

Educación y sociedad

Órgano de Difusión de la
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 241 San Luis Potosí, S.L.P.
Época 5. Año 37. No. 25.
Enero-Diciembre 2026
Publicación Digital semestral

POTOSÍ
sin límites
GOBIERNO DEL ESTADO 2021-2027



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

UNIDAD UPN 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.



hemos llegado al
número

«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 y autoras.
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
San Luis Potosí, S.L.P., México, C.P. 78390
www.upnslp.edu.mx



Revista de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241

Directorio

José Ricardo Gallardo Cardona

Gobernador Constitucional del Estado de San Luis Potosí

Deysi Maribel López Sierra

Secretaria de Educación del Gobierno del Estado

Tania Margarita Lomeli Gutierrez

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

María Cristina Amaro Amaro

Subdirectora Académica

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

Editor

Jorge de la Vega Carregha

Secretario técnico

César Enrique Villanueva Coronado

Diseño y formación electrónica

Eduardo Martín Medina Gómez

Apoyo para la publicación digital

Eduardo Ramírez Ramírez

Dictaminadores y dictaminadoras de UPN-241 para este número:

Aleida Yamileth Fandiño Ojeda

Alejandro Jair Ramírez Hernández

Andrés Vázquez Faustino

César Enrique Villanueva Coronado

Claudia Carolina García Gaitán

Darío Sandoval Gutiérrez

Erika Michelle González López

Fidel Arturo Piña López

Gloria Yanira Ramírez González

Israel Rodríguez Hernández

Jaime Zárate Maldonado

Jorge de la Vega Carregha

José Javier Martínez Ramos

Karla Irene Martínez Méndez

Lizbeth Gómez Barrera

Lorena Flores López

Luis Roberto Martínez Guevara

María Cristina Amaro Amaro

María Elena Martínez Téllez

Norma Alicia Arriaga Santos

Norma Ramos Escobar

Pastor Hernández Madrigal

Rafael Benjamín Culebro Tello

Salvador Antonio Rodríguez Aguilar

Yolanda López Contreras

De instituciones externas:

Ángel Fernando Chávez Torres

Carlos Adrián Arriaga Santos

Gabriela Luz González

María del Carmen Mendoza Díaz

Sanjuana Alonso Ibarra



Contenido

Presentación	7
Editorial	8

Hermeneutas

Realidades invisibles: Violencia cotidiana hacia las mujeres estudiantes de la UPN Unidad 241.....	12
--	----

María Fernanda Coyoli Espinoza

Proyecto situado “cantos y cuentos para la alfabetización inicial”	22
--	----

Yamileth Pérez Gutiérrez

La construcción de la identidad y de género de estudiantes en formación: Un estudio de las masculinidades en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Experimental de Matehuala (ENEM).....	38
---	----

César Enbrique Villanueva Coronado

Teorética

Del conductismo al socioconstructivismo: reconfigurando el rol docente en la Nueva Escuela Mexicana	50
---	----

Paul Ernesto Caro Lizárraga

La argumentación en los textos académicos de Posgrado: un acercamiento teórico. .66	
---	--

Pastor Hernández Madrigal

Horizontes

Universidad contemporánea y subjetividad neoliberal: entre la burocratización y el cuidado de sí-nosotros	76
---	----

Alejandro Zapata Espinosa y Juan Paulo Tapasco Castañeda

Rompiendo el molde: la evaluación como un acto natural, la evaluación como un acto académico	81
--	----

Gloria Yanira Ramírez González

Tecnología educativa e inteligencia artificial: una perspectiva crítica.....	88
--	----

Jorge de la Vega Carregha

Biblios

“Mi primer libro de inclusión”	93
--------------------------------------	----

Diana Laura Rodríguez García

El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAML: voces, desafíos y experiencias	96
--	----

Mariana Guadalupe Mendoza Martínez

Reseña del libro “Sociedad y educación inclusiva en tiempos de pandemia. Rostros y ausencias”	99
---	----

María Cristina Amaro Amaro

Didaktiké

Crónica de una Estancia Académica en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN Colombia	101
--	-----

Alejandro Jair Ramírez Hernández

Jugar, atender y aprender	113
---------------------------------	-----

Brenda Sujey Contreras Delgadillo

IA para niños curiosos: comunicación educativa y aprendizaje situado en una experiencia de divulgación científica	130
---	-----

Jorge de la Vega Carregha

Poiesis

Dulces manos.....	140
-------------------	-----

Francisco Ian Palomo Flores

Mi participación en el VIII ENEPE: una experiencia formativa del posgrado en la UPN	143
---	-----

Diego Armando Ruiz Tristán

Resignificación docente con un grupo de primer año	147
--	-----

Mariana Guadalupe Mendoza Martínez

CUENTO “El conejo Matías”	154
---------------------------------	-----

Yamileth Pérez Gutiérrez

“El Himno Nacional”	160
---------------------------	-----

Glenda Jani Gonzalez Coronel

Simplemente libres	162
--------------------------	-----

Santos Jonatan Aguilar Ruiz

Lithos

El guardián de la memoria encendida	166
---	-----

Gamaliel Tristán

Presentación del número XXV de la Revista

Celebramos con gran júbilo el número XXV de nuestra Revista, que se enmarca en la conmemoración del cuadragésimo séptimo aniversario de la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Además, se trata del primer número dirigido por una nueva gestión, al integrarse a nuestra revista Educación y Sociedad el Dr. Jorge de la Vega Carregha como Editor y el Mtro. César Enrique Villanueva Coronado como Secretario Técnico.

Cabe aclarar que continuamos con la versión digital, que permite el acceso global a los contenidos desde cualquier dispositivo móvil y, al mismo tiempo, contribuye al cuidado del medio ambiente al reducir el consumo de papel y tinta. Asimismo, hace posible contabilizar la cantidad de usuarios que la consultan en los ámbitos local, nacional e internacional.

Nuestra revista universitaria representa mucho más que un espacio para la publicación de textos académicos: constituye un punto de encuentro para el diálogo, la reflexión crítica, la investigación y el intercambio de experiencias. Cada colaboración expresa una mirada sobre la realidad educativa y contribuye, desde distintas perspectivas, a enriquecer la comprensión de los fenómenos que inciden en la formación de las nuevas generaciones.

Desde esta perspectiva, la presente edición busca contribuir al fortalecimiento de una cultura académica basada en el pensamiento crítico, la investigación, la colaboración y el intercambio de saberes. Invitamos a docentes, investigadores, estudiantes, egresados y a la comunidad educativa en general a continuar participando activamente en este proyecto editorial, aportando experiencias, investigaciones, reflexiones y propuestas que permitan ampliar las fronteras del conocimiento educativo.

Cada aportación representa una oportunidad para dialogar con otras voces, reconocer la diversidad de perspectivas y construir colectivamente nuevas posibilidades para la educación. El conocimiento adquiere mayor sentido cuando se comparte, se cuestiona y se transforma en una herramienta para comprender nuestra realidad y contribuir a su transformación.

Agradecemos profundamente a quienes hacen posible esta nueva edición y extendemos una invitación permanente a seguir construyendo, desde la palabra, la investigación y el conocimiento, una comunidad universitaria comprometida con la educación y con la transformación social.

Que las páginas de esta revista sean, una vez más, un espacio para pensar, dialogar, aprender y construir colectivamente.

Mtro. Pastor Hernández Madrigal
Director

Editorial

Educación es interpretar, crear y compartir experiencia. Pensar la educación supone acercarse a ella desde distintos lugares. Se investiga y se analiza, pero también se vive, se narra, se cuestiona y se imagina. Cada una de estas aproximaciones permite reconocer dimensiones diferentes de una experiencia que, por su propia naturaleza, no admite una sola mirada. La diversidad de secciones de la revista —investigación, reflexión, experiencia docente, reseña y creación literaria—, se constituye como diferentes maneras de pensar la educación.

Además de presentar una pluralidad de voces, este fascículo de la revista Educación y Sociedad adquiere un valor simbólico especial dado que se trata del número 25. Si bien el camino para llegar hasta acá no ha sido llano y ha tenido interrupciones, se ha logrado mantener una continuidad en el trabajo de la revista a través de los 37 años que se cumplen desde la publicación del número 1. Veinticinco entregas representan continuidad y experiencia, pero también renovación constante, como se ha podido atestiguar a lo largo de las cinco épocas por las que ha transitado la revista. Lo que comenzó con la inquietud de algunos profesores se ha ido consolidando, con la participación de cada vez más personas, como un espacio de diálogo y contribución en el que conviven la investigación académica, la praxis educativa y la creación literaria. Ya que una revista no solo publica textos; crea un lugar de encuentro entre quienes investigan, enseñan, reflexionan y escriben sobre la educación.

Los textos incluidos en este ejemplar presentan a la educación como una experiencia que se construye en la práctica y el encuentro con los otros. Recuperan distintas perspectivas pedagógicas y psicológicas, reflexionan sobre la escritura y la argumentación académicas, documentan experiencias de investigación y formación profesional y muestran la relación entre teoría y práctica. La mirada se amplía más allá del aula hacia la educación rural, la gestión escolar, la inclusión,

las comunidades y los intercambios académicos, poniendo de relieve que los procesos educativos están estrechamente vinculados con las condiciones culturales, familiares, territoriales y sociales en las que ocurren. A la vez que se incorpora una dimensión testimonial y literaria que permite acercarse a la educación desde la memoria y la experiencia personal.

En la sección Hermeneutas se incluyen tres colaboraciones que presentan avances o resultados de proyectos de investigación e intervención educativa. Comenzamos con María Fernanda Coyoli Espinoza que comparte su trabajo para identificar la frecuencia y los tipos de violencia cotidiana que enfrentan las estudiantes de educación superior, con el objetivo de visibilizar este fenómeno para poder abonar a su erradicación. Por su parte Yamileth Pérez Gutiérrez presenta un interesante proyecto situado con un enfoque en la Animación Sociocultural de la Lengua diseñado para intervenir en un grupo de primer grado de primaria. Y finalmente César Enrique Villanueva Coronado desarrolla la construcción de identidad y de género de docentes de preescolar en formación. Concluyendo que la incorporación de los hombres a la educación preescolar en la ENEM no constituye un simple tránsito académico, sino una constante negociación política y subjetiva con su entorno.

La sección de Teorética se conformó con dos contribuciones, por un lado, la de Paul Ernesto Caro Lizárraga que revisa las principales teorías del aprendizaje y sus implicaciones en la resignificación del papel docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Mientras que Pastor Hernández Madrigal dirige la mirada hacia la escritura académica para analizar la argumentación en textos de posgrado y su carácter cognitivo, social y complejo.

Tres ensayos sobre temas actuales en la educación nacional e internacional forman parte de la sección Horizontes. Desde Colombia, Alejandro Zapata Espinosa y Juan Pablo Tapasco Castañeda abordan los temas de autonomía universitaria, el cuidado del sí o el empresario de sí mismo, y una propuesta comunitaria. Gloria Yanira Ramírez González aborda el concepto de evaluación desde una perspectiva natu-

ral que invita al lector a considerarla como un ejercicio cotidiano que permita romper el molde de la evaluación tradicional, reconociendo la esencia humana tanto de estudiantes como de docentes. Y Jorge de la Vega Carregha hace una reflexión, desde una perspectiva crítica, acerca de la incorporación de tecnología educativa e Inteligencia Artificial en procesos educativos.

Biblos, sección dedicada a las reseñas de libros, reúne en esta ocasión tres aportaciones que invitan a mirar la educación desde la inclusión, la experiencia docente y su dimensión social. Diana Laura Rodríguez García presenta *Mi primer libro de inclusión*, una antología surgida de un proyecto escolar que recupera la participación de niñas, niños y sus familias. Mariana Guadalupe Mendoza Martínez reseña *El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAML: voces, desafíos y experiencias*, obra que recupera cinco décadas de formación y trayectoria normalista. Finalmente, María Cristina Amaro Amaro aborda *Sociedad y educación inclusiva en tiempos de pandemia. Rostros y ausencias*, una obra que amplía la reflexión sobre la inclusión a partir de las desigualdades y experiencias educativas visibilizadas durante la pandemia.

Didaktiké reúne tres experiencias que muestran distintas formas de vincular la formación, la práctica y la reflexión educativa. Alejandro Jair Ramírez Hernández recupera una estancia académica en Colombia y los aprendizajes derivados de su acercamiento a la educación rural y a la formación de profesores multigrado. Brenda Sujey Contreras Delgadillo comparte una experiencia con estudiantes de primer grado en la que el juego y las estrategias multisensoriales favorecen los procesos de atención, percepción y lectoescritura. Finalmente, Jorge de la Vega Carregha presenta un proyecto desarrollado por estudiantes de Psicología Educativa para acercar a niñas y niños de primaria a la Inteligencia Artificial mediante estrategias lúdicas y participativas.

Poiésis cierra la edición con seis colaboraciones que exploran, desde distintos registros narrativos y literarios, experiencias vinculadas con la educación y la vida cotidiana. Francisco Ian Palomo Flores presenta un cuento construido a partir del juego con las expectativas del

lector. Diego Armando Ruiz Tristán recupera su participación en el Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación como una experiencia de formación académica, mientras que Mariana Guadalupe Mendoza Martínez narra los retos vividos durante sus jornadas de práctica y la manera en que estos contribuyeron a resignificar su formación docente. Yamileth Pérez Gutiérrez aporta un cuento dirigido a niñas y niños que comienzan a leer y pensado también como un recurso para docentes. Finalmente, la creación poética está presente con Glenda Jani Gonzalez Coronel, quien aborda el Himno Nacional desde una mirada que incorpora la reflexión sobre las condiciones actuales, y Santos Jonatan Aguilar Ruiz, quien dedica su poema a la libertad de la infancia.

Mención aparte merece el trabajo del artista plástico Gamaliel Tristán, autor de *El guardián de la memoria encendida*, obra realizada en óleo sobre lienzo cuyas imágenes acompañan esta edición. El artista comparte también un texto en el que describe los elementos que componen la obra y las ideas que la articulan.

Solo queda agradecer a quienes han hecho y siguen haciendo posible que Educación y Sociedad continúe siendo un espacio para compartir preguntas, experiencias, conocimientos y formas diversas de mirar la educación, así como a quienes encuentran en su lectura motivos para continuar el diálogo. Llegar al número 25 nos invita a observar el camino recorrido, pero también a asumir el compromiso de mantener abierta la conversación. Porque educar, como planteamos al inicio, es interpretar, crear y compartir experiencia.

San Luis Potosí, San Luis Potosí a 23 de septiembre de 2026
Jorge de la Vega Carregha
Editor

Realidades invisibles: Violencia cotidiana hacia las mujeres estudiantes de la UPN Unidad 241

María Fernanda Coyoli Espinoza¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
fer.coyoli99@gmail.com

Resumen

La violencia cotidiana hacia las mujeres constituye una problemática estructural que se manifiesta de manera constante y normalizada en distintos espacios sociales, incluido el ámbito universitario. El presente artículo tiene como objetivo identificar la frecuencia y los tipos de violencia cotidiana que enfrentan las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Desde un enfoque cuantitativo y descriptivo, se aplicó un cuestionario a 26 estudiantes mujeres de Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Psicología Educativa y Posgrados. Los resultados evidencian una alta frecuencia de manifestaciones como acoso verbal, invasión del espacio personal, miedo en espacios públicos y afectaciones emocionales significativas. Estos hallazgos permiten reflexionar sobre la necesidad de visibilizar la violencia de género desde el ámbito educativo y generar acciones institucionales orientadas a la prevención y la construcción de espacios seguros.

Palabras clave: violencia de género, violencia cotidiana, mujeres universitarias, pedagogía, estadística descriptiva.

Introducción

La violencia contra las mujeres es un fenómeno social complejo que adopta múltiples formas en la vida cotidiana. En muchos casos, estas

¹ Estudiante de Licenciatura. ORCID: 0009-0000-5245-327X

expresiones de violencia se encuentran profundamente normalizadas, lo que dificulta su reconocimiento y denuncia. Comentarios ofensivos, acoso verbal, miradas invasivas, burlas o la generación constante de miedo en espacios públicos forman parte de experiencias comunes para muchas mujeres, incluso en contextos que deberían ser seguros, como las instituciones educativas.

Diversos estudios han evidenciado que la violencia de género es una problemática estructural que afecta de manera significativa a las mujeres en distintos ámbitos, incluido el educativo. A nivel global, se estima que aproximadamente 1 de cada 3 mujeres han experimentado algún tipo de violencia a lo largo de su vida, lo que refleja la magnitud del problema y su carácter sistemático (ONU Mujeres, 2023).

La violencia de género en el ámbito educativo constituye una problemática persistente en México, la cual afecta de manera particular a mujeres jóvenes en etapas formativas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, una proporción significativa de mujeres ha experimentado situaciones de violencia durante su trayectoria escolar, destacando que un 13.2% ha vivido este tipo de experiencias en el último año, lo que demuestra que esta problemática continúa presente (INEGI, 2022).

Asimismo, se reconoce que muchas de estas manifestaciones no son identificadas ni denunciadas debido a su normalización dentro de la vida cotidiana, lo que contribuye a su reproducción en los espacios educativos. En este sentido, la violencia no solo se expresa de manera directa, sino también a través de prácticas simbólicas que afectan el bienestar y desarrollo de las mujeres en contextos como el universitario.

