dos puntos anteriores tienen la intencionalidad de que, el profesor, no centre sus espacios de conocimiento, en el desarrollo del currículo, si no en la autorreflexión de la práctica educativa, para me-



jorar los aspectos específicos y singulares presentes en al momento de impartir una clase (Latorre, 2004).

Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario aclarar que la investigación no solamente se encuentra limitada a someter a prueba determinadas hipótesis, si no que ésta se trata de un proceso, según Pérez, citado por Bausela (2004), define los rasgos de investigación de la siguiente manera.

*Esquema 1. Rasgos que definen la investigación-acción (Pérez en Bausela, 2004).*



Al momento de aplicar esta espiral esquematizada es como podemos identificar las características más relevantes para la construcción del cambio social por medio de la colaboración teórica y la acción educativa, quedando en claro que el inicio de la transformación es la práctica de la docencia, que consiste en la enseñanza de conocimientos o habilidades, analizar la práctica y aplicación teórica adaptada al contexto en donde se realizan dichas prácticas. Entonces, el espacio de investigación-acción educativa, en el enfoque cualitativo de la investigación, se emplean estrategias investigativas para la comprensión de las acciones humanas dentro de los contextos reales del conocimiento, por lo que, el cambio se realiza por medio de la práctica habitual dentro del aula (Alvarado, 2012).

En cuanto, el carácter colaborativo y participativo de esta práctica, ¿qué aspectos epistemológicos y metodológicos se encuentran? Los

seres humanos, al ser conscientes de la realidad en donde vivimos, somos capaces de transformar nuestras propias vidas, por el lado cognitivo, se encuentra el respetar la libertad, dar orientación para que los sujetos sean capaces de tomar decisiones propias reflexionando los procesos básicos encaminados hacia el cambio social. Por otro lado, el método guía de este aspecto, se encuentra relacionada desde el punto de vista docente en donde el conocimiento social es interpretado desde el análisis de las necesidades que proyectan los sujetos sociales, de esta forma encaminan hacia la transformación social y la superación de problemas conforme la creación de un objetivo consciente a sus capacidades (Colmenares, 2010).

Para crear los espacios de cambio anteriormente mencionados, el desarrollo de la investigación-acción educativa debe seguir los siguientes pasos, mencionados por Santos y Sánchez (2002):

1. **Aproximación:** método investigación-acción educativa
2. **Supuestos:** fundamentación
3. **Selección y entrenamiento:** observación y estrategia
4. **Ejecución de proyectos:** identificación y problema de aula de diversas estrategias de intervención
5. **Análisis de los proyectos:** recolección de información para analizar los logros obtenidos en todos los casos
6. **Aprendizajes obtenidos de la experiencia:** solución de las dificultades, evidencia de los problemas del campo de acción.

Por lo que, el tener en cuenta estos seis pasos, como parte de la repercusión del trabajo dentro del aula para la transformación de las prácticas sociales existentes, se plantean tres maneras del accionar educativo y el tipo de conocimiento que generan divididos de la siguiente manera (Bausela, 2004):

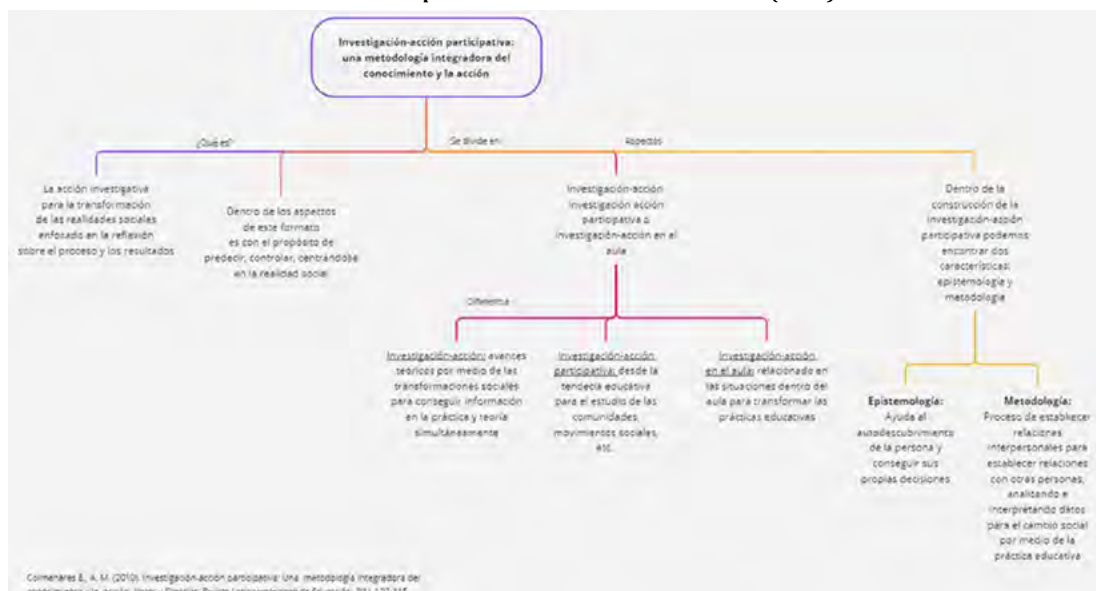
- a) **Técnico/explicativo:** son los procesos guiados por expertos que ejecutan una investigación diseñada y dirigida por la obtención de resultados, basada en un nivel de cooperación y designación de tareas
- b) **Práctico:** Son los procesos de investigación-acción dirigido a los procesos de indagación y reflexión de la práctica para comprender

la realidad educativa, (según lo planteado por Elliot y Stenhouse)  
**c) Crítica:** Modelo práctico, en donde no se centra únicamente a en la particularidad de la práctica, requiere de acudir a fuentes teóricas y prácticas que soporten las restricciones ideológicas e institucionales (si es que existen) por medio de la transformación social y la implicación del profesor.

Para conformar estas situaciones de reflexión conforme al cambio, requerimos de analizar la diversidad de perspectivas, cuál se puede aplicar a nuestro problema y, de ahí, comenzar a indagar haciendo uso de la racionalidad de las prácticas propias, teniendo en cuenta hacia dónde se quiere llegar, para qué, de esta forma realizar la convergencia de la teoría y la experiencia (Sagastizabal y Perlo, 2007).

Dentro de estos campos de desarrollo, es necesario resaltar la importancia del profesor como el iniciador en resolver la situación práctica a la que se enfrentan frente a grupo; por otra parte, podemos resaltar la diversidad del accionar educativo, mencionado por los dos principales autores como son Colmenares (2010) y Santos y Sánchez (2002) en los siguientes mapas conceptuales:

Cuadro 1. Principales características de Colmenares (2010).



**Cuadro 2. Características principales Santos y Sánchez (2002)**



Teniendo en cuenta lo anterior, podemos establecer que existe una diversidad en la manera de actuar de la investigación-acción dentro del aula, pero también similitudes dentro de los espacios de transformación social; pero siempre destacando el papel del docente en el accionar educativo.