En el ámbito universitario, esta problemática también se encuentra presente. Investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, evidencian que las formas de violencia más reportadas por las estudiantes son la violencia sexual y psicológica, manifestadas a través de comentarios ofensivos, acoso verbal, preguntas invasivas y miradas lascivas, lo que confirma que estas prácticas forman parte de la vida cotidiana dentro de las instituciones educativas

Ramos & Camarillo (2004).

Estas prácticas no son hechos aislados, sino parte de un entramado estructural que reproduce relaciones de poder desiguales y dinámicas de silenciamiento dentro de las instituciones educativas.

Desde la pedagogía, resulta fundamental analizar estas realidades y convertirlas en objeto de reflexión crítica. El uso de la estadística descriptiva permite transformar experiencias subjetivas en datos objetivos, contribuyendo a visibilizar problemáticas que suelen permanecer ocultas bajo la normalización.

Marco teórico

La violencia de género constituye una forma de dominación estructural sostenida por relaciones históricas de desigualdad entre hombres y mujeres. Desde esta perspectiva, no solo se expresa a través de agresiones físicas, sino también mediante prácticas cotidianas que buscan limitar la autonomía de las mujeres.

Rita Segato (2016) propone el concepto de “pedagogía de la crueldad”, el cual permite comprender la violencia como un mecanismo de enseñanza social. A través de actos violentos, incluso en sus formas más sutiles, se transmite un mensaje sobre el poder, la jerarquía y la subordinación. Esta pedagogía no solo afecta a las víctimas directas, sino que construye subjetividades en toda la sociedad, enseñando quién puede ejercer violencia y quién debe someterse.

Asimismo, la violencia cumple una función simbólica dentro del sistema patriarcal, ya que genera miedo e inseguridad como formas de control social. Este miedo produce lo que se conoce como disciplinamiento de los cuerpos femeninos, en donde las mujeres modifican su comportamiento como estrategia de supervivencia.

Por su parte, Marcela Lagarde (2006) introduce el concepto de “cautiverios de las mujeres”, que hace referencia a los roles y condiciones sociales que limitan su libertad. Estos cautiverios se manifiestan en la vida cotidiana a través de normas sociales que regulan la conducta, la apariencia y la movilidad de las mujeres.

Desde la teoría de Pierre Bourdieu (2000), la violencia simbólica

se ejerce de manera invisible, mediante la imposición de normas y significados que son aceptados como naturales. Esto explica por qué muchas formas de violencia cotidiana no son reconocidas como tales.

Finalmente, desde la pedagogía crítica, Paulo Freire (1970) plantea la necesidad de generar conciencia sobre las opresiones normalizadas, promoviendo procesos de reflexión que permitan transformar la realidad.

A partir de estos referentes teóricos, se plantea la necesidad de conocer cómo estas formas de violencia cotidiana se manifiestan en la experiencia de las estudiantes de la UPN Unidad 241. Para ello, fue necesario recopilar información empírica que permitiera identificar la frecuencia de estas manifestaciones y analizar su relación con los planteamientos expuestos en el marco teórico. En consecuencia, se diseñó una estrategia metodológica de carácter cuantitativo que se describe a continuación.

Metodología

Se eligió el cuestionario debido a que permite obtener información estandarizada de un grupo de participantes, facilitando la identificación de patrones y frecuencias en las experiencias de violencia cotidiana. Además, este instrumento favoreció la participación anónima de las estudiantes, lo que incrementó la confianza para responder sobre una temática sensible.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo. Se utilizó un cuestionario conformado por 15 preguntas, de las cuales 13 estuvieron orientadas a identificar distintos tipos de violencia cotidiana y 2 relacionadas con datos generales.

La muestra estuvo integrada por 26 estudiantes mujeres de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, con edades entre 18 y más de 27 años.

Resultados y análisis

Los resultados evidencian una alta presencia de violencia cotidiana en la vida de las estudiantes.



Figura 1

Frecuencia de violencia vivida por las estudiantes de la UPN 241.

Nota. Elaboración propia con base en datos del cuestionario aplicado (2026).

Frecuencia de violencia vivida

El 73% de las participantes reportó haber experimentado violencia en dos o más ocasiones. Este dato refleja que la violencia no es un hecho aislado. La recurrencia observada sugiere que las estudiantes se enfrentan de manera constante a situaciones de violencia, lo que favorece su normalización.

Este resultado puede interpretarse desde la pedagogía de la crueldad, donde la repetición de actos violentos refuerza la normalización y enseña a las mujeres su posición dentro de una estructura de poder.



Figura 2

Acoso verbal en espacios públicos.

Nota. Elaboración propia con base en datos del cuestionario aplicado (2026).

Acoso verbal en espacios públicos

El 92% señaló haber vivido acoso verbal. Este tipo de violencia, aunque muchas veces minimizado, cumple una función simbólica, ya que comunica que el cuerpo de las mujeres es público y susceptible de ser evaluado.

La elevada frecuencia de acoso verbal evidencia que esta forma de violencia continúa siendo socialmente tolerada. Esto demuestra la necesidad de fortalecer acciones preventivas y de sensibilización tanto en los espacios universitarios como en los espacios públicos.

Desde la teoría de la violencia simbólica, estos actos se perciben como normales, lo que contribuye a su reproducción.



Figura 3

Percepción de inseguridad en espacios públicos.

Nota. Elaboración propia con base en datos del cuestionario aplicado (2026).

Percepción de inseguridad

El 96% manifestó haber sentido miedo o incomodidad en espacios públicos. Este dato evidencia que la violencia no solo actúa de forma directa, sino también a través del miedo.

Este miedo funciona como un mecanismo de control social, generando un disciplinamiento de los cuerpos femeninos, donde las mujeres regulan su comportamiento para evitar riesgos.



Figura 4

Cambios en el comportamiento por temor a la violencia.

Nota. Elaboración propia con base en datos del cuestionario aplicado (2026).

Cambios en comportamiento

El 85% indicó haber modificado su forma de vestir, rutas o actividades. Estos cambios representan estrategias de autoprotección; sin embargo, también evidencian que la responsabilidad de evitar la violencia suele recaer en las propias mujeres, en lugar de atender las causas estructurales que la generan.

Estas prácticas coinciden con lo planteado por Segato (2016), quien señala que la violencia produce una internalización del riesgo, llevando a las mujeres a restringir su libertad como forma de protección.



Figura 5

Impacto emocional de la violencia cotidiana en las estudiantes.

Nota. Elaboración propia con base en datos del cuestionario aplicado (2026).

Impacto emocional

El 77% reportó un alto impacto emocional en una escala de 1 a 5, en la que 4 y 5 corresponden a un impacto alto. Esto confirma que la violencia cotidiana tiene consecuencias psicológicas profundas.

Desde la perspectiva pedagógica, estas experiencias afectan el desarrollo personal y académico de las estudiantes, limitando su participación y bienestar.

Conclusiones

Los resultados obtenidos coinciden con investigaciones nacionales e internacionales que señalan que la violencia cotidiana constituye una experiencia frecuente entre las mujeres universitarias.

De manera particular, los hallazgos son consistentes con el diagnóstico realizado en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 por Ramos Escobar y Camarillo Salazar (2024), quienes identificaron que las manifestaciones más frecuentes corresponden a violencia psicológica y sexual, especialmente mediante comentarios ofensivos, acoso verbal y conductas invasivas. Asimismo, ONU Mujeres (2023) reco-

noce que estas formas de violencia afectan el bienestar, la seguridad y el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres. La coincidencia entre ambos estudios fortalece la evidencia sobre la persistencia de esta problemática en el contexto universitario y resalta la necesidad de implementar estrategias institucionales de prevención y atención.

La investigación confirma que la violencia cotidiana hacia las mujeres es una realidad estructural y recurrente entre las estudiantes de la UPN 241. Las distintas manifestaciones identificadas no solo generan miedo e inseguridad, sino que también restringen la libertad y afectan el bienestar emocional.

Los datos obtenidos permiten comprender que la violencia no es únicamente un acto individual, sino un fenómeno social sostenido por estructuras de poder que se reproducen a través de prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta fundamental que las instituciones educativas reconozcan esta problemática y generen estrategias de intervención. Entre ellas se pueden considerar:

- Programas de sensibilización sobre violencia de género
- Espacios seguros de denuncia
- Formación en perspectiva de género
- Acciones institucionales para prevenir la violencia

La estadística descriptiva permitió transformar experiencias subjetivas en evidencia objetiva, contribuyendo a visibilizar una realidad frecuentemente ignorada.

Bibliografía

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022).

Principales resultados de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf

- Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- ONU Mujeres. (2023). *La prevención de la violencia contra las mujeres y las niñas es la clave hacia un mundo más igualitario, seguro y próspero*. Naciones Unidas.
<https://mexico.un.org/es/253792-la-prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-contra-las-mujeres-y-las-ni%C3%B1as-es-la-clave-hacia-un-mundo-m%C3%A1s>
- Ramos, N. & Camarillo, B. F. (2024). *Diagnóstico sobre violencia de género dirigido a estudiantes, docentes y administrativas de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241*. En XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Segato, R. L. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.



Detalle de la obra El guardián de la memoria encendida

Proyecto situado “cantos y cuentos para la alfabetización inicial”

Mtra. Yamileth Pérez Gutiérrez¹
Educación Primaria
yamy.yumi@gmail.com

Introducción

La alfabetización inicial es un derecho que no deja de cobrar importancia en la actualidad dentro de la labor educativa. Es base primordial en el desarrollo de las personas, por lo cual debe atenderse de forma propicia, retomando lo más importante de la teoría establecida e integrándolo con los enfoques y metodologías recomendadas en la actualidad de acuerdo con las necesidades del contexto educativo.

El presente artículo expone una propuesta de intervención que buscó beneficiar el proceso de alfabetización inicial de alumnos de primer grado por medio de un proyecto situado que integró cantos y cuentos, para abordar las capacidades expresivas, creativas y comunicativas, con un enfoque en la Animación Sociocultural de la Lengua.

El proyecto situado “Cantos y cuentos para la alfabetización inicial” fue aplicado en un grupo de primer grado de primaria, teniendo el supuesto de que la alfabetización inicial es un proceso integral que involucra a las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escuchar y escribir, y que, por lo tanto, el proyecto situado es la metodología activa más adecuada para su desarrollo, ya que por medio de recursos como el canto y el cuento se permite la interacción entre compañeros y la comunidad.

El tema de alfabetización inicial merece ser tomado en cuenta dentro de la realización de nuevas investigaciones e intervenciones debido a la necesidad de atender problemáticas relacionadas con la formación de estudiantes críticos y analíticos, acordes con las exigencias de la vida real.

¹ Maestra en Educación Básica. ORCID: 0009-0002-7746-819X

Marco teórico

La política educativa internacional encuadra nuestra práctica, recordándonos que los docentes estamos frente a una gran responsabilidad a nivel mundial, por lo que se requiere de intervenciones adecuadas a las características de cada entorno y su cultura, pero en comunicación con las demás comunidades.

A nivel internacional, existe la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), la cual tiene por finalidad movilizar a todos los países y asociados en torno al Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) relacionado a la educación y sus metas. Propone maneras de lograr sus objetivos con miras a garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas.

Es importante considerar lo mencionado por dicha organización, ya que retoma la importancia de la alfabetización como base del aprendizaje y plantea posibles proyectos que podrían servir a los diferentes países para elaborar planes y estrategias contextualizadas, en donde se pretende tomar en consideración las distintas realidades, capacidades y niveles de desarrollo, respetando las políticas y prioridades nacionales.

La alfabetización no es solo un derecho que existe desde 1917 en nuestra nación, sino una necesidad para desarrollarse de acuerdo con las exigencias de la actualidad. Muñoz (2017) menciona que las personas alfabetizadas tienen mayores elementos que les facilitan incorporarse y aprovechar las oportunidades culturales, sociales y económicas, favoreciendo su calidad de vida, por lo cual considero que es necesario atender este proceso desde la infancia.

Se trata de un proceso histórico, el cual se ha abordado desde diferentes enfoques y con diversos objetivos, en el que la importancia del papel del maestro en su labor frente a la actividad alfabetizadora siempre ha sido de suma importancia.

El trabajo por proyectos, recomendado en la NEM, lleva al estudiante a participar en la construcción de su conocimiento. Dentro del proceso de alfabetización esto debe ser posible considerando el trabajo

colaborativo y la activación de saberes previos con una intervención adecuada del docente, en la que este se adapte a las necesidades de sus alumnos, sus características y las de su comunidad, para que desde la escuela se impulse la transformación de sus realidades (SEP, 2022).

Cassany, Luna y Sanz (2003) señalan que estar alfabetizado significa desenvolverse con autonomía en una sociedad cada vez más urbanizada y en la que impera la lengua escrita, siendo la cultura escrita y la lectura instrumentos poderosos para el aprendizaje autónomo.

Lerner (2001) afirma que es necesario que en el proceso de enseñanza por parte del docente se pueda conformar una comunidad donde "las prácticas de lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir" (pág. 26), promoviendo así el desarrollo de ciudadanos críticos y analíticos de su sociedad.

En cuanto a la teoría que vincula al canto y al cuento como actividades lúdicas utilizadas en el aula, hay tanta información y tan poco espacio que a continuación se tratará de señalar los aspectos más relevantes de estos actos en relación con su uso al alfabetizar.

Cassany, Luna y Sanz (2003) señalan que el narrar o contar cuentos es una actividad social, con múltiples propósitos que inciden en el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, en el desarrollo social del alumno.

Diversos autores, tales como Rondón (2018), señalan el gran potencial de los cuentos como recurso para un aprendizaje significativo, identificando que para que este se dé es necesario leer cuentos a los niños desde edades tempranas, ya que considera que esto forma las bases para el desarrollo intelectual del niño.

Iruri y Villafuerte (2022) reconocen el gran potencial que tiene el cuento en la educación, mencionando que estos, al utilizarse adecuadamente, favorecen las habilidades comunicativas de los estudiantes, ayudándoles a utilizar la información y transmitir mensajes a los demás de una mejor manera.

Mencionan que en específico, la narración de cuentos es un espacio para disfrutar de las palabras expresadas, en el cual los docentes transforman la lectura en momentos divertidos e interesantes, combinando la satisfacción con el aprendizaje. Asimismo, al interactuar con los alumnos mediante la narración de cuentos se amplía el vocabulario y se descubre nueva información.

Los cuentos se pueden escribir, contar, leer, escuchar y utilizar de diversas maneras en el aula y en las familias, haciendo uso y desarrollando las habilidades comunicativas, es por ello que Cassany, Luna y Sanz (2003, p. 504) señalan que “desde los primeros años de vida, los cuentos y las canciones aportan una serie de contenidos culturales”, ya que se van narrando y transmitiendo diversos mensajes, valores, costumbres y tradiciones arraigadas en la memoria colectiva de la sociedad.

Gavino (2006) señala que la voz, a través del canto, nos permite expresar ideas, sentimientos y emociones, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y enriqueciendo el vocabulario. Diversos autores como Baralo (1999) mencionan al canto como una actividad que promueve la ejercitación y desarrollo de la expresión oral, al igual que Welch (2004), quien además declara que el canto es un modo de comunicación que permite constituir y favorecer la identificación grupal y social.

Las canciones infantiles son una primera forma de comunicación con los niños, tienen letras sencillas, son repetitivas y de fácil comprensión. Bueno y Sanmartín (2015) recomiendan al canto como un método de enseñanza acompañado de actividades lúdicas grupales en las cuales también se puede abordar la escritura. Por medio de ellas se pueden expresar sentimientos, valores, costumbres, hechos de su entorno, fortaleciendo la memoria y el pensamiento crítico.

Son variados los beneficios del uso del canto en el aula, Camara (2004) indica que la actividad de cantar en el aula genera mayor expresión en los alumnos, los dota de confianza, mejora la integración grupal y favorece la habilidad psicomotora y la participación.

Los autores Bernal y Calvo (2004) señalan que el canto a través de la voz es un "instrumento comunicativo por excelencia" (p. 46). El canto, como fusión de música y lenguaje, es el vehículo ideal para desarrollar la expresión y la comunicación (...) Lo que verdaderamente interesa es que el niño aprenda a utilizar su propia voz como instrumento, al cantar siguiendo el ritmo y la entonación (p. 48).

Asimismo, en Pérez y Veitya (2017) hemos identificado que el canto puede ser utilizado de forma diversa para favorecer las habilidades comunicativas del alumno, siendo un generador de ambientes de aprendizaje lúdicos y creativos ideales para su proceso de alfabetización.

Método

El proyecto situado se aplicó del 6 de mayo al 6 de junio de 2024, en un grupo de 22 alumnos de primer grado pertenecientes a la comunidad de Bernalejo del municipio de Santa María del Río, S.L.P. En un primer momento se utilizaron diversos instrumentos diagnósticos que ayudaron a identificar el problema y características del proceso de alfabetización inicial en sus diferentes escenarios: aula, escolar y comunitario.

INSTRUMENTO	TÉCNICA	DESTINATARIOS Y SU ÁMBITO
1. Hoja de trabajo: Nivel de alfabetización de los estudiantes	Prueba escrita (Hoja de trabajo) Observación	Alumnos de primer grado (aula)
2. Cuestionario	Grupo de discusión	Alumnos de primer grado (aula)
3. Análisis documental de la dimensión didáctica de la práctica docente	Análisis documental	Docente (aula)

4. Guía de entrevista a compañeros docentes sobre la alfabetización inicial.	Entrevista	Compañeros docentes (escolar)
5. Guía de entrevista a madres de familia	Entrevista	Madres de familia (comunitario)
6. Guía de observación	Observación directa	Comunidad escolar y su contexto externo e interno (comunitario)

Cuadro 1

Instrumentos aplicados para el diagnóstico. Fuente: elaboración propia

Partiendo de dicha información (la cual se analizó detalladamente de forma cualitativa), se procedió al diseño de la propuesta de intervención, retomando los principales hallazgos respecto a los intereses de los alumnos, su nivel de lectura y escritura, áreas de oportunidad, así como las opiniones y comentarios respecto a la manera de alfabetizar de sus familias. Fue sumamente importante identificar en ese momento al trabajo por proyectos como la metodología propicia para trabajar con los alumnos.

- Los proyectos situados

Existen múltiples enfoques en los proyectos y sus percepciones varían de acuerdo con cada autor; sin embargo, Rincón (2012) señala que el foco de una enseñanza centrada en proyectos se ubica en abordar el mundo real, con espacios de participación en el aula en los cuales se tenga en cuenta el contexto y los intereses particulares de los educandos, para ser partícipes de su propio proceso de formación.

Díaz (2006) menciona que el fin de la elaboración de proyectos en el ámbito escolar es acercar a los estudiantes hacia la adquisición de competencias propias que les sirvan para la vida. Para esta autora, fue Kilpatrick quien se dio a la tarea de establecer la metodología por proyectos dentro de la educación centrada en el alumno, recordando la importancia de retomar sus conocimientos previos y hacerlos partícipes en la construcción de su aprendizaje.

De acuerdo con las ideas de Kilpatrick (citado en Díaz, 2006), un

proyecto requiere la motivación y acción del alumno, pues en la medida en que este sea propuesto por los propios estudiantes, que los entusiasme e involucre en su propio proceso de aprendizaje, es posible articular una enseñanza más centrada tanto en el alumno como en sus propios intereses, lo cual considero sumamente importante aun en la actualidad educativa.

Por lo tanto, el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial (situado), pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas (Díaz, 2006).

Rincón (2012) reconoce diversos ámbitos de aplicación de los proyectos como lo son el aula y la escuela. Actualmente considero que sería necesario agregar también el ámbito comunitario, ya que este involucra al contexto y al entorno social y cultural, coincidiendo así con los tres escenarios planteados para los proyectos por parte de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022).

-Diseño de la intervención

El proyecto está estructurado en ocho sesiones organizadas en tres fases, teniendo como producto final la realización de un musical, en el cual se integra todo lo trabajado al contar y cantar un cuento de interés común.

Fase 1: Planificación conjunta. En ella se lleva a cabo la sesión de sensibilización con padres de familia, se planifica el proyecto con alumnos y mamás, se les introduce al proyecto y se da el primer acercamiento a la problemática.

Fase 2: Ejecución compartida, en esta fase se aplican las tareas necesarias con el uso de los recursos contemplados desde la planificación, cantando, escribiendo, escuchando, leyendo, cuentos y cantos. Dirigidos a la creación de un producto final.

Fase 3: La evaluación. En ella se prepara y presenta el producto final haciendo uso de cantos y cuentos para alfabetizar a los alumnos.

PROYECTO “CANTOS Y CUENTOS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL”		
FASE 1 PLANEACIÓN CONJUNTA/ LA SENSIBILIZACIÓN	SESIÓN 1 “LA SENSIBILIZACIÓN”	PRINCIPALES PRODUCTOS Dictado de palabras con imágenes y ayuda de madres de familia
	SESIÓN 2 “DEL CANTO AL CUENTO”	Cuento corto a partir de una canción infantil
FASE 2 EJECUCIÓN COMPARTIDA/ DEL CUENTO AL CANTO	SESIÓN 3 “ESCRIBIENDO CUENTOS”	Cuento a partir de imágenes
	SESIÓN 4 “DEL CUENTO AL CANTO”	Escritura de canto a partir de un cuento
	SESIÓN 5 “UN CUENTO A MUSICAL”	Planeación escrita del musical
	SESIÓN 6 “LA INVITACIÓN”	La invitación escrita y en video
FASE 3 EVALUACIÓN/ EL MUSICAL	SESIÓN 7 “EL MUSICAL ”	Ensayo del musical/Programa escrito
	SESIÓN 8 “MUSICAL CANTANDO CUENTOS”	Presentación final de la obra musical

Cuadro 2

Fases y sesiones del proyecto “Cantos y cuentos para la alfabetización inicial”

Para la evaluación y análisis del proyecto "Cantos y cuentos para la alfabetización inicial" fue necesario grabar todas las sesiones aplicadas al grupo de alumnos y, posteriormente, realizar transcripciones de ellas, insertando comentarios al margen con hallazgos importantes de lo sucedido en relación con la problemática o posibles categorías que se fueran encontrando.

A partir de realizar dichos comentarios al margen de la transcripción y aplicar los instrumentos de evaluación, se generó la narrativa y evaluación de las sesiones en orden cronológico, encontrando así diversas categorías importantes que se mencionan en las posteriores conclusiones.

Esta parte de la intervención fue la más compleja debido a la cantidad de información que se tenía, pero se pudo categorizar y organizar de una mejor manera gracias a los referentes teóricos que se tenían y la aplicación de escalas estimativas basadas en los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de cada sesión.

Para evaluar cada una de las sesiones se aplicaron escalas estimativas que indicaban los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) abordados, evaluando principalmente sus productos escritos, pero no con una calificación numérica, sino describiendo los diferentes niveles de logro alcanzados por los alumnos en relación con sus demás prácticas sociales del lenguaje. Dichos instrumentos toman en cuenta los PDA que se consideraron durante el diseño del proyecto y que están relacionados con la problemática detectada.

A lo largo de la aplicación de la propuesta de intervención se trabajaron los siguientes PDA:

- Distingue letras de números u otros signos o marcas gráficas que identifica y traza en textos de uso cotidiano.
- Reconoce espacios, alineación y direccionalidad (izquierda-derecha y arriba-abajo) entre palabras y entre enunciados.
- Identifica la secuencia de acciones y a los protagonistas y otros personajes involucrados en una historia.
- Sigue la lectura en voz alta cuentos y canciones, estableciendo correspondencias entre oralidad y escritura.

- Descubre el valor sonoro convencional de las letras y lo utiliza como criterio para organizar su escritura.
- Reconoce que, para que una narración se entienda, debe cuidarse tanto la coherencia como la claridad de lo que expresa. Sigue la lectura en voz alta cuentos y canciones, estableciendo correspondencias entre oralidad y escritura.
- Escribe, aunque no de manera convencional, ideas que quiere comunicar y las verbaliza para colaborar en la escritura colectiva de diferentes tipos de texto por medio del dictado al docente.
- Reconoce que los movimientos, imágenes y sonidos constituyen lenguajes que permiten la comunicación, además de que escucha y canta diversas canciones, rondas infantiles y arrullos, elige las que son de su agrado y explica las razones de su elección.
- Identifica palabras que se repiten en diferentes partes de un mismo texto y descubre que se escribe de la misma forma.
- Interpreta historias sencillas, reconociendo las características principales de diferentes historias (nudo, personajes, tiempo y espacio).
- Emplea el cuerpo en una secuencia de movimientos para contar una historia sencilla o representar una narración de su interés.
- Crea una producción artística colectiva, en la que se comparte y expresa gustos e intereses personales y colectivos.
- Juega a hacer improvisaciones teatrales modificando el espacio y tiempo por medio de la ficción para crear historias propias.

Conclusiones y resultados

La alfabetización inicial es un derecho con relevancia internacional; organismos como la UNESCO trabajan en atenderla como un problema y al mismo tiempo aprovechar las oportunidades que este proceso brinda. Nacionalmente, la NEM también reconoce la importancia que tiene la alfabetización como la base para el mejoramiento de la calidad educativa y, por lo tanto, de la calidad de vida de las comunidades.

Corresponde a los docentes retomar la importancia de la alfabetización y hacerla llegar hasta el contexto local, impartiendo no solo

como un derecho, sino como un proceso humano integral y real, que satisfaga las necesidades sociales y mejore las experiencias comunicativas de los estudiantes y sus familias.

Para lograr lo anterior es necesario conocer las características del contexto socioeducativo desde sus diferentes ámbitos y dimensiones, permitiendo una mejor identificación de las problemáticas que se necesitan atender.

Es importante señalar que, debido a las limitaciones de extensión establecidas para el presente artículo, se realizó una síntesis de los resultados y conclusiones obtenidas a partir de la evaluación de las sesiones, las cuales explico a continuación. Para conocer sus anexos, les invito a consultar la tesis Proyecto situado: Cantos y cuentos para la alfabetización inicial, en el repositorio de tesis de la UPN Unidad 241.

Partiendo del análisis exhaustivo de las sesiones del proyecto, puedo afirmar que el uso de cantos y cuentos dentro de proyectos situados benefician el proceso de alfabetización siempre y cuando la metodología utilizada sea activa, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos e integrándolos con su comunidad. Esto, además de demostrarse con lo analizado durante las sesiones, se pudo evidenciar con instrumentos de evaluación para las diferentes habilidades comunicativas.

NIVEL DE ESCRITURA Y CARACTERIZACIÓN	CANTIDAD DE ALUMNOS EN CADA NIVEL (AL FINALIZAR EL PROYECTO)
Presilábico 1 (PS1). Escrituras unigráficas o sin control de cantidad. El niño justifica globalmente su escritura.	0
Presilábico 2 (PS2). En las producciones se muestra el establecimiento de criterios de legibilidad. El niño justifica globalmente su escritura.	0

<p>Silábico 1 o silábico sin valor sonoro convencional (SSVSC)</p> <p>Cada una de las letras escritas representa una sílaba de la palabra. Las grafías empleadas no son pertinentes en correspondencia con la sílaba a representar.</p>	1
<p>Silábico 2 o silábico con valor sonoro convencional (SCVSC)</p> <p>Utiliza una letra pertinente (vocal o consonante) para representar cada segmento silábico.</p>	1
<p>Silábico-alfabético (SA)</p> <p>Usa más de una grafía pertinente para representar algunas sílabas.</p>	5
<p>Alfabético (A)</p> <p>Utiliza las grafías correctas para representar las palabras dictadas.</p>	13

Cuadro 3

Niveles de escritura final. Fuente: elaboración propia con base en Ferreiro y Gómez Palacio (1982) citados en Alvarado (2020).

Para dicha tarea los sustantivos dictados (escritura) fueron los mismos que en el diagnóstico realizado al inicio de la propuesta de intervención (mariposa, gusano, perico, toro y sol). De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979) y Ferreiro y Gómez Palacio (1982) citados en Alvarado (2020), las respuestas escritas de las y los niños se clasifican como se mostró en el recuadro anterior.

Por otra parte, como resultado de lo analizado en las sesiones se obtuvo que el trabajo colaborativo ha sido uno de los aspectos más importantes, ya que la propia metodología del trabajo por proyectos lo exige y aparece de manera constante a lo largo del análisis realizado al proyecto, siendo necesario para la construcción de saberes y aprendizajes significativos dentro de las comunidades.

El uso de una metodología activa como lo es un proyecto situado permite que el alumno se involucre en la toma de decisiones impac-

tando y reconociendo su propio aprendizaje a través de situaciones reales y experiencias propias. También se identificó al método global como una buena opción para abordar la alfabetización de acuerdo con lo requerido en la NEM mediante un trabajo integral. Sin embargo, no se desvalorizan o discriminan a los otros métodos para la enseñanza de la lectura y escritura, ya que todo depende de los objetivos y propósitos que se planteen en la práctica docente.

La enseñanza y alfabetización mediante cuentos es una metodología efectiva que se pudo ver reflejada en los análisis de las sesiones, permitiendo reconocer la relación del uso de los cuentos infantiles con las diferentes habilidades comunicativas y con el acto de cantar.

Asimismo, se pudo reconocer la gran aportación educativa que nos brinda el cantar en el aula, vinculándolo de igual manera con las habilidades comunicativas y permitiendo que el alumno se desarrolle de forma artística, oral y expresiva.

Ambos recursos (el cuento y el canto) benefician al proceso de alfabetización si se logran vincular mediante una metodología activa adecuada y bien planificada, que responda a las características del contexto e intereses de los alumnos, tomando en cuenta las necesidades tanto individuales como colectivas, así como el perfil de egreso del primer año de educación primaria mediante la consideración de los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje.

Una de las principales fortalezas fue el gran interés y emoción que expresaron los alumnos por aprender mediante situaciones que impliquen trabajar colaborativamente haciendo uso de cantos y cuentos para alfabetizarlos. Los cuentos y los cantos son recursos que les permitieron expresarse, captando la atención de los alumnos al resultarles sumamente llamativos.

Otra de las fortalezas ha sido la creación de ambientes de aprendizaje distintos a los que estaban acostumbrados, en los cuales el canto ha fungido como principal recurso detonador de experiencias nuevas, divertidas y llamativas.

La alfabetización se considera cada vez más como una labor que se desarrolla a lo largo de la vida y que se extiende a numerosos ámbitos

como el trabajo, la ciudadanía y los entornos digitales. Por tanto, hay que aprovechar plenamente el potencial de la alfabetización a fin de contribuir a transformar nuestro mundo y mejorar nuestra calidad de vida.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2020). *Instrumento diagnóstico para niños pre alfabéticos*. Universidad Autónoma de Querétaro. Recuperado de: [https://www.fundacionzorrorojo.org/publicaciones/MoAl/474203284-Instrumento-Diagnostico-Final-Con-Anexos%20\(Autora\).pdf](https://www.fundacionzorrorojo.org/publicaciones/MoAl/474203284-Instrumento-Diagnostico-Final-Con-Anexos%20(Autora).pdf)
- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. ArcoLibro.
- Bernal, J. & Calvo Ma. L. (2004). *Didáctica de la música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Ediciones Aljibe, S. L.
- Bueno, M. I., & Sanmartin, M. A. (2015). *Las rimas, trabalenguas y canciones como estrategias metodológicas para estimular el desarrollo del lenguaje en niños y niñas de 3 a 4 años de edad*. Centro infantil Buen vivir "Ingapirca", Santa Ana, Cuenca.
- Camara, A., (2004). *La actividad de cantar en la escuela: una práctica en desuso*. Revista de Psicodidáctica, (17), 0.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua* (9a. ed.). Barcelona: Grao.
- Díaz, F. (2006). Cap. 2 *La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. UNAM. Interamericana Editores.
- Gavino, N. (2006). *El Canto como Recurso Pedagógico en la escuela*. EBI de Puno (Tesis de Post grado). Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Obtenido de: <https://docplayer.es/16993351-El-canto-como-recurso-pedagogico-en-una-escuela-ebi-de-puno.html>
- Iruri, S., & Villafuerte C. (2022). *Importancia de la narración de cuentos en la educación*. COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13(3), 233-244. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.3.720449873130006.pdf>

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Muñoz, M. (2017). *Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios a prácticas sociales de lenguaje. Trayectorias humanas Trascontinentales*. N.2. Escuela Normal de Coatepec Harinas. Estado de México.
- Pérez, Y. Veitya, M. (2017). *Ambientes de aprendizaje con música para favorecer las habilidades comunicativas en los alumnos de educación primaria*. Revista Educando para educar, ISSN 2007-1469, N°. 34 (Septiembre 2017 - Febrero 2018), págs. 97-112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186608>
- Rincón, G. (2012). *Los proyectos de aula y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito*. Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Bogotá.
- Rondón, F. (2018). *Beneficios de leer cuentos a nuestros niños*. Educere, vol. 22, núm. 71, pp. 193-196, Universidad de los Andes. Venezuela.
- SEP (2022). *Plan de Estudios de la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la SEP. Primera Edición. México.
- UNESCO (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. París (Francia). Tomado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Welch (2004) *'Singing as communication'* Institute of Education University of London.



Detalle de la obra El guardián de la memoria encendida

La construcción de la identidad y de género de estudiantes en formación: Un estudio de las masculinidades en la Licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Experimental de Matehuala (ENEM).

César Enrique Villanueva Coronado¹
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241
villanueva.cesar@upnslp.edu.mx

Planteamiento del problema

Esta investigación es un estudio de caso (Stake, 1999) que nace del interés personal y profesional por reconocer cómo se construyen o configuran las identidades del género masculino en los estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar. Una vez concluida la investigación, al difundir los resultados pretendo invitar a los estudiantes referidos a ser conscientes a que se sienta parte de esta cultura predominante por mujeres, en donde la propia estructura institucional del nivel legitima la relevancia al género femenino sobre el masculino.

En el contexto de la Escuela Normal Experimental “Normalismo Mexicano” de Matehuala, ubicada en la región del Altiplano Potosino, persisten estructuras tradicionales de género. Los estudiantes varones que deciden ingresar a la Licenciatura en Educación Preescolar se enfrentan a una “doble tensión”:

1. Tensión Institucional: Formarse en un currículo y ambiente diseñado implícitamente para mujeres, con prácticas sociales y culturales en donde las percepciones que se tienen de su participación la mayoría de las veces los descalifican.