Dentro de las principales diferencias se encuentra la sistematización de la información, la manera en que la información es tratada en ambos autores, por un lado, tenemos el tratamiento de Colmenares (2010), que se enfoca en la interpretación de datos desde la experiencia, a las características destacadas entre Santos y Sánchez (2002) que lo toman como parte del ejercicio de la docencia, en donde, los campos de acción tienen que ir encaminados al desarrollo de las necesidades y las experiencias propias; la manera en que se encuentra estructurada esta forma de realizar investigación, además de todas las vertientes antes mencionadas, solamente nos hacen hincapié de la importancia que tiene la educación para la práctica educativa, además de la importancia de la docencia para crear estos vínculos.

## Notas finales

La relación existente dentro del ejercicio docente y la investigación-acción es la importancia que la labor educativa tiene para el desarrollo del conocimiento en el aula, además de promover el cambio en las estructuras sociales por medio de la reflexión de la realidad social a la que nos enfrentamos día con día, creando espacios necesarios para aquellos estudiantes o profesores que se encuentran vulnerables ante la inminente realidad, para que sean capaces de comprender y cuestionarse el mundo que les rodea.

Por otra parte, la necesidad de crear estudios con la finalidad de analizar la práctica educativa propia y la de los compañeros docentes, la limitamos a espacios diseñados para el aprendizaje, como son las escuelas, pero el conocimiento y la práctica educativa, la reflexión de conocimientos, puede darse dentro de cualquier contexto y, más que buscar la conclusión exitosa, al menos teóricamente, busca crear respuestas a la observación de los problemas expresados por los sujetos.

A lo largo de este texto, nos hemos centrado en la investigación-acción y su proceso de creación, como alternativas que puedan dar respuesta tanto a los problemas de la práctica educativa como lo que acontece en el aula, siempre en busca de conocimientos significativos.

## Referencias

- Alvarado, D. F. N. (2012). La investigación-acción: cartografía de su epistemología y científicidad cualitativas. *Aposta*, 53 (53), 1-6 <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/nanialva1.pdf>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Colmenares, A. M. (2010). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. ¿Qué es la investigación-acción? [Electrónico]. En *La Investigación-acción. Conocer y cambiar*

- la práctica educativa* (2.a ed., pp. 23-26). Graó, de IRIF. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto de la Higuera, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I., y Bernal, S. (2010). *Investigación Acción. UAM*. <https://www.calameo.com/books/002638567bd56389bb642>
- Sagastizabal, M. A., y Perlo, C. L. (2007). *La investigación-acción: surgimiento e historia. En La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones* (2.a ed., pp. 54-56). Editorial Stella. [https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro\\_Investigacion\\_Accion.pdf?sequence=3](https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/3880/Libro_Investigacion_Accion.pdf?sequence=3)
- Santos, M. T. y Sánchez, S. I. (2002). Reflexionar para mejorar la práctica: Una experiencia de investigación-acción educativa. *Educación y Educadores*, 6, 107-125.

## El nido del cuervo.

### Ensayo sobre la aplicación de recursos didácticos

Álvaro Alejandro Pozos Quiroz<sup>1</sup>  
SEP-DGETI  
[alejandro\\_009@hotmail.com](mailto:alejandro_009@hotmail.com)

En lo personal, siempre me ha cautivado sobremanera, el misticismo, el color y la obscura personalidad de los cuervos; más aún el hecho de saber que son las únicas aves, que no tienen cerebro de pájaro, son aves que evolucionan y se valen de herramientas a su alcance para ayudarse en su diaria travesía, para construir y resolver problemas igual que si lo hiciera un humano, cuando intenta resolver un *puzzle*.

Estos alados amigos, utilizan diversas herramientas para construir su nido, ese nido que les permite sobrevivir y desarrollar sus habilidades; esa fortaleza que resguarda su personalidad y su vida.

La docencia ha forjado personalidades docentes, realmente semejantes a las de los cuervos, el misticismo del trabajo, el uso de herramientas y la constante evolución de su trabajo, los vuelve personalidades atrayentes dignas de estudio.

Los cuervos son los únicos animales no mamíferos capaces de usar herramientas de forma secuencial, se reconocen en un espejo y siguen cautivando tanto por su inteligencia como por su oscuro magnetismo (Carrillo, 2011, párr. 1).

El uso y aplicación de recursos didácticos, no es sino la abstracción del uso de herramientas que nos permiten y facilitan la cognición, meta-cognición y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es aquí en este proceso, donde toman vital importancia, ya que es una manera en que relacionamos lo teórico, con lo práctico, una abstracción del mundo aplicada a la educación y el aprendizaje.

---

<sup>1</sup> Licenciado en Administración e Ingeniero Industrial. Adscripción institucional: SEP-DGETI. ORCID: 0009-0003-8271-492X.

Con materiales didácticos convertidos en recursos didácticos, (entiéndase por material didáctico aquel proyecto, esquema, maqueta, juego, maquina, etcétera, construido por el docente o el alumno; que termina por convertirse en un recurso didáctico o una herramienta que facilita la labor docente, igual que lo hace un proyector o un software), desarrollamos temas específicos y contenidos secuenciales que guían al alumno y al mismo docente por el proceso educativo y por ende buscan la meta-cognición.

Los materiales didácticos, convertidos en recursos, se vuelven elementos tangibles o intangibles de uso obligatorio; ya que son un auxiliar en la motivación diaria, favorecen la comprensión y el entendimiento, ya que atienden las inteligencias múltiples (dependiendo del material y recurso didáctico que se utilice).

En la mayoría de los casos, los materiales didácticos, son de fácil creación y adquisición; y a su vez son tan variados como la propia imaginación del docente-alumno, su fin es concretizar la realidad de lo estudiado, por lo que, en teoría, hablamos de un aprendizaje situado y por qué no, un aprendizaje por proyectos a escala, donde el material y el recurso, si deben ser desarrollados por el alumno, se vuelven un instrumento en la construcción del conocimiento.

El uso secuencia de herramientas es considerado una señal de alto nivel cognitivo: entendimiento de causalidad, formación de analogías, planeación. Como apunta Carrillo (2011) “La inteligencia de los cuervos les ha valido una aparición incluso en las vanguardistas conferencias de TED, en una conferencia expuesta por el hacker Joshua Klein: tecnología y simbiosis córvida para el futuro místico práctico de la humanidad” (párr. 7).

Los materiales didácticos, revisten vital importancia, en la educación actual; sin embargo, surge una disyuntiva, que vale la pena analizar; en nuestros días, se tiene un obtuso significado del concepto materiales didácticos, ya que la mayoría de los docentes, al utilizar las TICs para desarrollar los contenidos de sus asignaturas, creen que están llevando a cabo el uso de materiales didácticos, cuando en realidad, dominan y son participes del uso de recursos didácticos, sucede



lo mismo, con los contenidos web, aplicaciones y diversos materiales multimedia.