¹ Maestría en Desarrollo Educativo. Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241.
ORCID: 0009-0007-3068-4465

2. Tensión Social: Al enfrentar estereotipos sobre su sexualidad, su capacidad de cuidado y su rol como “proveedores” enmarca el tránsito durante su carrera profesional.

La identidad de género en los varones que ingresan a la formación docente inicial no es un estado biológico ni un rasgo estático; es un proceso sociocultural en constante negociación. Históricamente, la formación de los maestros varones ha estado atravesada por un modelo de masculinidad hegemónica que exige la demostración de fuerza, la neutralidad afectiva, el control del espacio público y un distanciamiento explícito de lo considerado “femenino” o “vulnerable”.

La Reforma de Preescolar (SEP, 2024) ha afectado de diversas formas las prácticas y formas de resignificar la profesión de los estudiantes en formación de las escuelas normales, pues la nueva propuesta pedagógica les exige una relación distinta con el currículo, con las prácticas pedagógicas y con el proceso formativo situado del alumnado, lo cual representa un cambio de paradigma profundo, ya que se busca romper con los roles de género desde una perspectiva más humana e igualitaria.

Un elemento clave de considerar en este planteamiento es el eje articulador: Igualdad de Género. La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2024) no ve el género como un “tema de mujeres”, sino como una estructura que afecta a toda la sociedad. En el currículo de preescolar, el hombre tiene una participación activa a través del eje, la deconstrucción de estereotipos que busca que los niños (varones) aprendan desde los 3 años que el cuidado, el afecto y la expresión de emociones no son exclusivos de las mujeres y las nuevas masculinidades en donde se fomenta que los docentes (hombres y mujeres) modelen comportamientos donde la fuerza no sea sinónimo de dominio, sino de protección y colaboración (SEP, 2022).

La figura del alumno en formación en este currículo de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de Educación Preescolar impulsa su participación bajo elementos clave como el docente varón en preescolar actúa como un contraejemplo vivo de la cultura machista, demostrando que la educación es una labor profesional de alta relevancia social

para cualquier género y la presencia de un maestro hombre normaliza la idea de que el hombre es capaz de ser tierno, paciente y cuidador, lo cual es vital para el desarrollo socioemocional de los niños.

Por consiguiente, en Educación Preescolar son limitados los estudios sobre el género masculino que está inmerso dentro del Sistema, por tal motivo lo convierte en un grupo vulnerable ante situaciones y prácticas cotidianas que en él existen. Esto delimita la problemática: ¿De qué manera construye el sistema educativo mexicano la masculinidad e identidad de los estudiantes varones de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Normal Experimental de Matehuala frente a los estereotipos de género vigentes en el entorno escolar y social durante el ciclo escolar 2025-2026?

Justificación

La construcción de la identidad profesional inicia desde la formación inicial y continúa a lo largo del desempeño profesional. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. En dicha construcción, los estudiantes en formación viven subjetivamente su práctica profesional, las satisfacciones e insatisfacciones, su percepción del oficio y la percepción que la sociedad tiene de la docencia, así como el reconocimiento y papel que le otorga la sociedad (Vaillant, 2007).

El tópico es pertinente ante las circunstancias actuales en la formación de los estudiantes varones en el nivel educativo de preescolar, desde una visión social en donde se logre visibilizar la necesidad de figuras masculinas positivas en la primera infancia, rompiendo la idea de que el cuidado es exclusivo de las mujeres. Otro factor clave es el institucional, el cual permitirá identificar si en la Normal de Matehuala existen prácticas discriminatorias (currículo oculto) o áreas de oportunidad para apoyar la retención de sus estudiantes varones y el factor teórico, el cual aportará al campo de los “Estudios de las Masculinidades” en contextos de formación docente feminizados de San Luis Potosí, donde la literatura sobre docentes varones en preescolar es escasa.

Esta postura se manifiesta ante la vulnerabilidad que los estudiantes en formación tienen, el ejercicio de poder que realizan algunas maestras, educadoras o directoras por ser mayoría y ante la perspectiva que los padres de familia pueden tener sobre la intervención y atención de un docente varón educando a sus hijos.

Propósito general

Identificar los procesos de construcción de la identidad masculina en los estudiantes varones de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENEM, identificando los significados, prejuicios y la cultura institucional durante su formación inicial.

Propósitos específicos

1. Comprender las representaciones simbólicas que los estudiantes construyen sobre su identidad masculina al insertarse en un campo profesional tradicionalmente femenino.
2. Analizar los procesos de adaptación y los mecanismos que emplean los varones para integrar tareas de cuidado y afectividad (históricamente delegadas a mujeres) en su identidad profesional.
3. Identificar y categorizar las barreras externas y presiones sociales que condicionan la experiencia del estudiante.

Referente teórico

“Para fundamentar el análisis de la identidad masculina se adopta el marco conceptual desarrollado por Raewyn Connell (1995, 2005), quien supera las visiones biologicistas al conceptualizar la masculinidad como una configuración de la práctica social construida relacional e históricamente en el marco del orden de género. Connell demuestra que la masculinidad no es un constructo homogéneo, sino un sistema jerarquizado compuesto por expresiones hegemónicas, cómplices, subordinadas y marginadas. La importancia de este enfoque radica en develar cómo la masculinidad hegemónica naturaliza el ‘dividendo patriarcal’ y perpetúa asimetrías de poder no solo frente a las muje-

res, sino también frente a aquellos varones cuyas identidades distan del patrón normativo.”

La masculinidad ha sido interpretada desde perspectivas esencialistas o biológicas que la reducen a un conjunto de rasgos innatos. Sin embargo, la propuesta de Raewyn Connell (2015) revoluciona este campo al definir la masculinidad como una “configuración de la práctica social” (p. 103). En el contexto de los estudios de género en educación, entender la masculinidad no como un objeto fijo, sino como un proceso histórico y relacional, es fundamental para desarticular las desigualdades que se reproducen en las instituciones escolares, específicamente en los espacios de carreras en donde la demanda social son mujeres, el caso específico de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Ahora bien, el género como una estructura de la práctica social representa para las masculinidades en espacios feminizados un reto que social y culturalmente viven los estudiantes en formación, puesto que, en los procesos de género, la conducta cotidiana se organiza en relación con un ámbito reproductivo, definido por las estructuras corporales y los procesos de reproducción humana.

Uno de los aportes más críticos es que no existe “la” masculinidad en singular, sino múltiples masculinidades relacionadas entre sí por el poder. Este corpus de investigación se analizará a partir de dos potenciales visiones desde el modelo hegemónico y el marginal. En el entorno educativo, estas se manifiestan como: Hegemonía Masculina (R. Connell, 2015): Para entender cómo los estudiantes se posicionan frente al modelo de “hombre tradicional” de la región del Altiplano (proveedor, rudo, distante) versus el “hombre cuidador”. Dentro de esta categoría se observa que los hombres que forman sus carreras en espacios feminizados no cubren con los postulados que enmarca la hegemonía masculina ya que, en este caso, no cubre con elementos como la autoridad.

Masculinidad Hegemónica

Es el modelo culturalmente idealizado y dominante en un momento y espacio determinado. Funciona como el estándar aceptado que justifica la legitimidad del patriarcado. No necesariamente es encarnada por la mayoría cuantitativa de los hombres, pero opera como un ideal normativo (fuerza, éxito, heterosexualidad, contención emocional, autoridad) al que la sociedad aspira.

Masculinidad Cómplice

Representa a aquellos varones que no encarnan ni cumplen en su totalidad con las exigencias del modelo hegemónico, pero tampoco lo cuestionan ni lo desmantelan. Apoyan el orden establecido porque se benefician indirectamente de la subordinación femenina y de las ventajas del sistema patriarcal (concepto que Connell denomina el *dividendo patriarcal*).

Masculinidad Subordinada

Refiere a las expresiones masculinas que ocupan una posición de dominación e inferioridad dentro de la propia jerarquía de los hombres. El ejemplo paradigmático según Connell es la masculinidad homosexual o de varones no heteronormativos, cuyas prácticas son estigmatizadas, subordinadas o asociadas culturalmente con “lo femenino” para reforzar la primacía del modelo hegemónico.

Masculinidad Marginada

Identifica el cruce entre el género y otras estructuras de desigualdad, como la raza, la etnia, la clase social o la discapacidad (lo que hoy se comprende como interseccionalidad). Los hombres pertenecientes a grupos excluidos pueden adoptar rasgos hegemónicos, pero sus masculinidades son desvalorizadas por el sistema debido a su condición socioeconómica o étnico-racial.

Connell sostiene que la masculinidad se organiza dentro de una estructura social más amplia denominada Orden de Género, la cual opera mediante tres dimensiones o relaciones estructurales indepen-

dientes pero interconectadas:

- Relaciones de Poder: Articuladas principalmente a través del patriarcado, donde se legitima el dominio global de los varones y la subordinación de las mujeres.
- Relaciones de Producción: Centradas en la división sexual del trabajo, el control de la propiedad, los salarios y la brecha de acumulación de riqueza.
- Relaciones de Afectividad (Cathexis): Se refieren a la estructuración de los deseos, los lazos emocionales y la afectividad, incluyendo las prescripciones sobre la heterosexualidad normativa y la homofobia.

Una de las categorías y referentes teóricos en donde entran elementos centrales es el de las masculinidades marginadas las cuales se representan a través de la interacción con otras estructuras como la clase social o la raza, creando experiencias de opresión específicas que a menudo se traducen en la criminalización o exclusión académica de ciertos grupos de varones.

Otro de los referentes teóricos que se trabajan en la construcción de este proyecto es el género, el cual se representa como una estructura social aprendida culturalmente y que Marta Lamas (1986) define como el conjunto de ideas, representaciones y prescripciones sociales que una cultura elabora a partir de la diferencia sexual anatómica (ser hombre o ser mujer). Así, mientras que el “sexo” es la base material (biológica), el “género” es el significado que la sociedad le otorga a esa base y actúa como un lente a través del cual interpretamos la realidad y asignamos roles apropiados a las personas.

Asimismo, en sus contribuciones al campo de los estudios de género publicadas en 2016, Mauricio Merino Espinoza propone un abordaje crítico de la masculinidad que desarticula cualquier intento de justificar la conducta masculina a partir del determinismo biológico. Para el autor, la masculinidad no es un rasgo anatómico, un estado ontológico inmutable ni un atributo genético; es un edificio cultural edificado mediante prácticas cotidianas, mandatos sociales y expectativas de rol que la sociedad asigna históricamente a los cuerpos leídos como masculinos.

Merino Espinoza enfatiza que hablar de “masculinidad” en singular resulta conceptualmente insuficiente y políticamente restrictivo. Propone en su lugar el uso del plural masculinidades para visibilizar la diversidad intrínseca de experiencias, vivencias y tensiones que atraviesan a los varones. Al nombrar las masculinidades en plural, el autor abre una brecha en la idea homogénea del “ser hombre”, permitiendo reconocer que las identidades masculinas varían sustancialmente en función del contexto socioeconómico, la etnia, la edad y el territorio geográfico.

El devenir de la interculturalidad crítica en el marco pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana enmarca que, en la arquitectura conceptual de la NEM, este eje articulador no busca “incluir a las minorías” en una matriz cultural hegemónica previamente establecida. Por el contrario, interroga a la matriz misma. Propone que las asimetrías históricas entre grupos sociales no son un accidente de la historia, sino el resultado directo del proyecto colonial y neocolonial que moldeó la escolarización. La interculturalidad crítica, por tanto, se consolida en este marco no como un contenido temático más, sino como una lente epistemológica permanente desde la cual se examina la totalidad del hecho educativo.

Metodología

En cuanto a la adscripción teórica del proyecto, se emplea con base en el estudio de caso, bajo el enfoque interpretativo para describir cómo se constituyen las identidades del género masculino en el nivel de preescolar puesto que se considera que dichos esquemas identitarios se analizarán desde diversas perspectivas vistas desde la figura masculina en contextos de formación feminizados, la identidad y los factores sociales y culturales que enmarcan estereotipos preestablecidos ante su formación. El caso específico de los estudiantes varones en formación de la Escuela Normal Experimental de Matehuala, S. L. P., con una población inscrita de 37 hombres; los informantes son 10 de ellos, 3 alumnas, la maestra de prácticas profesionales y la coordinadora del área de género de la institución.

El esquema de la metodología que se realizará es cualitativo, utilizando como instrumento la entrevista semiestructurada y como técnica la grabación de las entrevistas de los alumnos en formación varones, alumnas y profesoras de la ENEM.

Desde Stake (1999) “la característica más distintiva de la indagación cualitativa es el énfasis en la interpretación” (p. 20), donde se pretende que el intérprete sea capaz de observar y recoger objetivamente lo que ocurre en el campo de la investigación, lo cual le permitirá perfeccionar o dejar de la misma manera las preguntas que en un primer momento se diseñaron para obtener información relevante sobre lo que se observará o de lo que se quiere indagar acerca de la formación de los estudiantes.

Durante el trabajo de campo se menciona que el investigador no es intervencionista, por lo cual trata de no llamar la atención durante este tiempo, enfocándose en observar lo corriente del caso y de esta manera se puede denominar una observación naturalista, puesto que el investigador pone en acción los conocimientos previos que trae consigo acerca del caso a estudiar y, teniendo estos datos registrados, el investigador procederá a vaciar la información a documentos más formales para ir dando sentido a la investigación.

En relación a lo que es un estudio de caso el cual desde una mirada sencilla puede ser de diversos intereses ya sean en relación a la educación o a los servicios sociales en los cuales se encuentran inmersas personas e instituciones. A esto se relaciona la manera en que se trabaja el estudio de caso en donde una persona o un grupo de personas se pueden prestar para llevarlo a cabo siempre y cuando esto sea innovador en cuanto al tema a investigar.

De los resultados palpables toda transición paradigmática conlleva tensiones inherentes al choque entre el discurso normativo y las prácticas institucionales arraigadas. La implementación de la interculturalidad crítica en el sistema educativo mexicano enfrenta desafíos sustanciales: la persistencia de sesgos racistas y clasistas en las dinámicas cotidianas, la escasez de formación docente con enfoque verdaderamente decolonial y la inercia de una evaluación estandari-

zada que históricamente ha premiado la homogenización.

Sin embargo, la potencia de la interculturalidad crítica en la NEM radica precisamente en su dimensión dialéctica y no prescriptiva. No ofrece un conjunto de recetas ni un estado de armonía prefabricado, sino una postura ética y política en constante construcción. Invita a la comunidad escolar a habitar el conflicto constructivo, a explicitar las relaciones de poder que atraviesan el aula y el entorno, y a formar sujetos reflexivos capaces de imaginar y materializar horizontes donde caben múltiples modos de existencia.

Llevar la interculturalidad crítica al terreno de la praxis pedagógica exige descentrar el aula tradicional y reubicar el aprendizaje en la comunidad territorializada. La Nueva Escuela Mexicana resignifica el concepto de comunidad al concebirla como el espacio vivo donde convergen, colisionan y se negocian saberes diversos, además de las figuras masculinas dentro del territorio.

Es en este espacio de formación inicial donde las certezas identitarias del estudiante varón se confrontan con la realidad social, las lecturas teóricas y la interacción con entornos diversos. La identidad de género de los futuros docentes empieza a transformarse cuando identifican que los mandatos patriarcales no solo subordinan a las mujeres y a las disidencias sexuales, sino que también restringen su propia capacidad de cuidar, empatizar y vincularse afectivamente en el aula.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la transformación de las masculinidades no puede analizarse de forma aislada, sino desde una mirada interseccional profundamente ligada a la interculturalidad crítica. Los estudiantes varones en formación inicial no encarnan una “masculinidad abstracta”; son sujetos situados atravesados por el origen étnico, la clase social, la lengua y el territorio.

Cuando la formación inicial abre espacios reflexivos para interrogar la masculinidad, se potencia en los futuros educadores el desarrollo de competencias pedagógicas clave:

- Sensibilidad para la detección de violencias: Capacidad para reconocer y desactivar el acoso, el lenguaje machista y la exclusión entre iguales dentro de la escuela.

- **Desarticulación de estereotipos pedagógicos:** Disposición para motivar por igual a niñas y niños en campos históricamente sesgados, como las ciencias de la computación, las artes, las matemáticas o el cuidado comunitario.
- **Afectividad y pedagogía del cuidado:** Legitimación del afecto, la escucha activa y la empatía como herramientas profesionales válidas para el maestro varón, rompiendo el mito de que el cuidado es una tarea exclusivamente femenina.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES A CORTO PLAZO	realizar trabajo de campo y aplicar las entrevistas
	Producto entregable: Descripción de las entrevistas
ACTIVIDADES A MEDIANO PLAZO	Categorizar las entrevistas y ajustar el marco teórico.
	Producto entregable: Marco teórico
ACTIVIDADES A LARGO PLAZO	TESINA

Bibliografía

- Araya Umaña Sandra (2001), *La equidad de género en la educación*. Revista la Ventana No 13. Documento digital. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-8.pdf>, consultado en mayo de 2008.
- Barragán Medero, Fernando, González Bethencourt, Jonatan. *La construcción de la masculinidad en los contextos escolares*. Revista de Investigación Educativa [en línea] 2007, 25 (Sin mes): [Fecha de consulta: 20 de enero de 2015] en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321895011>> ISSN 0212-4068
- Connell, R. (2015). *Masculinidades* (I. Artigas e I. Vericat, Trads.; 2.^a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. (Obra original publicada en 1995).
- Lamas, M. (2002). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Taurus.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Merino Espinoza, M. (2016). *Reconstrucción teórica de las masculinidades: De la hegemonía a las alternativas en los espacios formativos*. Revista de Estudios de Género y Educación, 8(15), 45-62.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. <https://educacion-basica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

Del conductismo al socioconstructivismo: reconfigurando el rol docente en la Nueva Escuela Mexicana

Paul Ernesto Caro Lizárraga¹
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
paul.caro@upes.edu.mx

Introducción

El presente ensayo teórico-crítico pretende abordar las principales teorías cognitivas del aprendizaje, su relación con el nuevo Modelo Educativo y, a su vez, las implicaciones en la práctica docente, con base en una revisión bibliográfica. Ante un modelo educativo que se plantea como un cambio en la forma de abordar la educación en el contexto mexicano, resulta pertinente hacer una revisión de cómo cada una de dichas teorías se vincula con la labor docente con el fin de cuestionar cómo estas teorías podrían contribuir a la visión educativa actual, pese a la predominancia en el discurso sobre el enfoque socio-constructivista como núcleo de la NEM y su visión humanista.

En tal sentido, el objetivo general radica en analizar críticamente el rol del docente desde los enfoques conductista, cognitivista, constructivista y socioconstructivista evaluando sus aportes, límites y resonancias con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para identificar elementos teórico-prácticos integrables que permitan enriquecer la práctica docente contemporánea.

Conviene advertir que el presente ensayo no pretende resolver el debate entre paradigmas ni ofrecer una propuesta didáctica acabada. Su intención es, más bien, provocar una reflexión crítica sobre la pertinencia y los límites de cada enfoque en el contexto de la NEM, reconociendo que las contradicciones epistemológicas entre ellos, especialmente entre el conductismo y el socioconstructivismo, no se di-

¹ Maestro en Educación Campo Intervención Pedagógica y Aprendizaje Escolar, Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
ORCID: 0000-0001-6960-5065

suelven fácilmente en una síntesis ecléctica, sino que constituyen un territorio fértil para la discusión pedagógica.

Por ello, el ensayo se desarrolla a partir del enfoque conductista en lo que respecta a su visión y aportes, seguido del enfoque cognitivista y su interés hacia los procesos mentales, para después abordar los fundamentos del constructivismo y el socioconstructivismo y explorar cómo cada enfoque puede ser aprovechado críticamente en la práctica del docente que trabaja con la NEM.

Escuela tradicional y conductismo: visión, aportes y rol docente

A lo largo de la historia, la sociedad se ha visto envuelta en procesos de enseñanza y aprendizaje y, con ello, ha desarrollado distintas formas de entender y organizar dichos procesos. Antes del surgimiento de los enfoques psicológicos modernos, los cuales buscan entender cómo se desarrolla el aprendizaje, la educación se sustentaba en la denominada escuela tradicional.

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999), esta perspectiva considera que el alumno tiene un rol pasivo. Dicho de otra forma, la enseñanza tradicional se encontraba enfocada en la transmisión de conocimiento desde el docente hacia el estudiante, priorizando la memorización y reproducción de información. Aunado a ello, Rivas (2008) indica cómo la enseñanza tradicional tiende a promover un aprendizaje repetitivo y literal. Es decir, deja de lado las necesidades y los intereses del estudiante. Esta concepción fue la principal forma de enseñar y concebir el aprendizaje, siendo uno de los antecedentes de las teorías cognitivas del aprendizaje.

En lo que respecta al estudio científico del aprendizaje, Cortés (2004) menciona cómo se les solicitaba a los sujetos que detallaran lo que pensaban para tratar de indagar en su proceso interno, también conocido como el método de introspección. Como una respuesta a lo anterior, surge la perspectiva conductista, cuya visión de aprendizaje radica en todos aquellos cambios que se pueden observar en la conducta de los sujetos que están aprendiendo, producto de una relación estímulo-respuesta.

Arancibia et al. (2008) describen una serie de principios sobre el conductismo con la intención de aglutinar lo que caracteriza a este enfoque. Enfatiza la importancia de la respuesta ante variables (estímulos) en el ambiente y su efecto en la conducta (respuesta), aclara cómo el aprendizaje puede ser observado y documentado mediante evidencia como exámenes, entre otros. Asimismo, considera que los procesos internos no pueden ser estudiados rigurosamente dado que no pueden ser vistos. Sobre las conductas, plantean que pueden ser modificadas mediante la práctica conductual y que esto puede lograrse mediante metas específicas, dado que la teoría conductual está centrada en el presente, priorizando lo que ocurre y la aplicación de estos estímulos para modificar o mantener determinadas conductas.

Las principales vías de condicionamiento son el condicionamiento clásico y operante. El primero se entiende como el proceso mediante el que se consigue vincular un estímulo a una respuesta deseada y puede darse de forma inconsciente. En palabras de Pavlov (1929/1997), “El requisito fundamental es que cualquier estímulo externo que sea la señal de un reflejo condicionado, se sobreponga a la acción de un estímulo absoluto” (p. 27). En cambio, el segundo se apoya en un resultado favorable para reforzar una conducta. Skinner (1953/1971) sintetiza este mecanismo al afirmar que “las consecuencias de la conducta pueden volver a influir sobre el organismo y cuando esto sucede pueden hacer variar la probabilidad de que la conducta que las ocasionó se produzca de nuevo” (p. 71), dejando claro que el reforzamiento es la herramienta central para modificar la conducta. En suma, el conductismo prioriza lo que puede observarse y medirse como pauta para preservar o transformar comportamientos mediante estímulos y respuestas a través de un condicionamiento, que puede ser neutro según lo descrito por Pavlov o mediante refuerzos, de acuerdo con la postura de Skinner.

En cuanto a sus aportaciones, Hernández y Sancho (2006) destacan el uso de refuerzos para seguir manifestando conductas deseables y el desuso para disminuir las conductas inapropiadas, así como la utilidad que tiene para adquirir conocimientos básicos a partir de

la memoria, mas no la habilidad para traspasar ese conocimiento a diferentes escenarios.

Otros aportes reconocidos corresponden a la educación especial y a la educación superior, partiendo de la idea de que se debe reconocer que cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje. Por ende, tener algún retardo en relación con los demás solo significa que habrá que seguir reforzando conductas que eventualmente permitirán llegar al mismo nivel que los demás (González, 2004).

Como parte de la evolución de las teorías conductistas, emerge la teoría del aprendizaje social por parte de Albert Bandura (1984), quien plantea una visión del individuo que supera tanto el determinismo conductista como el libre albedrío absoluto. En su concepción cognitiva social:

En la concepción cognitiva social no se considera al individuo ni como un objeto pasivo determinado y controlado por estímulos externos, ni como un agente libre que puede decidir lo que desee ser. Tanto a las personas como sus entornos son determinantes recíprocos el uno del otro (Bandura, 1987, p. 34).

Desde esta perspectiva, introduce el aprendizaje vicario como un mecanismo que complementa el condicionamiento, al reconocer el aspecto cognitivo como parte del aprendizaje, pues explica que las personas generan representaciones internas a manera de imágenes de hechos y, a su vez, el aspecto social, al destacar cómo se aprende de los demás y sus experiencias mediante la observación.

Todo lo antes descrito permite visualizar el rol docente desde el conductismo como aquel encargado de observar a sus estudiantes para determinar cuáles conductas debe reforzar y cuáles debe desalentar. En términos didácticos, esto se traduce en prácticas concretas: el diseño de objetivos claros y medibles, la estructuración de secuencias de instrucción paso a paso, el uso de refuerzos positivos como el reconocimiento verbal o la retroalimentación inmediata, y la aplicación de evaluaciones que permitan evidenciar conductas observables. El docente conductista planea con precisión qué quiere lograr, en qué condiciones y con qué criterio de desempeño.

No obstante, esta visión no considera lo que ocurre en el interior del estudiante mientras aprende salvo la postura de Bandura, pero solo como el contenido de aprendizaje y no como parte del proceso mismo, corriendo el riesgo de quedarse en un aprendizaje memorístico, motivo por el cual se dará paso al análisis del cognitivismo como enfoque.

Del exterior al interior: cognitivismo, procesos mentales y el papel del docente

Frente a una amplia tradición de estudio enfocada exclusivamente en la conducta, la psicología cognitiva surge como un nuevo centro de interés hacia los procesos internos que median entre estímulo y respuesta, dando como resultado distintas aproximaciones al respecto con el elemento en común de centrarse en los procesos mentales.

Asimismo, Rivas (2008) explica cómo la psicología cognitiva se enfoca en estudiar el procesamiento de la información en cuestión de la adquisición, almacenamiento, recuperación y uso del conocimiento para explicar el funcionamiento de la mente. En tal sentido, Neisser (1976) concibe la cognición como el conjunto de procesos mediante los cuales la información sensorial es recibida, transformada, almacenada y recuperada para su uso posterior. Esto es, pensar en el funcionamiento de la mente como si fuese una computadora, con dispositivos de entrada (sentidos) y salida, almacenamiento, procesamiento o memoria.

Aunado a lo anterior, Meza (2005) describe como principales características del enfoque una nueva concepción de la conducta como una integración entre lo biológico, lo cognitivo, lo social y lo emocional, adoptando un carácter holístico y molar, considerándolas como variables independientes donde se incorporan estudiosos de áreas diferentes a la psicología. Asimismo, es intencionista, dado que considera que toda conducta responde a alguna intención y, por ende, no concibe la actividad humana sin constructos mentales como los esquemas o modelos mentales.

En lo que respecta a los aportes teóricos, se encuentran como teo-

rías cognitivas el desarrollo cognitivo, el procesamiento de información, el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo, las condiciones del aprendizaje, las metacognitivas, entre otras. A continuación se abordan algunas ideas de los autores de dichas teorías que se consideran fundamentales para la comprensión de este paradigma.

Piaget (1972) define la inteligencia como: “es la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos senso-motores elementales” (p. 17). Esto lo explica a partir de tres mecanismos: la asimilación, que consiste en incorporar nueva información a un esquema previo; la acomodación, que implica modificar ese esquema cuando la nueva información no encaja; y la equilibración, que da coherencia al mundo del sujeto mediante la reorganización de sus estructuras cognitivas (Piaget, 1972). Desde esta perspectiva, el docente tiene la tarea de diseñar experiencias que provoquen ese desequilibrio cognitivo: situaciones que el estudiante no pueda resolver con sus esquemas actuales y que lo lleven a reorganizarlos, avanzando así en su desarrollo.

Además, Piaget describe cuatro etapas centrales del desarrollo cognitivo: sensoriomotriz (0-2 años), centrada en la capacidad de interiorizar el pensamiento, preoperacional (2-7 años), caracterizada por ser intuitiva, operacional concreta (7-12 años), enfocada en desarrollar habilidades de razonamiento y operaciones formales (12 años en adelante), donde se pasa a un razonamiento más reflexivo. Conocer estas etapas orienta al docente en la selección de actividades pertinentes al nivel de desarrollo real de sus estudiantes, evitando tanto la subestimación como la exigencia prematura.

Por su parte, Atkinson y Schiffrin desarrollaron el modelo de los dos almacenes: memoria a corto y a largo plazo. Para entender el modelo, se plantean como procesos básicos la atención, al captar a través de los sentidos; la percepción, como función para significar el estímulo; la codificación, para transferir la información a la memoria a largo plazo, almacenamiento y recuperación mediante claves presentes du-

rante la codificación (Schunk, 1997).

Desde la perspectiva de Bruner (1961), la esencia del aprendizaje por descubrimiento radica en la capacidad del sujeto de reorganizar y transformar la información disponible para ir más allá de ella y generar nuevas comprensiones. En este sentido, la prioridad no está en los contenidos transmitidos sino en las estructuras cognitivas que el sujeto construye activamente durante el proceso de aprendizaje, concibiendo al estudiante como un pensador creativo, motivado por naturaleza para resolver problemas.

En cambio, Ausubel (Ausubel et al., 1998) se enfocó en explicar el aprendizaje como un proceso en el que la nueva información se relaciona con el conocimiento previo. Para el autor, “La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 48). De esta forma, el conocimiento previo se convierte en el anclaje fundamental para la incorporación de nueva información a la estructura cognitiva del sujeto.

Desde la óptica cognitivista, el papel del docente se redefine: ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que asume la responsabilidad de organizar experiencias que favorezcan el desarrollo de procesos mentales. En la práctica, esto implica activar los conocimientos previos del estudiante antes de introducir contenido nuevo, secuenciar la información de forma que facilite su codificación y recuperación posterior, y proponer actividades que promuevan el descubrimiento y la resolución de problemas. Asimismo, el docente cognitivista incorpora estrategias metacognitivas: enseña explícitamente a planear, monitorear y evaluar el propio pensamiento, de modo que el estudiante no solo aprenda contenidos sino que aprenda a aprender. La evaluación desde este enfoque trasciende la medición de respuestas correctas para explorar la comprensión de procesos. Si bien el cognitivismo amplía el foco hacia los procesos mentales, no resuelve por sí solo la dimensión social del aprendizaje, razón por la cual se procede con el análisis del constructivismo y el socioconstructivismo.

El alumno como sujeto activo: constructivismo y socioconstructivismo en la práctica docente

A diferencia del conductismo, que prioriza la conducta observable, y del cognitivismo, que centra su atención en los procesos mentales internos, el constructivismo propone una transformación más profunda: el alumno deja de ser un receptor u organizador de información para convertirse en un sujeto activo, es decir, en protagonista de su propio aprendizaje. Desde la perspectiva de Serrano y Pons (2011), el constructivismo concibe al conocimiento como resultado de un proceso dinámico donde la información se interpreta, construyendo modelos gradualmente más complejos.

Otro de los autores que ha explicado la estructura de dicho enfoque es Coll (2001), quien detalla tres niveles de principios partiendo de la naturaleza y funciones de la educación (saberes y aspectos sociales esenciales), seguido de los principios específicos sobre los procesos de construcción de los conocimientos en el aula (actividades diseñadas, planificadas y realizadas con una intención) y los principios explicativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula (explicación de los procesos de construcción de conocimiento y los mecanismos de influencia – alumnos, docentes e instituciones educativas).

Adicionalmente, se pueden analizar los enfoques constructivistas como radical, cognitivo, sociocultural y construccionismo social. El enfoque radical considera únicamente el proceso individual, el cognitivo sí contempla el elemento social pero no es un requisito, el sociocultural, que prioriza lo social, pero no lo considera suficiente y el construccionismo social, centrado únicamente en lo social (Serrano y Pons, 2011).

Entre los autores que mayor influencia han ejercido sobre esta perspectiva destacan Piaget, Vygotski, Ausubel, Bruner, Freire, entre otros que, por motivo de extensión, no serán desarrollados exhaustivamente en este texto.

De acuerdo con Coloma y Tafur (1999), la teoría psicogenética de Piaget se encuentra apegada a una visión constructivista debido a la

relación dinámica entre sujeto y objeto, involucrando la interpretación de información durante el proceso de construcción de su propio conocimiento. En lo que respecta a Ausubel, señala la necesidad de sentido y significado en el aprendizaje, lo que le permite interactuar en su entorno ante diversos escenarios, dando respuesta a problemáticas y generando conocimiento. Por su parte, Bruner (1961) aporta al constructivismo con el rol activo del alumno en el proceso de descubrimiento, relacionando acción, conocimientos previos y contexto.

En cuanto a la obra de Vygotski, Agudelo y Estrada (2012) indican su énfasis en la interacción social y cómo desde el nacimiento el sujeto interactúa con otros en su entorno mediante el lenguaje a partir de los procesos psicológicos de atención, memoria y concentración, teniendo, por tanto, como origen las relaciones sociales. El propio Vygotski (1988) lo expresa con claridad al describir que:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (p. 94).

En otras palabras, el constructivismo sociocultural plantea que las personas construyen significado en un contexto determinado a través de la interacción intencional con los demás. Esta dimensión social del aprendizaje tiene implicaciones directas para la práctica docente a través del concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotski (1988) la define como:

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

Se trata, por tanto, de una noción prospectiva sobre el potencial del sujeto cuando se encuentra en un contexto propicio para su aprendi-

zaje. En el contexto educativo, sitúa al docente como mediador de ese potencial, al diseñar situaciones que permitan al estudiante avanzar con apoyo hacia niveles superiores de desarrollo.

Otro autor que coincide con lo planteado desde la visión socioconstructivista es Paulo Freire (1978), quien destaca: “De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 92). Esta concepción del diálogo como encuentro entre sujetos que se educan mutuamente va más allá de la visión tradicional del docente como el único que enseña, y otorga un rol activo al estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

En función de lo descrito, el rol del docente desde el constructivismo y socioconstructivismo se centra en crear las condiciones pedagógicas necesarias para que el estudiante construya activamente su propio conocimiento a partir de la interacción con los contenidos, sus pares y el entorno. En términos didácticos, esto supone diseñar situaciones de aprendizaje que partan de problemas reales o preguntas genuinas vinculadas al contexto del estudiante, promover el trabajo colaborativo como vía para ampliar la zona de desarrollo próximo, y asumir el rol de mediador que andamia el proceso sin sustituir el esfuerzo cognitivo del alumno.