Es en este espacio donde vale la pena discernir que los materiales didácticos, no son únicamente los recursos o medios de alta tecnología, si no también aquellos que se construyen con los materiales menos pensados, pero que a final de cuentas logran su cometido; ser un auxiliar en el proceso de enseñanza aprendizaje y la obtención y comprensión del conocimiento.

En los contextos marginales, sucede diariamente que el docente, utiliza lo que su núcleo social le brinda, para construir materiales didácticos y a su vez explora otros recursos cuando hace uso de ellos.

La construcción de un cometa (papalote), para explicar contenidos, de funciones trigonométricas, propiedades de los triángulos y razones de proporción (Matemáticas II), son un claro ejemplo de un material didáctico diferente a los que usualmente asociamos cuando nos referimos al concepto.

Así también la construcción de un cohete de agua para explicar las Leyes de Kepler y de Newton (Física I), pero sobre todo la experiencia enriquecedora, del despegue del cohete, engloban no solo un aprendizaje situado, sino la correcta experimentación del alumno de dichos contenidos y además una retroalimentación (realimentación) del conocimiento que construye y reflexiona en ese presente tan sustancial, que además le brinda una oportunidad de corregir errores de entendimiento y le brinda una transversalidad en su aprendizaje; sucede lo mismo para la construcción de un submarino con material reciclado, donde se explican conceptos de movimiento, presión y empuje (Física II).

Todo esto no es más que una abstracción de la realidad misma, donde el docente, construye sus propias herramientas, forja su nido, ese nido que es su aula, que es donde resguardan un sin número de materiales y recursos didácticos, producto de su imaginación o de la necesidad ante la precaria condición, de su realidad social.

Es este tipo de materiales y recursos didácticos, los que, a juicio personal, promueven un amplio entendimiento de los conocimientos, ya que el alumno piensa, construye y experimenta, redimensiona su inteligencia y su imaginación y ambas tienden al infinito.

Al lograr esto, habremos dado un paso al frente en nuestra ardua labor, ya que habremos evolucionado, habremos entendido que, como entes cognitivos y cívicos personajes educativos, debemos ser capaces de generar nuestras propias herramientas y por ende nuestra propia evolución.

El aprendizaje al igual que la evolución, no se conjugan en pasado ni en futuro, se conjugan en un presente continuo, en un gerundio en espiral que continuamente empieza y que jamás termina de suceder.

## Referencias

Carrillo, J. P. (01/10/2011). La fascinante inteligencia de los cuervos. Utilizan herramientas de distintas formas. *Pijama Surf*. <http://pijamasurf.com/2011/01/la-fascinante-inteligencia-de-los-cuervos-utilizan-herramientas-de-distintas-formas/>



---

**Foto:** Hacienda de Gogorrón  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

# Somos de carne, hueso y sueños: reflexiones de jóvenes investigadoras sobre los cuidados y las emociones al investigar

Diana Cecilia Rodríguez Ugalde<sup>1</sup>  
Conahcyt-ENES Morelia de la UNAM  
[psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com](mailto:psic.diana.rdz.ugalde@hotmail.com)

Lizbeth Guadalupe Ríos Roque<sup>2</sup>  
UASLP  
[riosr.lizbeth@gmail.com](mailto:riosr.lizbeth@gmail.com)

Adriana Rebelez Rivera<sup>3</sup>  
UASLP  
[adriana.rebelez23@gmail.com](mailto:adriana.rebelez23@gmail.com)

Mónica Rodríguez Tirado<sup>4</sup>  
UASLP  
[monitirado2020@gamil.com](mailto:monitirado2020@gamil.com)

Uno de los debates más significativos de las epistemologías feministas en las últimas décadas ha sido la histórica configuración androcéntrica de las ciencias y el conocimiento científico, lo que ha dado pie a la categoría de ciencia androcéntrica (Harding, 1993). Algunos de los principales argumentos cuestionan, principalmente, a la pretendida objetividad, al borramiento del sujeto que conoce; la supuesta apoliticidad y desinterés durante el proceso de conformación de conocimiento; la anulación de emociones, cuerpos, pensamientos y sensaciones de sujetos situados cognoscibles y cognoscentes, la universalización-generalización de conocimientos parciales (Haraway, 1995; Glaser, 2018; Cruz, et al, 2012; Cruz, 2018; Deharbe, 2020).

Es desde esta mirilla que situamos aquí nuestra experiencia compartida, como mujeres que investigamos, en el marco del 24<sup>º</sup> Verano de la Ciencia Región Centro, donde conformamos un equipo de investigación para el proyecto “Experiencias, percepciones, emociones-sentimientos y prácticas de cuidado de trabajadoras y trabaja-

---

1 Doctora en Estudios Latinoamericanos en Territorio, Sociedad y Cultura (UASLP). ORCID:0000-0003-3945-4600

2 Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (UASLP). ORCID: 0009-0006-9413-6487

3 Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (UASLP). ORCID: 0009-0006-8997-3416

4 Estudiante de la Licenciatura en Psicopedagogía (UASLP). ORCID: 0009-0000-9074-8490

dores escolares en contextos de amenaza por el crimen organizado en el altiplano potosino”. En este texto nos interesa resaltar los flujos, oscilaciones y ambigüedades a través de las cuales nos conformamos como investigadoras encarnadas. Con esto pretendemos dar cuenta “de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra parcialidad y contingencia” (Cruz, et al, 2012, p. 258), desde una objetividad feminista que identifica las maneras específicas de ver, interpretar, desde la no trascendencia y el no desdoblamiento del sujeto “universal”, desde la localización limitada y el conocimiento situado (Haraway, 1995).

Para ello nos valemos de los “itinerarios corporales” (Luz Esteban en Ruiz y García, 2018) para reflexionar al cuerpo en la investigación a nivel subjetivo y social. De acuerdo con nuestra vivencia durante el desarrollo de la investigación, exponemos aquí tres dimensiones que surgieron en nuestros diálogos y reflexiones: a) posiciones de partida, b) emociones y c) cuidados al investigar.

### **Nuestras posiciones de partida**

Somos cuatro mujeres (imagen 1), de dos generaciones distintas, que provenimos de familias pertenecientes a la clase social media. Pocas personas de nuestras familias accedieron y culminaron la educación superior. Aunque no se dedicaron a la academia, estos antecedentes fueron un referente para nosotras de que era posible cursar la universidad. Sin embargo, la investigación como campo práctico-vivido quedó fuera de los márgenes de nuestra cotidianidad.

Las cuatro cursamos (en pasado y en presente) nuestros estudios universitarios en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Sin embargo, procedemos de distintas generaciones y momentos históricos de esta sede institucional. En el caso de una de nosotras, ahora investigadora, la llegada a la facultad como estudiante en el año 2004 se caracterizó por la ausencia de una plantilla docente investigadora. Para tres de nosotras, estudiantes e investigadoras en formación, el ingreso a la universidad en el año 2019 se acompañó de la llegada de una generación de personas jóvenes do-

centes que se dedican a la investigación, quienes cursaron posgrados con becas otorgadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología .

En verano de 2022 conformamos el equipo de investigación; esta colaboración nos confrontó con lo que pensábamos que era investigar. Conjuntamente reflexionamos sobre nuestros primeros acercamientos a la investigación, reconocimos que en nuestro imaginario se encontraba el prototipo del sujeto que investiga, quien, por sus propias características, nos era un referente distante. Se nos mostraba como una persona ajena a la realidad que investiga, desde una posición neutral y panóptica, que observa, mide y controla. En quién prima un tipo de pensamiento técnico, procedimental, analítico, ajeno a cualquier alteración emotiva, afectiva o vincular, por considerarse subjetivas. Una persona portadora de las características de la subjetividad masculina.

Esta nueva experiencia del verano de 2022 nos situó en un escenario real que exigía flexibilidad metodológica, reconocer al contexto, las personas, así como nuestra ontología como un ser íntegro y situado con emociones-sentimientos-afectos-raciocinio-corporalidad.

### **Las emociones al centro en la investigación social**

Contrario a la imagen del sujeto neutral que investiga, nos dimos cuenta de que nos vimos afectadas por la investigación. Nuestras reflexiones colectivas eran siempre en primera persona, en ellas nos dábamos cuenta de que las emociones se encontraban presentes en nuestro hacer. La experiencia personal nos llevaba a considerar, en momentos, que las emociones las vivíamos individualmente, pero el diálogo nos permitía reconocer que estas emociones eran compartidas y comunes, como el miedo, la inseguridad, la ansiedad, la incertidumbre, la preocupación. Por ejemplo, al inicio algunas sentimos inseguridad pues creíamos que no teníamos la capacidad para hacer investigación o anticipamos que nos enfrentaríamos a un contexto desconocido con varios riesgos.

Durante el trabajo de campo llegamos a considerar que la información recabada no era suficiente, o que no sería útil, porque no se

acercaba a lo que previmos que observaríamos o escucharíamos. La pregunta y lo que se contaba ante ella, nos confrontaba. Sin embargo, el encuentro reflexivo a partir de la asesoría y el acompañamiento conjunto nos daba oportunidad de mirar que eso que acontecía era un dato importante, aunque no cuadrara con lo que anticipábamos. Asimismo, identificamos que nuestro cuerpo presentaba manifestaciones sensoriales, como dolor de piernas, de estómago, de cabeza, de espalda, o nos sudaban las manos. Estas incertidumbres, preocupaciones, inquietudes y sensaciones fueron expuestas, acompañadas, reconocidas y valoradas entre nosotras y con algunas personas participantes.

Formamos vínculos con las personas participantes, nos preguntaron cómo nos sentíamos, cómo nos encontrábamos; nos compartieron sus reuniones, sus fiestas, su celebración; nos dieron la confianza para hablar sobre los temas delicados que problematizamos. Esto fue contrastante con el imaginario que teníamos sobre mantener distancia con las personas que participan en una investigación social. Además, distinguimos que quienes participan en la investigación son auténticos otros, con sus vidas, sus emociones, sus cuerpos, sus disposiciones. Y es en ello, en la disposición, que ocurren encuentros genuinos, donde escuchamos y compartimos quiénes somos.

### **Los cuidados como un territorio seguro para hacer investigación**

A partir de esta experiencia de investigación, reflexionamos sobre la importancia de los cuidados como un elemento fundamental al hacer cualquier tipo de investigación. Particularmente para este proyecto, identificamos al menos tres dimensiones de cuidado: 1) el cuidado en la supervivencia básica al hacer investigación que requiere de las condiciones materiales del cuidado y de una gestión mental sobre lo material (Pérez citada en Moreno, 2022, p. 123), 2) los cuidados propios como investigadoras al adentrarnos a un contexto de amenaza latente por el crimen organizado, 3) los cuidados hacia las personas colaboradoras, vinculados con la ética al investigar.

En relación con el cuidado en la supervivencia básica al investigar, destinamos un tiempo pertinente previo al trabajo de campo para organizar lo que necesitábamos para nuestra reproducción del vivir. Acordamos lo que llevaríamos para comer, los productos de higiene personal, lo que requeriríamos para dormir, los materiales que necesitaríamos para realizar el proyecto. Al estar en campo gestionamos momentos de descanso propio, momentos de reflexividad conjunta, los tiempos para dormir, para alimentarnos, para explorar el territorio; momentos de ocio y esparcimiento, donde jugamos y convivimos con las personas participantes.

Sobre los cuidados como investigadoras al estar en un contexto donde los escenarios representan un riesgo latente, consideramos no abordar directamente el tema de las violencias vinculadas con el crimen organizado con habitantes de la comunidad debido a la posible relación con estos grupos. Una práctica de cuidado fue nuestro adentramiento a campo a lado de la directora de la escuela, además de que, como nos basamos en un enfoque etnográfico, habitamos esos días en la casa de las maestras; esto de algún modo nos permitía un marco de seguridad al ser mujeres desconocidas y extrañas para las personas que habitan la localidad. Otra práctica de cuidado fue estar acompañadas de las trabajadoras escolares en los trayectos de la escuela a la casa donde nos alojábamos y viceversa, así como en los recorridos por la comunidad. Asimismo, el diálogo y la reflexividad conjunta articulada con nuestras emociones, cuerpo y sensaciones en campo fueron otras prácticas de cuidado.

En relación con los cuidados hacia las personas colaboradoras, realizamos los consentimientos y los asentimientos con población adulta e infantil respectivamente, concertamos de forma conjunta acuerdos de convivencia para nuestros encuentros que permanecieron visibles en las reuniones tanto con las y los trabajadores como con las y los estudiantes. Durante el trabajo de campo estuvimos atentas a sus expresiones corporales, preguntamos constantemente cómo se encontraban, si requeríamos un descanso, qué emociones experimentaban al rememorar ciertos hechos violentos o de riesgo. Nos encargamos

de llevar ramas de romero y lavanda a nuestros encuentros para que las personas participantes las olieran en los momentos donde sintieran tensión por los temas abordados. Desarrollamos un taller de “Teatro sensorial” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017) para reconocer al cuerpo como primer territorio (imagen 2). Constantemente aclaramos el proceso posterior de sistematización, el análisis de la información y la confidencialidad en su manejo; unos meses después, volvimos a dialogar los resultados con las personas que participaron.

### **Cierre: acercamientos a las posiciones feministas al hacer investigación social**

Esta experiencia en investigación cualitativa nos brindó una mirada diferente sobre investigar, pues varias contábamos únicamente con experiencia en investigación cuantitativa. Con base en esta vivencia nos percatamos de aspectos importantes que no habíamos contemplado en esas otras experiencias. En ellas, se dejaban de lado al cuerpo, las emociones y los sentires de las personas que participan en la investigación y de nosotras mismas como investigadoras en formación. En algunos casos nos prepararon para mirar-tratar como “objeto” a las personas participantes. Por ejemplo, en otro proyecto varias de nosotras recibimos comentarios de que no era importante que las infancias otorgaran su asentimiento para participar en la investigación, pues al ser menores de edad era suficiente con el consentimiento de sus madres-padres-tutores, pero que los hiciéramos para protegernos de cualquier situación. Al analizar lo acontecido, identificamos la falta de ética frente al reconocimiento genuino hacia las infancias como sujetos con el derecho a decidir (imagen 3).