El docente socioconstructivista también propicia el diálogo como herramienta epistémica al reconocer que en la interacción entre pares y con el docente se construye y reconstruye el conocimiento. La evaluación, en este marco, es formativa y procesual: importa tanto el producto como el camino recorrido para llegar a él. Esta visión del docente como mediador social y diseñador de entornos de aprendizaje significativos es la que más resonancia tiene con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana, como se analizará en el siguiente apartado.

Más allá de un enfoque: tensiones, rupturas y convergencias con la Nueva Escuela Mexicana

Si el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo surgieron en contextos distintos para responder problemas específicos del siglo XX, la NEM representa una reconfiguración para la educación mexicana del siglo XXI que obliga a repensar la pertinencia operativa de cada enfoque en contextos escolares actuales, lo que lleva a preguntarse: ¿qué prácticas heredadas de cada enfoque conviene conservar, adaptar o desechar para responder a la educación actual?

En este sentido, es pertinente analizar algunos elementos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La Secretaría de Educación Pública (2022) explica la responsabilidad del sistema educativo mexicano para que se brinde el derecho a la educación de los cero a los 23 años. Además, señala como base filosófica el humanismo, teniendo a la persona (alumno) en el centro. Por tal motivo, la NEM se caracteriza por tener una estructura que considera la comunidad con el fin de promover un aprendizaje de excelencia, una formación integral y, así, buscar la transformación social.

Las tensiones entre los enfoques y la NEM se concentran en al menos tres dimensiones prácticas: evaluación, finalidad educativa y condiciones institucionales. Mientras que las tradiciones conductistas favorecen mediciones objetivas y estandarizadas de comportamientos observables, y algunas lecturas del cognitivismo han privilegiado indicadores de rendimiento, la NEM enfatiza la evaluación formativa orientada al desarrollo de competencias y trayectorias de aprendizaje. Esta diferencia genera tensiones en la práctica escolar cotidiana que requieren reequilibrio entre evidencia cuantificable y comprensión de procesos.

Algunos elementos conductistas como la claridad en objetivos o el diseño de secuencias instruccionales son convergentes con la búsqueda de logros de aprendizaje. Sin embargo, la NEM reclama además fines cívicos, éticos y comunitarios que van más allá de la mera adquisición de respuestas. Esto pone en tensión prácticas orientadas exclusivamente a la instrucción eficiente frente a prácticas que priorizan la

formación integral y la participación comunitaria.

Aunado a ello, la NEM demanda docentes formados para prácticas colaborativas y evaluación formativa. No obstante, la existencia de cargas administrativas, recursos limitados y trayectorias de formación docente heterogéneas dificulta la implementación coherente de estas apuestas, provocando un desfase entre lo normado (currículum formal) y lo practicable (currículum real) en muchas escuelas.

En consecuencia, existen rupturas claras entre la NEM y ciertas prácticas heredadas de los enfoques clásicos. La primera es epistemológica: aunque la NEM privilegia una orientación socioconstructivista, no se reduce a un único paradigma psicológico del aprendizaje. Su énfasis humanista y comunitario cuestiona las explicaciones reduccionistas (estrictamente conductuales o meramente técnico-instrumentales) y exige una lectura crítica de qué conocimientos y métodos son pertinentes en contextos diversos. En la práctica, esto implica desechar prácticas que cosifican al alumno como receptor pasivo o que priorizan la repetición sin sentido contextual.

Una segunda ruptura se observa en la organización curricular, ya que el Plan 2022 promueve el codiseño curricular, la atención a la diversidad y la contextualización regional y local, lo cual choca con marcos rígidos de programación y realidades donde la planeación y las prácticas del profesorado no se han modificado pese a los cambios en la sociedad. La NEM plantea, por tanto, la necesidad de flexibilizar fines y métodos para atender realidades diversas. Una tercera ruptura está vinculada con el paso de una evaluación centrada en la verificación sumativa a una evaluación que sea formativa, continua y orientada a la mejora de trayectorias. Esto obliga a replantear instrumentos, tiempos y responsabilidades.

Aun con dichas tensiones y rupturas, pueden vislumbrarse oportunidades concretas de convergencia entre los enfoques y la NEM para enriquecer la práctica docente. En términos didácticos, esto no significa aplicar los enfoques de forma indistinta, sino recuperar críticamente aquellos elementos de cada uno que resulten funcionales en el marco humanista y comunitario de la NEM.

Desde el conductismo, el docente puede recuperar la utilidad de definir aprendizajes esperados con claridad, estructurar secuencias instruccionales progresivas y ofrecer retroalimentación oportuna y específica. Estas herramientas no contradicen la NEM cuando se usan al servicio de aprendizajes con sentido, no de la repetición mecánica. Por ejemplo, en el diseño de proyectos comunitarios, el establecimiento de criterios claros de logro y la retroalimentación procesual pueden orientar al estudiante sin reducir el aprendizaje a conductas observables.

Desde el cognitivismo, el docente puede incorporar estrategias que activen saberes previos, organicen la nueva información de forma significativa y promuevan la metacognición. En la práctica de la NEM, esto se traduce en abrir cada proyecto o situación didáctica con preguntas detonadoras que conecten con la experiencia del estudiante, proponer organizadores gráficos o mapas conceptuales que estructuren el pensamiento, y dedicar momentos explícitos de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Desde el constructivismo, el docente recupera la importancia de proponer actividades auténticas en las que el estudiante construya significado activamente, vinculando el nuevo conocimiento con sus experiencias previas y su contexto. Esto se concreta en el diseño de situaciones problema, proyectos y tareas que exijan al estudiante reorganizar sus esquemas, más que reproducir información.

Por su parte, desde el socioconstructivismo como enfoque más afín a la NEM, el docente asume el rol de mediador que diseña situaciones de aprendizaje colaborativas, sitúa el conocimiento en el contexto comunitario del estudiante y promueve el diálogo como herramienta para construir y reconstruir significados. La evaluación formativa, continua y orientada a la trayectoria de cada estudiante, es el instrumento pedagógico que articula estos tres aportes bajo los principios de equidad y pertinencia contextual que promueve la NEM.

Todo lo anterior requiere la formación continua del docente, así como un compromiso profesional de su parte con la finalidad de articular teoría y práctica mediante fundamentos teóricos, estrategias

didácticas y evaluación formativa. En suma, la NEM obliga a trascender la selección de un único paradigma. La tarea docente consiste en integrar críticamente aportes útiles tales como objetivos claros y secuencias (conductismo), diseño de procesos y metacognición (cognitivism) y mediación social y contextualización (socioconstructivismo) bajo criterios prácticos que prioricen la equidad, la pertinencia contextual y la formación integral que promueve la NEM.

Conclusiones

El estudio de las teorías cognitivas se ha realizado durante mucho tiempo, empezando por el conductismo como una intencionalidad de que el alumno aprendiera lo que se le pedía. Con el paso del tiempo, se observó que analizar el exterior no era suficiente para explicar lo que sucede cuando se aprende, lo que llevó al cognitivism. Con el tiempo, fue cuestionado que esta teoría bastara para explicar el aprendizaje cuando se analizó que, a pesar de tener las mismas condiciones, algunos estudiantes podrían tener un aprendizaje distinto dependiendo de ciertos factores contextuales, dando lugar al análisis del constructivismo. Asimismo, la influencia de la interacción social da paso al término socioconstructivismo.

En este sentido, el plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (Plan 2022) recupera la idea socioconstructivista al hacer énfasis en la relación escuela-comunidad, situar al estudiante en el centro, reconocer la diversidad, valorar el contexto y promover la transformación social. Este plan tiene la intención de partir de las necesidades del alumno para mejorar su aprendizaje. Los aspectos conductual y cognitivo pueden parecer ajenos a esta perspectiva, pero no se deberían descartar sus aportes, sino integrarlos de forma crítica. Sin embargo, en la práctica persiste la tentación de descartar aquellos enfoques que no se alinean con el discurso predominante, como si la adhesión al socioconstructivismo exigiera abandonar cualquier vestigio de otras tradiciones.

Sin embargo, valdría la pena ir más allá de una discusión sobre cuál teoría es mejor. Este ensayo no resuelve esa pregunta, ni es su propósito hacerlo. Lo que sí intenta es abrir un espacio de deliberación sobre

las tensiones epistemológicas reales que enfrenta el docente cuando trabaja bajo el marco de la NEM: un modelo que privilegia el socioconstructivismo en su discurso, pero que convive cotidianamente con prácticas, instrumentos y condiciones institucionales heredados de tradiciones conductistas y cognitivistas. Reconocer esa tensión, en lugar de ignorarla o resolverla artificialmente, es ya un acto pedagógico reflexivo.

Producto del análisis, el docente podría concentrarse en la comprensión y aplicación de cada una de estas teorías de acuerdo con la situación que se esté experimentando en el aula, dado que puede hacer uso de dichos conocimientos de manera crítica y no solo lograr objetivos de aprendizaje, sino también desarrollar el pensamiento crítico y las potencialidades de sus estudiantes.

Referencias

- Agudelo, M. y Estrada, P. (2012). *Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas*. Prospectiva: Revista de Trabajo e Intervención Social, (17), 353-378. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1156>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1998). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales* (M. Zaplana, trad.). Martínez Roca. (trabajo original publicado en 1986).
- Bruner, J. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31(1), 21-32.
- Coloma, C. y Tafur, R. (1999). *El constructivismo y sus implicancias en educación*. Educación, 8(16), 217-244. <https://doi.org/10.18800/educacion.199902.003>
- Cortés, S. (2004). *Enfoque conductista*. Contextos, (12), 127-130.
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, A. (2004). *Aportaciones de la psicología conductual a la edu-*

- cación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 15-22.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2006). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós.
- Meza, A. (2005). *El doble estatus de la psicología cognitiva: como enfoque y como área de investigación*. *Revista De Investigación En Psicología*, 8(1), 145-163. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4242>
- Neisser, U. (1976). *Psicología cognoscitiva*. Trillas.
- Pavlov, I. (1997). *Los reflejos condicionados: Lecciones sobre la función de los grandes hemisferios* (A. Gallardo, trad.). Morata. (Trabajo original publicado en 1929).
- Piaget, J. (1972). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Comunidad de Madrid.
- Schunk, D. (1997). *Procesamiento de la información. En Teorías del aprendizaje* (pp. 143-189). Pearson Education.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1).
- Skinner, B. F. (1971). *Ciencia y conducta humana* (M. J. Gallofré, trad.). Editorial Fontanella. (Obra original publicada en 1953).
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

La argumentación en los textos académicos de Posgrado: un acercamiento teórico.

Pastor Hernández Madrigal¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
hernandez.pastor@upnslp.edu.mx

a) Un acercamiento a la escritura

La escritura puede ir desde un acto mecánico, simplemente copiar signos o grafías, hasta un acto de mayor complejidad que requiere procesos de interiorización para su apropiación. Esta mirada es entendida como un acto cognitivo propio de los humanos en su proceso de aprendizaje, ya que, una vez aprendido el acto de la lectura y la escritura, es una herramienta intelectual que permite comprender el mundo alfabetizado que nos rodea. Así, Ferreiro y Teberosky (1979) conciben el aprendizaje de la lengua escrita en diversas etapas por las que atraviesa el niño en su adquisición o en la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura; esta visión es determinada como una teoría psicogenética en el proceso de alfabetización de los niños.

Sin embargo, desde el ámbito constructivista social de Vygotsky se concibe al hombre como un ser social cuya actividad siempre tiene lugar en el marco de las relaciones entre personas; es decir, se concibe la escritura como un producto social y cultural, en donde el sujeto realiza un acto cognitivo que va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el proceso de aprendizaje de la alfabetización temprana (Hernández, 2002).

Existen otras teorías que explican ese proceso de aprendizaje de la alfabetización temprana, desde una pedagogía tradicional conductista hasta una mirada de construcción crítica en el proceso de aprendizaje, que muchos remiten a las prácticas de aula de los profesores de educación básica y a sus representaciones acerca del niño, del aprendizaje y de sus competencias didácticas.

¹ Maestro en Educación Básica. ORCID: 0000-0002-0783-5655

Todo lo anterior resume que, cuando un estudiante llega a la universidad para iniciar sus estudios superiores, posee años de estudios y niveles educativos previos que lo capacitan para enfrentar el mundo académico en cierta línea específica de formación profesional, en donde “la exigencia de tareas de lectura y escritura que habrán de mostrar que los estudiantes entienden los textos de disciplinas especializadas y que pueden escribir sobre, o a partir de ellos, para generar nuevas ideas o al menos al inicio parafrasear la comprensión de éstos” (Villaseñor, 2013: 92). Si la mayoría de los docentes universitarios poseen ciertas expectativas acerca de los estudiantes que ingresan a este nivel y esperan que ya posean ciertas habilidades académicas para enfrentar los requerimientos propios de su formación, hoy en día se puede asegurar con mucha certeza que los profesores universitarios expresan las carencias y debilidades académicas con las que ingresan sus alumnos a sus estudios universitarios.

b) Los textos académicos en posgrado

A nivel de posgrado existen algunos estudios que sustentan el nivel de la escritura académica en nuestro país, ya que se han publicado más investigaciones de este tipo a nivel latinoamericano. Entre los que destacan sobre el tema de los textos académicos se encuentra el artículo “La atención de la escritura académica en el Posgrado”, de Cruz Martínez, A. G. (2014), quien presenta como resultado que:

“La construcción de la tesis es entonces un proceso regulado, que en sí mismo conserva un valor de conocimiento y para el conocimiento, entendiendo por conocimiento la movilización de saberes y de aprendizajes que permiten enfrentar la vida social y con ello se le da la oportunidad al escritor de la tesis de gestionar discursos metadiscursivos y así asumir un posicionamiento.”

A nivel de diagnóstico existe un estudio, “Diagnóstico de Habilidades de Redacción Académica a nivel de posgrado”, coordinado por Lozano Rodríguez, Armando y colaboradores, que permitió obtener los siguientes resultados:

“Identificar las áreas de Redacción Académica donde los alumnos participantes tienen más dificultades: el uso de la puntuación, la estructura del párrafo, el uso de la acentuación diacrítica, el manejo del Formato APA (citas y referencias) y la concisión en el lenguaje. Los profesores tutores entrevistados inicialmente describieron las habilidades de Redacción Académica de los alumnos como regulares o malas.”

Otra investigación sobre este proceso de escritura académica en el posgrado es la de Hernández Zamora, Gregorio (2009), quien la denomina “Escritura Académica y Formación de Maestros ¿Por qué no acaban la tesis?”, en la que se demuestra:

Las dificultades que presentan en la escritura académica los estudiantes de una maestría en educación, del Estado de México. A partir de la experiencia del autor como docente de dicha maestría, se hace una revisión de la bibliografía actual sobre la escritura académica, también llamada alfabetización académica. Se analizan los argumentos que los docentes suelen dar frente a las dificultades de escritura de los alumnos. Asumir que los alumnos de nivel superior (licenciatura y posgrado) “ya deberían saber escribir”, resulta en la práctica una visión limitada y excluyente, pues las prácticas discursivas académicas son propias de la educación superior —particularmente del posgrado— y requieren una intervención pedagógica y apoyos específicos.

Estos trabajos representan, en cierto modo, un acercamiento a la producción escrita en los estudios de posgrado en nuestro país, aunque todavía faltan más investigaciones que nos permitan tener elementos o datos para realizar análisis con el fin de mejorar la capacidad de producción escrita en los estudios de maestría y doctorado.

Es por ello que en este proyecto se retomará el concepto de textos académicos y producción escrita desde la postura de Castelló sobre las producciones académicas, o desde la afirmación de Cassany sobre la producción de textos escritos, pero, más específicamente, en palabras de Cruz Martínez (2014):

“La escritura es una práctica social (Pereira y di Stefano, 2007) en la que el conocimiento está situado en un contexto y es socialmente compartido. Se trata de identificar las potencialidades epistémicas del texto escrito (Bereiter & Scardamalia, 1987) y con ello, explicar: cómo el escritor resuelve el problema retórico involucrado en el proceso de composición, también de observar el rol que juega el tesista como escritor y a la institución en la que el escrito circulará, sistematizar el dispositivo enunciativo, género discursivo, que enlaza la organización del texto y a un lugar social determinado”

En este sentido, se entenderá la producción escrita en el sentido de Castelló (2009), quien expresa las actividades de escritura como informes, síntesis, monografías, investigaciones y resolución de casos como producciones académicas. En el caso de Capomagi (2013), la escritura acentúa su carácter heurístico al posibilitar la objetivación, apropiación y producción de saberes, dándole un sentido epistémico en la construcción de saberes por parte de los estudiantes al momento de realizar los textos académicos.

c) Sobre la argumentación

Partiendo de la Real Academia de la Lengua, el verbo “argumentar” significa aducir, alegar, poner argumento; y entonces el argumento se define como “el razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición o bien para convencer a otro de aquello que se afirma o niega”. En este sentido, argumentar es el razonamiento que se interpone para comprobar una proposición.

Con relación a la conceptualización de la argumentación, en voz de algunos expertos:

- Toulmin (1958) sostiene que toda argumentación, en principio, supone la existencia de la duda razonable acerca de un conocimiento, una actitud, un valor, una norma o un sentimiento, y el debate como procedimiento debe conducir a precisar, reforzar o modificar el acuerdo comunitario sobre lo que sea el caso en cuestión.
- Camps (1995) afirma que la argumentación es una actividad dis-

cursiva que lleva a cabo el locutor con una intención: influir en los destinatarios de su discurso.

- Rodríguez Bello (2004) define que la argumentación es un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Implica un movimiento comunicativo interactivo entre personas o grupos de personas.
- Weston (2006) afirma que la argumentación es ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión.
- Marraud (2006) sostiene que la argumentación es el producto de la actividad lingüística consistente en dar razones a favor o en contra de algo ante alguien.

De las diferentes concepciones acerca de la argumentación existen elementos comunes en torno al concepto. En primer término, todos coinciden en que es un razonamiento; esto implica ciertas habilidades cognitivas de pensamiento abstracto, propias del pensamiento formal. En este sentido, se podría decir que es una característica del pensamiento a partir de la adolescencia y, en el contexto de quienes estudian un posgrado, se podría afirmar que tienen las posibilidades de construir este tipo de razonamiento.

Otro elemento común para considerar es de tipo dialógico; es decir, se requiere otra persona, conjunto de personas o comunidad: se trata de convencer o sostener la afirmación o negación de un planteamiento. Y el tercer elemento es la cuestión, la premisa o la hipótesis de la cual parte la discusión, y el sujeto debe poseer conocimiento suficiente y extenso; es decir, debe conocer la diversidad de puntos de vista sobre el tema que se refuta para poder afirmar o negar algo y emitir una conclusión.

Partiendo de la idea de Sánchez Lima, L., et al. (2010), se dice que la escritura de textos de manera clara, coherente y lógica es una competencia comunicativa poco atendida desde el nivel básico por los profesores y especialistas en el área... Con este antecedente, cuando los estudiantes llegan a la educación superior, la escritura de textos fue desplazada a segundo plano, dentro de un esquema en el cual el desarrollo de competencias profesionales, a pesar de los discursos

oficiales, se concentra en asimilar conceptos, datos o procedimientos técnicos y desatiende las competencias comunicativas e interpersonales. Estudios de Carlino (2001, 2004) en universidades argentinas destacan el pobre desempeño de estudiantes de nivel superior en la producción de textos científicos.

Ante esta situación, Sánchez et al. (2010) argumentan que, frente a las exigencias globalizadoras que requieren de competencias profesionales, son necesarios los estudios sobre este tema para identificar los métodos y estrategias que favorezcan el uso de la lengua escrita entre quienes cursan maestrías en ciencias con fuerte concentración en investigación dentro de un área de conocimiento. Sin embargo, son escasos los trabajos que analizan estos procesos (Fregoso, 2007; Checchia, 2007). El propósito es contribuir a la formación al desarrollar la habilidad de redactar sus avances o resultados con claridad gramatical en beneficio de lo conceptual.

Con relación a la capacidad argumentativa en textos escritos, se sostiene, desde la perspectiva de Batjin (1979) en Camps (1995), que el discurso es la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas y lo que él denomina significado real de un enunciado viene determinado por el contexto de los otros enunciados y de las otras voces, cada una con su propia perspectiva ideológica, en donde el escritor refleja con su lenguaje esta pluralidad de voces. Es en este sentido que Camps afirma que la argumentación escrita es una actividad discursiva en que se pone de manifiesto, de forma evidente, el carácter dialógico de la lengua escrita a través, principalmente, del recurso a la contraargumentación. La única diferencia de la argumentación escrita es que el escritor deberá elaborar una imagen de los posibles destinatarios.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), el texto argumentativo es un texto abierto, depende mucho del receptor: hay que presentarle razones fuertes para que él se convenza de la validez de la posición tomada. Esta característica de texto abierto lo diferencia del discurso narrativo, que es más cerrado, ya que este tiene una trama que vincula causal y temporalmente los hechos: no depende, en su estructura ni

en su contenido, tan imperiosamente del receptor como sucede con el discurso argumentativo. Es decir, la persona que escribe debe demostrar la veracidad de una proposición o hipótesis, refutar lo contrario o persuadir al lector. Este tipo de texto se utiliza en el ámbito académico, profesional y científico.

Análisis

En nuestra Unidad 241 de SLP existe una variedad de tesis y escritos de posgrado. Se podría realizar un estudio minucioso sobre los tipos y usos de la argumentación, pero este escrito no es un proyecto de investigación, sino un análisis teórico. Para poder emitir un cierre, realizaré el análisis de uno de los textos de doctorado para hacer partícipe de la capacidad argumentativa del autor:

Como la define Claudio Escobar Cruz y otros autores, la UPN, es una “universidad de Estado”, estatus que la hace diferente de las universidades autónomas”; situación ésta, que no es poca cosa, pues de ello se desprende que su proyecto académico esté sujeto a los vaivenes de la política educativa sexenal, permeada por su inserción a una estructura de poder institucional, vertical y centralizada, sujeta a la burocracia del binomio SEP.SNTE. (Martínez, 2018)

En este párrafo se puede inferir que la argumentación está permeada por proyectos educativos que tienen su razón de ser en una construcción propia, aunque, claro, siempre va a estar permeada por políticas educativas nacionales e internacionales; y la razón de ser, según el autor, es que la UPN es una universidad que está sujeta a políticas educativas sexenales.

Conclusión

Se puede inferir que la escritura académica en el nivel de posgrado trasciende la mera ejecución mecánica de gráficas para consolidarse como un proceso cognitivo y social complejo que requiere de una profunda interiorización y apropiación por parte del estudiante. Esta transición hacia la alfabetización académica profesional no es un proceso automático; a pesar de la formación previa, persiste una brecha

significativa entre las expectativas de los docentes y las habilidades reales de los alumnos, quienes suelen presentar dificultades en áreas críticas como la estructura del párrafo, la concisión del lenguaje y el manejo de normas de citación (APA).

En este escenario, la capacidad argumentativa se erige como el eje fundamental de la producción científica, cumpliendo una triple función:

- Dimensión Epistémica: Actúa como una herramienta para la construcción, objetivación y apropiación de nuevos saberes.
- Dimensión Dialógica: Se manifiesta como una actividad interactiva donde el autor debe considerar las voces de otros y las expectativas de una comunidad discursiva específica para persuadir o demostrar la validez de una hipótesis.
- Dimensión Retórica: Permite al investigador gestionar discursos metadiscursivos para asumir un posicionamiento crítico frente a su objeto de estudio, incluso cuando este se ve permeado por contextos políticos e institucionales.

En definitiva, la construcción de una tesis o un texto académico de posgrado no debe entenderse simplemente como un requisito administrativo, sino como un proceso regulado con valor de conocimiento. Para superar las carencias actuales, es imperativo que las instituciones no den por sentado que el estudiante “ya sabe escribir”, sino que implementen intervenciones pedagógicas específicas que fomenten el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas claras, coherentes y lógicas, esenciales para el avance de la investigación científica.

Bibliografía:

Camps, A. (1995). *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*. Revista Comunicación, Lenguaje y Educación, No. 25, España: Fundación Infancia y aprendizaje. p. 51-63. Consultado el 24 de octubre de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941565.pdf>

- Capomagi, D. (2013). *La escritura académica en el aula universitaria*. Revista de Educación y Desarrollo, 25, Abril-Junio 2013. Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina. Revisado el 1 de octubre de 2014 en http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf
- Castelló, M. (2009). *Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores?* En J.I. Pozo & M. del C. Pérez Echeverría, (Coords.) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. s.l.: Ediciones Moratas.
- Checchia, B. (2007). *El valor de la tesis*. Venezuela: Instituto Universitario ISALUD. Consultado el 05 de marzo de 2020, en <http://www.isalud.org/pdf/El%20valor%20de%20la%20tesis.pdf> .
- Cruz Martínez, A. G., (2014). *La atención de la escritura académica en el posgrado: una experiencia en la upn*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 5(9),51-59.[fecha de Consulta 18 de Febrero de 2026]. ISSN: 2007-4336. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651961006>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Fregoso, G. (2007). “*Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y maestría*”. Revista de Educación y Desarrollo, núm. 7, octubre-diciembre, pp. 69-76.
- Hernández, P. (2002). *Un acercamiento al paradigma sociocultural desde la mirada docente*. Publicado en: <https://www.monografias.com/trabajos49/paradigma-sociocultural/paradigma-sociocultural>
- Hernández Zamora, G., (2009). *ESCRITURA ACADÉMICA Y FORMACIÓN DE MAESTROS ¿POR QUÉ NO ACABAN LA TESIS? Tiempo de Educar*, 10(19),11-40.[fecha de Consulta 18 de Febrero de 2026]. ISSN: 1665-0824. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>
- Marraud, H. (2006). *Lógica y argumentación. La estructura de la argumentación*. Azafea. Rev. filos. 8, 2006, pp. 103-120 BIBLID [(0213-

- 356)8,2006,103-120] <https://share.google/keAqTeQVp1xKY1Csb>
- Márquez, Ancira y Lozano. (2010). *Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado*. Investigaciones RIE EGE Investigaciones. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. Consultar en: <https://share.google/DN61BqoVDzs05A0mI>
- Martínez, J.J. (2018). *Las percepciones de los docentes sobre el proyecto académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre el discurso crítico y la práctica neoliberal*. Tesis de Doctorado. UPN 241 de SLP.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Nueva retórica. Madrid: Gredos.
- Rodríguez Bello, L. I. (2004). *El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa*. Revista Digital Universitaria. Volumen 5, Núm. 1. ISSN: 1067-6079. México: UNAM. Consultado el 25 de octubre de 2014 de: <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/art2.htm>
- Sánchez, L., Reyes, E., & Villalobos, E. (Septiembre, 2009). *Redacción, carencia en los programas de formación de investigadores*. Estudio diagnóstico en estudiantes de posgrado. X Congreso nacional de investigación educativa. Congreso llevado a cabo en Veracruz, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_04/ponencias/1273-F.pdf
- Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Ed. Península Barcelona, 2007. pp. 330
- Villaseñor López, V. Y. (2013). *Hacia una didáctica de la escritura académica en la Universidad*. Revista: Reencuentro, núm. 66. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Consultado el día 28 de octubre de 2014 en <http://www.redalyc.org/pdf/340/34027019010.pdf>
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel. Barcelona, 67 p. Consultar en: <https://share.google/Z7Z4Rr1kljc-VVAX5u>

Universidad contemporánea y subjetividad neoliberal: entre la burocratización y el cuidado de sí-nosotros

Alejandro Zapata Espinosa¹
alejandrozapata02@usc.edu.co

Juan Paulo Tapasco Castañeda²
juan.tapasco000@usc.edu.co
Universidad Santiago de Cali

Introducción

En el presente ensayo se abordan los temas de autonomía universitaria (en sus funciones y dinámicas sujetales), así como el cuidado de sí o el empresario de sí mismo (tecnologías del yo), para concluir con una propuesta comunitaria. Los planteamientos están fundamentados en una perspectiva crítica que busca replantearse las intromisiones ideológico-económicas tipo self-management en las universidades y en los sujetos que las habitan. En este sentido, el texto reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿cómo transforma el neoliberalismo la autonomía universitaria y la subjetividad docente-estudiante? De este modo, se propone una lectura crítica de la universidad contemporánea, sus dinámicas burocráticas y las posibilidades de resistencia desde el cuidado de sí-nosotros a través del trabajo comunitario.

Autonomía universitaria (funciones e individuos)

Para empezar, partimos de la idea de Aníbal Ponce (1974) con respecto a la educación: esta, ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, es en cada momento histórico un reflejo necesario de los intereses y aspiraciones de esas clases. Esto implica avistar la dependencia de la educación para con la estructura económica que la sustenta: un sistema formativo que reproduce a la sociedad que la permite como medio de propagación. Observando la historia, bajo la

¹ Licenciado en Literatura y Lengua Castellana. ORCID: 0009-0008-6236-5773

² Licenciado en Biología y Educación Ambiental.

mirada del materialismo dialéctico de Ponce, se encuentra la comprobación de este planteo: cuando se dice que los monasterios fueron en la Edad Media las únicas universidades y casas editoras, se entiende en el sentido de “universidades aristócratas” reservadas para la élite. De la misma forma, en el capitalismo global la educación se enfrenta, según De Sousa (2007) refiriéndose a la universidad pública, a la óptica del funcionalismo, favorable a este, o de la utilidad social.

Ante esta linealidad, cabría darle un vistazo a la universidad del siglo XXI. Es esclarecedora, para el efecto, la conferencia de Guillén: “El imperio de la burocratización como relevo de la idea de universidad” (2019). En ella, el profesor caracteriza a la universidad en tiempos del neocapitalismo, partiendo de la pregunta por la autonomía, cambiante según el momento histórico, y que ha sido cooptada por la inspección y la vigilancia en términos de índices, publicaciones, graduados, unidades de emprendimiento, entre otros. Estas apuestas enfrentan a la concepción universitaria entre funcionalista, “amplia agencia de extensión” (De Sousa, 2007, p. 42) al servicio de las empresas, o contrahegemónica, que busca el diálogo de la ciencia y el saber popular.

Como resultado, una parte sustancial de la operación universitaria se orienta a la burocracia como rasgo propio del quehacer académico. Así pues, los tres ejes con que Ortega y Gasset (1930) define a la universidad (transmisión de cultura, investigación y extensión) resultan desplazados por el emprendimiento, el aprendizaje determinado por el mercado y los sujetos empresarios de sí mismos.

De ahí que la universidad tienda a pasar de una institución del saber a un centro de comercio ideal para el capitalismo cognitivo (y el sujeto-técnico como su difusor obediente). En este caso, el conocimiento es el principal generador de capital (Corral, 2016), pues concibe “empresarios” (docentes y estudiantes empleados) para las labores modernas de producción, formados de antemano según las dinámicas organizativas y de eficacia. La consecuencia de este giro implica la toma de la autonomía no ya por parte del Estado, sino del sistema económico imperante que, en aras de permanecer, defiende una “autonomía” en la que este sea su correlato o gerente. Esta “autonomía” es

interiorizada como “libertad” (burguesa) (Žižek, 2003) para su propia autoexplotación (Han, 2014).

Cuidado de sí y empresario de sí (tecnologías del yo)

Para definir este punto, se toma la idea de Foucault sintetizada por Benente (2017): el cuidado de sí es una de las corrientes de sí, la cual se distingue por ser una actitud que supone una serie de “acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales uno se hace cargo y se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (p. 161). Han (2014), ya no desde la biopolítica (disciplinar y física) sino desde la psicopolítica (de optimización mental), avanza en la concepción foucaultiana del poder: “Foucault no ve ni que el régimen neoliberal de dominación acapara totalmente la tecnología del yo” (p. 43), ni que esa psicotecnología era una eficiencia voluntaria propia del rendimiento neoliberal.

Por ende, esa ilusión se vende como autoeficacia, dando lugar a la ilusión de la realidad. Žižek (2003) lo elucida de la siguiente manera: “‘ellos saben que, en su actividad, siguen una ilusión, pero aun así, lo hacen’. Por ejemplo, ellos saben que su idea de Libertad encubre una forma particular de explotación, pero aun así, continúan en pos de esa idea de Libertad” (p. 61). El empresario de sí es contenedor y contenido de la ideología neoliberal, intercambio que se radicaliza con la ideología, que “implica el no conocimiento de sus participantes en lo que se refiere a su esencia, ‘es decir, la efectividad social, cuya misma reproducción implica que los individuos ‘no sepan lo que están haciendo’” (Žižek, 2003, p. 47), ocultando la lógica psicopolítica y sutil del patrón-empresario, la “psique como fuerza productiva” (Han, 2014, p. 39) en el neoliberalismo.

Propuesta por el trabajo en equipo y con las comunidades

En cuanto al trabajo en comunidad, se retoman “las cinco áreas de acción en [el campo de la universidad pública]: acceso, extensión, investigación-acción, ecología de saberes, universidad y escuela pública” (De Sousa, 2007, p. 40). De la tercera área en adelante se delinean

prácticas del Sur Global y postcoloniales. En particular, una de las formas de contestación al individualismo que conlleva la radicalidad del yo es la ecología de saberes, la cual propende por “una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera de la universidad hacia adentro de la universidad” (De Sousa, 2007, p. 44). Mediante este proceso, el conocimiento científico y sistematizado convive con los saberes populares o no sistematizados.

La conjugación universidad-sociedad daría espacio a reivindicaciones fuera de la “agenda educativa” corporativa o privada. Así pues, en términos de luchas específicas, el movimiento katarista boliviano, que reivindica símbolos aymaras, además de los profesionales purépechas en México, que reinventaron rituales tradicionales para afirmar su presencia política, serían alternativas de saber pedagógico que no buscan la vuelta al mundo preliberal, sino el tránsito hacia una cultura comunitaria. Más que reducirse a una dimensión diminuta, conducen a otra global y multiversal, que reconoce las diferencias constitutivas de las naciones.