En este camino formativo, identificamos que prevalece una reproducción de jerarquías de poder al interior de los procesos investigativos, desde un hacer extractivista académico y patriarcal. Gracias a estos procesos reflexivos colectivos, hemos comprendido a la investigación feminista como una experiencia creativa que acontece con la vida, que se elabora con el tiempo y la práctica, que se da forma a



partir de cuerpos y subjetividades situadas, donde las emociones, los cuidados y la reflexividad sobre el co-hacer son importantes para sostener la vida corresponsablemente en los espacios de investigación.

## Referencias

- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. Territorio y Feminismos.
- Cruz-Contreras, M. (2018). Epistemología feminista y reproducción de testimonios de mujeres sobre la dictadura en Chile: redirigiendo el foco a la posición de la investigadora. En *Prácticas de Oficio* 21(1), 65-75.
- Cruz, M., Reyes, M. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. En *Cinta moebio*, 45, 253-274.
- Deharbe, D. (2020). Epistemologías críticas feministas. Breve aproximación a las teorías sobre una ciencia sucesora en Sandra Harding y Donna Haraway. En *El Cardo*, 16, 166-178.
- Glaser, F. (2018). El concepto de “strong objectivity”: posibilidades epistemológicas y hemisféricas en el movimiento feminista contemporáneo de Chile. En Claudia Calquín y Herminia González (Eds.), *Epistemologías feministas desde el sur: aportes, tensiones y perspectivas*. (pp. 75-96). RIL editores.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, “cyborgs” y mujeres*. Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Morata.
- Moreno, V. (2022). La reproducción del vivir en medio de la tensión capital-vida. Trabajos y saberes para el cuidado de la vida. En *Desacatos* 70, 114-127.
- Ruiz-Trejo, M. y García, S. (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. En *Universitas humanística*, 86, 55-82.



**Imagen 1:** Equipo de trabajo  
1 de julio, 2022



**Imagen 2.** Actividad "Teatro sensorial"  
con el personal escolar de la primaria  
28 de junio, 2022



**Imagen 3.** "Acercamiento a mi comunidad",  
cartografía social elaborada por estudiantes de  
6º de primaria  
29 de junio, 2022



---

**Foto:** Mezcalera en Hacienda Gogorrón  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

## El CTE una mirada para la transformación escolar

Xiomara Concepción Álvarez Vázquez<sup>1</sup>  
SEGE  
[xioalva22@gmail.com](mailto:xioalva22@gmail.com)

### Introducción

*“Lo que hacemos marca la diferencia y tenemos que decidir qué tipo de diferencia queremos hacer”*

*Jane Goodall*

Desde el rol de la función directiva el Consejo Técnico Escolar desempeña un papel muy importante al interior de la escuela, de ella emergen los acontecimientos más reveladores de la institución, surgen las propuestas más brillantes que marcaran el día a día en la comunidad estudiantil.

Es sustancial encontrar el sentido adecuado a las reuniones calendarizadas oficialmente, un día tan valioso sin distractores de alumnos corriendo alrededor del salón, asistencia por padres de familia, requerimientos de la autoridad educativa; la sesión del CTE es un día conformado por cinco horas al interior de un aula y el colegiado tiene el papel más importante.

Es un momento de encuentro académico entre compañeros colegas, una oportunidad para reflexionar el quehacer educativo, la metodología de enseñanza, el perfil del grupo, en fin, la razón de ser de todo docente: los niños.

---

<sup>1</sup>Licenciada en Educación Primaria y Maestría en Administración Educativa. Institución perteneciente: SEGE, Escuela Primaria Pípila. ORCID: 0009-0002-1124-5364.

El presente trabajo es producto de una tesis presentada para obtener el grado de Maestra en Administración Educativa. Desempeño la función directiva frente a una escuela primaria turno vespertino con una plantilla de doce docentes frente a grupo, tres de educación física y dos maestras que imparten la asignatura de inglés; es una escuela con alta población estudiantil y anclada en un contexto urbano-marginal con un alto rezago escolar; el interés surgió partiendo del importante trabajo desarrollado en las sesiones del CTE, el liderazgo distribuido y el trabajo colaborativo dio la pauta para empezar el cambio de cultura organizacional que marca la transformación educativa en una escuela de contexto vulnerable.

## **Desarrollo**

El proyecto a presentar se desarrolló bajo un paradigma socio-crítico y un método investigación acción que consiste en la búsqueda de acciones que reflejen la transformación del objeto de estudio marcado por un carácter autorreflexivo.

Es necesario sumergirse en un poco de historia sembrando el precedente del Consejo Técnico Escolar exponiendo las bases legales y filosóficas sustentadas en la investigación, información que actuó como referente para la operatividad de los Consejos Técnicos abordado desde un panorama internacional, nacional y local.

Los consejos técnicos escolares se concebían de forma diferentes en años pasados. En América Latina algunos países encontraron la forma de crear escuelas autónomas como iniciativa de descentralización, países como: Argentina, Brasil, España, entre otros, fueron integrando políticas y nuevas estructuras en las organizaciones escolares para un mejor funcionamiento.

En Brasil durante los años 80 se establecieron los Consejos Escolares bajo el principio: “la educación pública pertenece a la comunidad no al gobierno”, proporcionando paso para la implementación de reformas considerando los consejos como los medios para asegurar la gestión para la democracia.

El antecedente formal de los CTE en México se remonta al Acuerdo Secretarial 96 que, con fecha del 07 de diciembre de 1982, establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. En este texto se hace mención explícita a esta figura y se le llama: “Consejo Técnico Consultivo”, documento que indica un capítulo con los criterios operativos básicos.

Todo se revolucionó con el cambio de administración federal que entró a funciones en diciembre del 2012, instrumentó una serie de cambios en la legislación y la normatividad que contenía el nombre de Reforma Educativa, misma que modificó el artículo 3° de la Constitución y la ley general de educación; junto con estos cambios, la SEP emitió en el verano del 2013 el documento llamado: “Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares Educación Básica, señalando:

Se hace necesario dar nueva vida a los consejos técnicos escolares, porque es en estos espacios donde el colectivo docente a partir del trabajo colegiado, la autoevaluación escolar, la toma de decisiones compartidas y el compromiso de mejorar la calidad educativa, tiene el poder de transformar los centros escolares y generar los aprendizajes pertinentes y relevantes en los estudiantes, con la concurrencia y corresponsabilidad de la Supervisión Escolar y de las autoridades estatales y federales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2013, p.10).

Y fue de esa manera que, a partir del 2013-2014, en el calendario escolar se establece la obligatoriedad de implementar la fase intensiva y ordinaria en todo el país.

El problema de investigación surge a raíz de los siguientes cuestionamientos: ¿Por qué si al interior del CTE se analizan las problemáticas de la escuela, no se observa el avance esperado con las acciones implementadas para mejorar el desempeño académico del alumnado? ¿La organización escolar no es pertinente?; en apariencia sí, cada actor educativo adherido a la institución abanderaba el rol que le correspondía, sin embargo, en la muestra palpable los resultados académicos presentados eran sin avance notorio lo cual dejaba entrever

la necesidad de realizar un recuento en las acciones implementadas y reflexionar qué estaba fallando o faltando por hacer para alcanzar el máximo logro de aprendizajes en los alumnos.

Era necesario dar una mirada a uno de los engranajes más importantes de la labor educativa: los docentes, inmersos en la rutina cotidiana de la institución, maestros que necesitaban ser escuchados y expresar, desde su perspectiva, cuáles consideraba eran las razones principales por las que la escuela no avanzaba en los resultados.

Se implementaron instrumentos diagnósticos:

- Resultados por escuela de Evaluación Diagnóstica arrojando datos desalentadores al obtener el 36.5 por ciento de promedio general.
- Cuadro personal titulado: reconociendo mi práctica docente conformado por los siguientes elementos: práctica actual, práctica ideal e identificación de las áreas de oportunidad.
- La matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) concebida como una de las herramientas elementales que provee los insumos necesarios para conocer la realidad educativa.

Analizando a profundidad los resultados se definió que al interior del CTE hacía falta reorganizar:

- Una óptima organización de tiempos destinados para cada actividad.
- Fortalecer la participación de los docentes y fomentar el trabajo colaborativo.
- Dar un seguimiento puntual de las acciones y acuerdos establecidos.

Los objetivos que guiaron la investigación fueron los siguientes:

- Diseñar estrategias que involucren al personal docente a la práctica reflexiva y al trabajo de forma colegiada y colaborativa enfocados en un compromiso de cambio institucional.
- Implementar estrategias que favorezcan la participación de los docentes, beneficiando así la mejora de la organización y funciona-

miento del Consejo Técnico escolar.

- Fomentar una actitud propositiva con los maestros a través de actividades que estimulen la participación del colectivo docente y se vea reflejada en la organización y funcionamiento del CTE.

Un cambio es la transición de una situación a otra diferente “cambio implica ruptura, transformación, perturbación, interrupción” (Chia-venato, 2014, p.349), es necesario romper con los esquemas de las escuelas vespertinas consideradas como instituciones que están por debajo del resto en aprovechamiento escolar, en infraestructura, en alumnos con rezago escolar; buscar crear una condición de cambio estructural en el colectivo reflejada en la organización escolar, participación y colaboración de cada integrante del consejo.

Fierro (2005) nos dice que: “El CTE es un momento de reunión de todos los maestros en la escuela que tiene un triple carácter: es formal porque está reglamentado, es colegiado porque convoca a toda la planta docente y tiene un propósito establecido: intercambiar sobre asuntos relacionados con la enseñanza” (p.12).

Como lo expresa el Diario Oficial de la Federación:

El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de educación básica, cuya misión es mejorar el servicio educativo que esta presta, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todas y todos los alumnos, mediante la toma de decisiones informadas, pertinentes y oportunas y el fomento del desarrollo profesional del personal docente y directivo en función de las prioridades educativas (DOF, 2019).

Se llevó a cabo un Plan de Acción y algunas de las estrategias de intervención fueron:



Estrategias	Objetivo	Actividades	Evaluación
1	Construir la misión, visión y valores que caracteriza a la institución	<p>-El coordinador de la sesión del CTE explica el objetivo de la actividad a realizar.</p> <p>- Promoviendo la participación de los integrantes se realizan los siguientes cuestionamientos:          ¿Quiénes somos? ¿Cuál es el propósito principal de la escuela? ¿Qué les ofrecemos a los alumnos? ¿Cuáles son los valores que se fomenta en los niños? ¿Cuál es la perspectiva de escuela a futuro?</p> <p>- Entre todos los integrantes del CTE diseñar la misión, visión y valores de la institución que será visible a los padres de familia y al interior del centro escolar.</p>	<p><u>Evaluación de proceso:</u>          Indagar en el colectivo:          ¿La construcción de la misión, visión y valores va acorde al PEMC?</p> <p>¿Es necesario reconstruir metas y acciones?</p> <p><u>Evaluación de impacto:</u>          Indagar en la comunidad la percepción hacia la institución.</p>
2	Identificar el conocimiento que tiene el colectivo docente acerca de las problemáticas o áreas de oportunidad de la institución y proponer alternativas de solución.	<p>-Formar dos equipos de seis integrantes, cada equipo nombrará a un líder y un secretario.</p> <p>- Se acomodarán en círculos y de acuerdo al tema que escogieron, cada docente contará con 1 minuto para expresar sus ideas (el secretario anotará en la cartulina las ideas del equipo).</p>	El coordinador del CTE guía al colectivo docente hacia la reflexión. ¿Qué les pareció la dinámica?, ¿El proceso de toma de decisiones fue equitativo? ¿Todos participaron? ¿A qué conclusión se llegó como colectivo?

3	Conformar la comisión de Acompañamiento Pedagógico.	<p>-Seleccionar docentes por ciclo escolar que conformen la comisión de Acompañamiento Pedagógico con la finalidad de construir espacios de diálogo en la búsqueda de soluciones a las problemáticas marcadas por cada academia de ciclo.</p> <p>- Asignar en los CTE un espacio para la unificación y el trabajo colaborativo de las academias por ciclo; al interior de ellas compartirán estrategias, seguimiento replantear acciones.</p> <p>- Compartir con el resto del colectivo docentes avances de las acciones integradas en cada academia de trabajo.</p>	<p><u>Evaluación de proceso:</u> Indagar entre los docentes:</p> <p>¿Cómo se sintieron al trabajar en academias con sus compañeros del ciclo escolar?</p> <p><u>Evaluación de impacto:</u> Invitar a la reflexión ¿De qué forma modificaron su práctica docente?</p>
---	---	--	--

Durante el desarrollo del plan de intervención los docentes se mostraron interesados en compartir estrategias y crear un plan de acción por academia para resarcir el rezago escolar. En la investigación cualitativa se implementaron protocolos de observación durante las sesiones de CTE, entrevistas a docentes y supervisión, diario de campo y rubricas.

Posterior al plan de intervención se encontraron los siguientes hallazgos:

1) La organización del CTE: para Senge (2005) “se trata de un aprendizaje colectivo, misma que no se conforma de las sumas de aprendizajes individuales, sino que es el equipo en su conjunto el que aprende” (p.194). El 83.3 por ciento de los docentes están totalmente de acuerdo que existió coordinación y organización en las actividades que contribuyeron a la capacidad de análisis, mientras que el 16.6% estuvo de acuerdo.

2) El funcionamiento del CTE para Gómez (2018) otro elemento influyente en el funcionamiento del CTE son las relaciones establecidas entre los miembros; estos no solo deben compartir estrategias pedagógicas sino construirlas en equipo. Un 66.6 por ciento de los profesores están totalmente de acuerdo que el CTE reunió las condiciones necesarias para compartir, transferir y generar conocimiento en la organización escolar mientras que el 33.3 por ciento se manifestó en la categoría de estar de acuerdo.

3) La Participación en el CTE David Bohm (Citado por Senge, 2005) identifica tres condiciones básicas para el diálogo y la participación:

- Todos los participantes deben “suspender” sus supuestos, literalmente sostenerlos “como suspendidos ante sí mismo”.
- Todos los participantes deben verse como colegas.
- Tiene que ver un “arbitro” que “mantenga el contexto” del diálogo (p. 305).

Los datos arrojados por la rúbrica de evaluación fueron los siguientes: El 83.3 por ciento del colectivo está totalmente de acuerdo que en el CTE se trabajó en colegiado para el desarrollo de propuestas e innovaciones, mientras el 16.6 por ciento está de acuerdo y el 100 por ciento está totalmente de acuerdo referente a la motivación hacia el diálogo e intercambio de experiencias.

Las habilidades adquiridas por el colectivo en el proceso del plan de intervención fueron: la transformación del trabajo en equipo con objetivos y metas comunes contando con la capacidad de generar respuestas colectivas a problemáticas específicas relacionadas con el contexto; el aprendizaje permanente, desarrollando en los docentes la habilidad de ser reflexivo en la propia práctica analizando su propia experiencia logrando considerarse un aprendiz permanente de su propia práctica y un sentido de autoeficacia buscando que cada docente crea en sus capacidades personales para organizar e implementar acciones necesarias que producirán los resultados esperados.

El conocimiento obtenido marca el inicio de un nuevo aprendizaje, mismo que nunca se termina, sino que continua a lo largo de la vida; la profesionalización docente es parte necesaria para la mejora sustan-

cial de la práctica y, siendo el CTE una oportunidad para el desarrollo profesional, un aprendizaje entre pares y un ejercicio de autonomía de gestión hacia la educación, se profundiza en aras de fortalecer las competencias, habilidades, conocimientos y principios característicos del labor docente.

## **Conclusiones**

El mejoramiento continuo es una necesidad permanente que parte de las organizaciones escolares, estos momentos destinados al Consejo Técnico Escolar pueden marcar la diferencia en la búsqueda de propuestas y respuestas para solucionar las diversas dificultades que impiden el avance en los resultados académicos de los alumnos.

En un mundo de constante cambio donde la escuela sigue siendo el factor clave de instrucción que brinda a los niños las herramientas necesarias para enfrentarse a la globalización del siglo XXI, el Consejo Técnico Escolar emerge como un conjunto de estrategias dictadas por el propio docente dirigidas hacia un bien común y la mejora de la educación.

Los alumnos son la razón de ser de cada institución, es deber de los actores educativos velar por su desarrollo pleno al interior de ésta y el director, como líder, acompañar al colectivo en esta ardua labor; en el presente trabajo se llevaron a cabo diversas estrategias dentro del trabajo colegiado como un eje fundamental hacia el compromiso de la organización y el trabajo colaborativo que impactó favorablemente en los resultados académicos de los alumnos, y en el cambio organizacional de la escuela, entendiendo la organización como un sistema interconectado.

Al finalizar el proyecto se abre ante mí un abanico de nuevas ideas que surgen a raíz del proceso de investigación, en el día a día, el acompañamiento a la práctica docente y en la construcción del conocimiento compartido; marcando el instante del momento reflexivo de la práctica directiva: el ser director conlleva una gran responsabilidad pero también implica trabajar en función de un horizonte de mejora continua, cambios integrados con apoyo de teoría, conocimiento y ex-

perencia provenientes del propio actuar.

El alcance de las metas en común depende gran parte de la aportación del director al generar un espacio de confianza, respeto y diálogo basado en una relación de horizontalidad y disposición para aprender con el otro.

La culminación del proyecto dejó entre ver un proceso de autoevaluación en las competencias profesionales de las cuales se pretende fortalecer: la visión estratégica pensando creativamente en el futuro y analizando el contexto emergente sin dejar de lado el social y cultural favoreciendo la planificación y toma de decisiones hacia la evolución, la capacidad de negociación promoviendo oportunamente conversaciones de resolución de conflictos y con capacidad de mediación y argumentación y continuar favoreciendo los espacios de intercambio dialógico como resultado de un compromiso compartido y de cooperación entre todos los integrantes.

La escuela la conformamos todos los que somos partícipes de ella, docentes, administrativos, autoridad escolar, padres de familia y alumnos, compartimos momentos, experiencias, aprendizajes que enriquecen la memoria colectiva de la institución y la propia de cada maestro, resaltando que la actitud participativa y colaborativa siempre será el inicio de un nuevo cambio.

## Referencias

- Chiavenato, I. (2014). Introducción a la teoría general de la *Administración*. Ciudad de México. McGraw-hill/ Interamericana.
- Diario Oficial de la Federación de México. (2019). “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31º y 73º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa”. SEP. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Diario Oficial de la Federación de México. (1982). “Acuerdo número 96 el que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias”. SEP. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codi-](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codi-)

go=4784713&fecha=07/12/1982#gsc.tab=0

Fierro, C. y Rojo, S. (1994). *El consejo técnico, Un encuentro de maestros*. SEP.

Gómez F. (2018). *El Consejo Técnico Escolar: dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. ITESO.

Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Ediciones Granica.

Secretaría de Educación Pública. (2013). "Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares: Educación Básica, preescolar, primaria, secundaria". SEP. <https://docplayer.es/69107011-Lineamientos-para-la-organizacion-y-el-funcionamiento-de-los-consejos-tecnicos-escolares-educacion-basica-preescolar-primaria-secundaria.html>

Secretaría de Educación Pública. (2014). "Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Educación Básica, Preescolar, Primaria y Secundaria". SEP. [https://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/OFI\\_Rutademejora.pdf](https://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/ConsejosEscolares/2014-2015/OFI_Rutademejora.pdf)



---

**Foto:** Hacienda de Pardo  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

## A mis maestros

Wilfredo Oswaldo Gámez Peralta<sup>1</sup>  
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado  
[wgamez@beceneslp.edu.mx](mailto:wgamez@beceneslp.edu.mx)

A mis maestros, luz de sabiduría y enseñanza  
a ti que con tus experiencias moldeaste impacientes almas  
en cada aula, tu voz y sonrisa quedara plasmada  
siempre contribuyendo para un mejor mañana.

Tiza, compás y escuadra, un libro entre tus manos  
siempre te acompañaba, pues en cada lección que dabas  
sembraste ilusiones, esperanza y metas  
que con tu ejemplo tus discípulos alcanzan.

Fuiste paciente, en cada momento de enseñanza  
cultivaste en mi la esperanza y la cultura del trabajo  
trascendiste fronteras e iluminaste senderos  
en cada consejo y lección sembraste  
una lucha por el progreso.

Hoy te recuerdo con cariño y respeto  
¡oh gran maestro! Forjador de grandes anhelos  
impulsor del libre pensamiento  
que hoy en tu retiro has dejado grandes cimientos.

En el crisol y el aula has dejado un gran legado,  
pues el abrazo de tu enseñanza en un futuro  
dará bonanza, en una sociedad que ten por  
seguro siempre, serás recordado.

---

<sup>1</sup> Doctorado en educación. ORCID: 0009-0006-8435-4712



---

**Foto:** Estación Palomas  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano



# Magia

Nicolás Alejandro León Cruz<sup>1</sup>  
Colegio de Bachilleres de Tabasco  
[nicolas.alejandrolc@gmail.com](mailto:nicolas.alejandrolc@gmail.com)

A veces respiro, sensación divina,  
Un aroma suave que viene del mar.  
Evoco el espacio, las olas, la espuma,  
Corales marinos con olor a sal.

El ozono, carruaje sin prisa,  
Deja pinceladas de azul estelar,  
Y por la ventana me llega la brisa,  
Lejanos monzones, de ronco cantar.

La hierba silvestre ebria de rocío,  
Vestida de flores me invita a soñar,  
Y diez mil libélulas viajan hacia el río,  
Con alas brillantes de sol tropical.

En el cielo, tímidas, sutiles,  
Las nubes dibujan sobre lienzo azul,  
Formas campesinas, sobre los pensiles,  
Mientras silenciosas viajan hacia el sur.

El jardín me invita té de clorofila,  
Flores de naranjo, místico azahar,  
Se asoma graciosa, bella buganvilia,  
Derramando pétalos por el alfeizar.

---

<sup>1</sup> Maestro en Educación Media Superior. ORCID: 1234-5678-9101-1121

Y besa mi frente un hada de ensueño,  
El mundo está vivo, lo oigo palpar,  
Pasan las aldeanas, de rostros risueños,  
Entonando cantos con voz de cristal.

Es milagro, magia, perfecta armonía  
Las aves, el cielo, el campo, la hoz,  
Es gracia divina, dulce epifanía,  
Dulce panteísmo, donde habita Dios.

(viernes 24\_febrero\_1984)



**Foto:** Mausoleo Uneaio de Los Gándara  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

## Un trueno antiguo

Nicolás Alejandro León Cruz<sup>1</sup>  
Colegio de Bachilleres de Tabasco  
[nicolas.alejandrolc@gmail.com](mailto:nicolas.alejandrolc@gmail.com)

Un trueno antiguo, a medio día,  
Estalló en colores encendidos.

Un sol tropical besó el Grijalva,  
Y las barcazas, en la noche,  
Durmieron en lecho de nenúfares.

Carlos, con el dorso desnudo,  
Emergió entre cabezas colosales.  
Latían en su pecho el trópico,  
La selva, el cacao, el maíz, la ceiba:  
Tabasco con sus cien grados Fahrenheit.

Caminó descalzo,  
La espalda sudorosa,  
Las manos policromas.  
En dialecto antiguo,  
Pronunció una palabra,  
Un poema surgió...  
Y lo soltó en el agua.

(sábado\_16\_enero\_2016)

---

<sup>1</sup> Maestro de Educación Media Superior. ORCID: 1234-5678-9101-1121



---

**Foto:** Cuartel militar en Estación Palomas  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano

## Patrimonio Histórico de Villa de Reyes

José Alfredo Segura Solórzano<sup>1</sup>  
Escuela Primaria Emiliano Zapata, SEGE  
[peyi1001@gmail.com](mailto:peyi1001@gmail.com)

### Introducción

El concepto de Patrimonio Histórico se refiere a los elementos culturales tangibles, intangibles o naturales, representa los bienes que tienen importancia en la historia, sociedad y comunidad particular. Un patrimonio caracteriza y brinda un sentido de pertenencia a un pueblo, como pueden ser edificios, monumentos, ruinas, estatuas, esculturas, objetos, templos, iglesias, plazas, espacios naturales, gastronomía, fiestas, costumbres y otras prácticas populares.

En este sentido, el Municipio de Villa de Reyes cuenta con una basta galería que da fe de su Patrimonio Histórico, que va desde restos de cerámica, lítica, basamentos y figurillas prehispánicas localizadas en las zonas arqueológicas del Citio Electra y Cuisillos; más de una docena de Haciendas de las cuales siete se encuentran conservadas en pie y son habitadas, el resto se observa en ruinas; trojes, canales, acueductos elevados por medio de arquería, túneles que fueron construidos como canales subterráneos para vencer el desnivel del suelo.

También, se conserva parte del Camino Real de Tierra Adentro con sus empedrados y puentes en distintos puntos; edificios construidos para cuarteles militares durante el proceso revolucionario; vías de tren, terraplén y estaciones. Se cuenta con un mausoleo funerario de los Gándara localizado en el panteón perteneciente a la antigua Hacienda del Baúl de todos los Santos de San José de los Bledos; una

---

<sup>1</sup> Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Docente en Educación Primaria, Escuela Primaria Emiliano Zapata. ORCID: 0000-0002-0633-4365

planta hidroeléctrica construida a inicios del siglo XX para abastecer la fábrica de textiles San Felipe en Hacienda Gogorrón.

El municipio cuenta con más de tres pinturas rupestres localizadas en la Sierra de San Miguelito, actualmente dentro del Ejido de Saucillo y que forma parte de la Reserva del Parque Nacional Gogorrón que, junto con las águilas reales, son algunos de los bienes que custodian.

He aquí la relevancia que tiene para un Municipio entero, el poder ver plasmadas imágenes que representan la grandeza de su tierra y poder compartirla al mundo a través de este medio de difusión con gran relevancia social.



---

**Foto:** Casa del Virrey de la Nueva España:  
Félix María Calleja  
**Autor:** José Alfredo Segura Solórzano



La Revista "Educación y Sociedad"  
Es una publicación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Terminó de editarse en el mes de diciembre  
del año 2023 en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:  
Norma Ramos Escobar  
María Cristina Amaro Amaro

El diseño y formación electrónica:  
Eduardo Martín Medina Gómez

Las opiniones expresadas por los autores y autoras  
no necesariamente reflejan la postura de la  
editora ni de la Universidad  
Pedagógica Nacional, Unidad 241.

Contacto: [revistaupn241@upnslp.edu.mx](mailto:revistaupn241@upnslp.edu.mx)





# Educación y sociedad

Revista Educación y Sociedad  
Italia No. 903, Fracc. Providencia  
San Luis Potosí, S.L.P., C.P. 78390  
[revistaupn241@upnslp.edu.mx](mailto:revistaupn241@upnslp.edu.mx)