Conclusiones

A modo de reflexión, las temáticas abordadas (la autonomía universitaria, el empresario de sí y la propuesta por el trabajo comunitario o ecología de saberes) responden a un cuestionamiento crítico en clave de educación y cambios sociales. La autonomía universitaria no puede ser tal sin la previa consideración de los factores económico-sociales que la rigen, es decir, en función de qué momento histórico y a qué fuerzas-tecnologías obedece: el horizonte crítico y situado de la educación o las lógicas estándares de productividad, competencia y autogestión. Del mismo modo, en el siglo XXI, se cuestiona la nueva tarea de las universidades, alineadas con los intereses de los centros de producción para el empleo, soslayando sus tareas básicas: la transmisión de la cultura, la investigación y la extensión (Ortega y Gasset, 1930), además de la investigación-acción, la ecología de saberes y la relación universidad y escuela pública (De Sousa, 2007). En todo caso, como institución social, no está exenta de las modificaciones y cam-

bios propios de los tiempos (contraneoliberales, fundados en el cuidado del otro, abiertos a los saberes y movimientos no occidentales). El pensamiento crítico es una herramienta de análisis para esos cambios, así como la responsabilidad social universitaria, identificación que supera la dependencia de las actividades empresariales.

Referencias

- Benente, M. (2017). *Crítica, cuidado de sí y empresario de sí: Resistencia y gobierno en Michel Foucault*. Co-Herencia, 14(26), 133–161. <https://doi.org/10.17230/co-herencia.14.26.6>
- Corral Soto, S. G. (2016). *La lógica del funcionamiento de la universidad y el capitalismo cognitivo*. Con-Ciencia Social, (20), 123–133. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6150374.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. *Revista de Occidente*. <https://www.insumisos.com/M4T3R14L/BD/Ortega-Jose/Mision%20de%20la%20universidad.PDF>
- Ponce, A. (1974). *Educación y lucha de clases*. Biblioteca Omegalfa. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-lucha-de-clases.pdf>
- Rubio, J. C. (2015). *La sociedad del cansancio [Reseña del libro La sociedad del cansancio, por B.-C. Han]*. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (20), 423–428. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i20.1186>
- Vargas Guillén, G. (2019, 10 de octubre). *El imperio de la burocratización como relevo de la idea de universidad* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=EjemploID>
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI Editores.

Rompiendo el molde: la evaluación como un acto natural, la evaluación como un acto académico

Gloria Yanira Ramírez González¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
ramirez.gloria@upnslp.edu.mx

Introducción

El presente ensayo tiene la intención de inspirar en el lector una visión de la evaluación más natural, como un ejercicio cotidiano en la vida de las personas, como un proceso que nos lleva a tomar las mejores decisiones para recibir un beneficio en el ámbito de la calidad, el servicio y los procesos. Posteriormente, se muestran las condiciones que, como docentes, es conveniente desarrollar en este ejercicio frecuente que se lleva a cabo dentro de las instituciones educativas, específicamente en las aulas, a través de una evaluación formativa referida en esta ocasión como evaluación auténtica, término que se enlaza bien con el enfoque humanista de la Nueva Escuela Mexicana. Se invita al lector a cuestionar el uso que le otorga a los procesos evaluativos y a romper viejas rutinas para habitar en un escenario actual de estrategias y acciones mayormente contextualizadas, reales y significativas.

Palabras clave: evaluación auténtica, evaluación, prácticas evaluativas, Nueva Escuela Mexicana.

La evaluación es una actividad recurrente y natural en nuestros días: evaluamos la calidad de los productos, la prontitud de los servicios, la eficacia de los procesos y las situaciones; basamos nuestro grado de satisfacción de acuerdo con nuestra experiencia y terminamos asignando un juicio fundado en los estándares que mentalmente formulamos. Esta determinación carece de formato y objetividad, carece de proceso, oficialización y sistema, pero incorpora la esencia de la evaluación: máximo grado de resultados y juicio de valor.

¹ Licenciada en educación preescolar por la BECENE, máster en administración educativa y doctora en gestión educativa por CINADE. ORCID: 0009-0006-7838-0180

Cuando llevamos estas ideas a un ámbito educativo, las acciones no distan considerablemente al hablar de evaluación educativa: el fin se centra en alcanzar el máximo logro de los aprendizajes y formular un juicio de valor sobre una institución, estudiantes, sistemas y procesos; el verdadero peligro radica en realizar una evaluación de manera empírica, aquella que va cargada de subjetividades o de una nula o baja sistematización.

Desde hace aproximadamente cuatro años me ha interesado este tema, intentando reconocer la mayor cantidad de percepciones docentes en torno a este proceso. Entre las premisas que se han destacado a través de la implementación de talleres de actualización en educación básica, en zonas urbanas y rurales, comparto las siguientes²:

La evaluación es un proceso que no se separa de la planificación.

- La evaluación consiste en formular un juicio de valor en los y las estudiantes.
- La evaluación sigue representando un momento de nerviosismo y tensión entre los y las estudiantes.
- Los y las estudiantes les otorgan un peso elevado a las calificaciones.
- La retroalimentación no se presenta en el proceso evaluativo.

Tabla 1

Concepto de evaluación formativa (autores)

Eisner (1998)	Plantea que las situaciones de la vida real raramente tienen una única alternativa correcta, por lo que la evaluación debe permitir diversidad de enfoques.
Moreno (2016)	Evaluar debería ser un medio para aprender, no una herramienta para calificar.
Condemarín (2000)	Define la evaluación formativa como un proceso que permite a los y las estudiantes regular su propio aprendizaje con la guía del docente.
SEP (2022)	El Plan de Estudios 2022 plantea que la evaluación debe integrarse al proceso formativo y formar parte de la interacción pedagógica entre docentes y estudiantes.

² Estas apreciaciones representan la generalidad de las opiniones recogidas con los docentes en cuatro talleres de evaluación formativa y el trabajo por proyectos desarrollados y aplicados por la autora del presente ensayo, en un periodo de 2024 a 2025; es una visión abordada a través del diálogo informala

Nota. La tabla muestra un referente conceptual de diversos autores y fundamentos formativos que aportan a la ampliación del conocimiento en torno a la definición de evaluación formativa.

Desde la perspectiva de Eisner (1998), la evaluación no puede reducirse a respuestas únicas o estandarizadas, porque la realidad educativa es compleja y diversa. En el aula, cada estudiante interpreta, resuelve y construye el conocimiento de manera distinta. Por lo tanto, desde la visión de este autor, evaluar no significa buscar solamente “la respuesta correcta”, sino reconocer los diferentes caminos que las y los estudiantes utilizan para aprender. En consecuencia, las y los docentes abrirían espacios donde la creatividad, la argumentación y la toma de decisiones tengan valor pedagógico.

Por otra parte, Moreno (2016) enfatiza que la evaluación debe servir para aprender. Esta idea cuestiona prácticas tradicionales centradas en la calificación numérica o en el error como castigo. Cuando la evaluación se convierte únicamente en una medición, pierde su sentido educativo. Esta postura implica reconocer que el error puede ser una oportunidad de mejora y que la retroalimentación tiene más impacto formativo que una simple nota. Evaluar, entonces, debería ayudar a las y los estudiantes a comprender qué saben, qué necesitan fortalecer y cómo pueden avanzar.

En la misma línea, Condemarín (2000) considera que la evaluación formativa permite que las y los estudiantes regulen su propio aprendizaje con la orientación de las y los docentes, desarrollando un papel activo y no pasivo dentro del proceso educativo. En este sentido, las y los estudiantes marcan la pauta y asumen la responsabilidad de su propio conocimiento, de los procesos personales y de la reflexión sobre su aprendizaje.

Finalmente, el Plan de Estudios 2022 de la SEP fortalece esta visión al plantear que la evaluación debe integrarse a la interacción pedagógica cotidiana. Esto significa que evaluar no ocurre únicamente al final de un tema o mediante un examen, sino en cada diálogo, actividad, proyecto y experiencia compartida en el aula. La evaluación se vuelve parte de la práctica docente y de la construcción colectiva del conocimiento.

En conjunto, estos postulados plantean que la evaluación educativa necesita dejar de entenderse como un acto administrativo o sancionador para convertirse en un proceso de acompañamiento, comprensión y mejora continua. Evaluar implica mirar a las y los estudiantes de manera integral, reconocer sus procesos y generar oportunidades reales para aprender con sentido. El problema no es la forma, sino el fondo: en tiempos recientes ya no es la falta de acceso a la información lo que separa a las y los docentes del concepto de evaluación, sino su verdadera implementación.

Siguiendo con este ensayo, se establece que evaluar no es exclusivo de la escuela, del ámbito educativo, de un corte de evaluación, curso o grado escolar; las y los docentes evalúan constantemente al observar, al escuchar, al dialogar, al ajustar su enseñanza, al tomar decisiones. Por lo tanto, evaluar es reconocer el sentido humano y formativo en cada acto evaluativo; en este sentido, la evaluación se considera auténtica al reunir estos significados. Ese reconocimiento permite identificar que la evaluación se mantiene intrínsecamente relacionada con la vida real. Eisner (1998) sostiene que la evaluación refleja las necesidades del mundo real, fomenta la colaboración y permite múltiples formas de solución. Así, la evaluación se conecta con el contexto y también con experiencias con sentido y aplicabilidad.

Al respecto, los planes y programas vigentes enuncian: “La evaluación formativa se centra en el seguimiento que realicen las profesoras y profesores del proceso de aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, Plan de Estudios 2022, p. 92).

En esta parte, la evaluación auténtica se fundamenta en el principio de que aprender y evaluar son procesos inseparables del entorno y la experiencia. En el Plan de Estudios 2022 se establece que el aula, la escuela y la comunidad son espacios donde se construyen saberes y conocimientos. Con todo esto se hace cada vez más estrecha la necesidad de volver una evaluación que trascienda el aula, que conecte con la vida cotidiana del estudiante, no solo validar lo que sabe sino la aplicación de lo que sabe.

En el contexto actual de renovación curricular, el sistema educativo está atravesando importantes transformaciones que han suscitado diversos debates en el ámbito docente. La reciente reforma del artículo 3.º de la Constitución (15 de mayo de 2019) y la última actualización de la Ley General de Educación (30 de septiembre de 2019) plantean la creación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), un modelo educativo caracterizado por ser democrático, nacional, humanista, equitativo, inclusivo y de excelencia.

Este enfoque reconoce la necesidad de adaptar la evaluación a las realidades y particularidades de los y las estudiantes, entendiendo que la NEM promueve una evaluación inclusiva y objetiva que contribuya al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua del proceso educativo. Este enfoque facilita el ajuste de las actividades de aprendizaje según las necesidades y avances individuales, fomentando una participación activa.

En el marco de la NEM, la evaluación formativa es esencial, pues coincide con el enfoque humanista del modelo, el cual se centra en el proceso de aprendizaje más que en los resultados finales. Esta perspectiva contribuye a personalizar la enseñanza y responde a los principios de equidad e inclusión, ejes centrales de la NEM.

Producto de esta reflexión y cerrando las ideas de las diversas fuentes de información, bajo la postura de mi propia experiencia, me permito enlistar algunas prácticas docentes, considerando el enfoque de una evaluación auténtica:

- Reflejar las necesidades del mundo real, que incluya la resolución de problemas y la formulación de conceptos propios.
- Promover el trabajo en equipo, en lugar de reducirlo a prácticas individualistas.
- Permitir diferentes alternativas de solución a problemas.
- Que los y las estudiantes comprendan el todo y no solamente las partes.
- Permitir a los y las estudiantes escoger una forma de respuesta con la cual se sientan cómodos. Eisner, en López (2023).
- Romper el molde de la evaluación tradicional significa reconocer

la esencia humana tanto de los y las estudiantes como de las y los docentes. La evaluación auténtica permite reconocerse como protagonista de su propio aprendizaje y trasladar lo aprendido al ámbito de la vida cotidiana. En este sentido, el reto de las y los docentes del siglo XXI es evaluar con sentido, empatía y propósito, transformando cada aula en un espacio donde aprender y ser se promuevan como procesos inseparables. Comprender la relevancia del acto evaluativo y las formas en que se puede acceder a ella de manera más efectiva puede contribuir a romper los moldes y comenzar con la fractura de las propias ideas para transformarse en un profesor y profesor que corresponda a las necesidades de un mundo actual.

Bibliografía

- ACUERDO número 10/09/23. Por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria. DOF.
- Condemarín, M., & Medina, Y. (2000). *Evaluación de los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación de Chile.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1990).
- Kemmis, S. (1986). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- López, B., & Hinojosa, E. (2023). *Evaluación para el aprendizaje: Alternativas y nuevos desarrollos*. Trillas.¿
- Lorenzana Flores. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria. Universidad Flensburg.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. UAM: Casa de Libros Abiertos.

Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios 2022*. Educación básica. México.

Universidad Pedagógica Nacional. (2024). *Diseño e implementación de la evaluación por proyectos bajo un enfoque humanista*. Unidad 241, San Luis Potosí.

Vallejo Ruiz, M., & Molina Saorín, J. (2014). *La evaluación auténtica de los procesos educativos*. Revista de Evaluación Educativa.



Obra. El guardián de la memoria encendida. Técnica óleo sobre lienzo. Medidas 80 x 100 cm

Tecnología educativa e inteligencia artificial: una perspectiva crítica

Jorge de la Vega Carregha¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
delavega.jorge@upnslp.edu.mx

Históricamente, el sector educativo ha sido uno de los últimos en adoptar e implementar innovaciones tecnológicas. Existen muy honrosas, pero también muy escasas excepciones. Y cuando finalmente se integra tecnología, en la mayoría de los casos ocurre bajo una visión meramente técnica e instrumental, con un fuerte componente mercantilista. Las herramientas suelen ser consideradas únicamente como artefactos funcionales, útiles para agilizar procesos, pero sin explorar su potencial transformador. Como advirtió Seymour Papert (1993), “la introducción de las computadoras en las escuelas a menudo se utiliza para reforzar los métodos educativos existentes en lugar de transformarlos” (p. 11). Este enfoque limitado ha contribuido, además, a ampliar la brecha educativa existente entre escuelas, comunidades e incluso países.

La incorporación de tecnología en la educación ha seguido, en gran medida, una lógica de mercado y de consumismo tecnológico: cambiar pizarras por pantallas digitales, dotar a todos los estudiantes de tabletas o adoptar plataformas sin evaluar su modelo de negocio, su gestión de datos o su impacto pedagógico. Neil Selwyn (2011) advierte que “la retórica de la tecnología transformando la educación suele servir más para promover intereses comerciales y políticos que para mejorar la enseñanza y el aprendizaje” (p. 8). Las grandes corporaciones tecnológicas han desempeñado un papel central en esta dinámica, comercializando soluciones “plug and play” que tienden a imponerse desde arriba —ministerios, empresas, organismos internacionales— sin considerar adecuadamente las condiciones reales del contexto escolar: infraestructura, formación docente y cultura institucional. De

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. ORCID: 0000-0001-9161-3184

esta forma, se minimizan o ignoran las dinámicas sociales, políticas y culturales propias del proceso educativo.

Una crítica común entre investigadores de educación y tecnología señala precisamente esta visión instrumental predominante, en la que la tecnología se entiende como una herramienta neutra que puede mejorar automáticamente el aprendizaje. En este enfoque, se prioriza resolver problemas de eficiencia operativa sin cuestionar el modelo educativo de fondo. Ello se refleja en frases como “usar la tecnología para motivar a los estudiantes” o “agilizar la evaluación”, sin un replanteamiento profundo sobre cómo se aprende, qué se enseña o por qué. Frecuentemente, se integran nuevas tecnologías sin transformar las prácticas pedagógicas tradicionales: se mantiene el mismo modelo de clase, pero con pantalla. Esto evidencia la falta de reflexión crítica sobre el conocimiento, las relaciones de poder en el aula y las transformaciones subjetivas de estudiantes y docentes. También revela la escasez de esfuerzos por repensar la escuela como un espacio de creación colectiva de saberes.

A pesar de que el debate sobre la incorporación de tecnologías digitales en la educación surgió con fuerza con el desarrollo de internet y los sistemas informáticos, muchas cuestiones de fondo siguen sin resolverse. Como señala Audrey Watters (2015), “la tecnología educativa promete ‘arreglar’ la educación, pero a menudo ignora las desigualdades sistémicas que estructuran el sistema”. La pandemia de COVID-19 lo puso de manifiesto: la brecha digital, el analfabetismo digital, las carencias en infraestructura de telecomunicaciones, la falta de estrategias de enseñanza en línea y la improvisación institucional evidenciaron de manera cruda problemas ya conocidos, pero largamente ignorados.

Hoy, el debate se reactiva ante un nuevo punto de inflexión: la aparición de tecnologías emergentes como la realidad virtual, la realidad aumentada, el big data y, de manera especialmente significativa, la inteligencia artificial (IA), particularmente a través de las aplicaciones basadas en modelos Generative Pre-trained Transformer (GPT). Estas tecnologías prometen una transformación profunda de la dinámica

social, similar a la que provocó internet a finales de los años ochenta y principios de los noventa.

Las opiniones sobre la implementación de sistemas de IA en educación están divididas. Por un lado, existe un sector de profesionales que percibe estas herramientas como una amenaza para la calidad del proceso educativo, argumentando que sistemas como GPT fomentan el plagio, la falta de creatividad y una producción intelectual empobrecida. Desde esta perspectiva, prevalece una actitud de cautela, desconfianza e incluso rechazo, similar a la que en su momento se expresó frente al uso de internet en las aulas. Por otro lado, hay un sector entusiasta que explora activamente estas herramientas, evaluando sus alcances y buscando entender de qué manera podrían enriquecer los procesos educativos. Esta postura reconoce los desafíos y riesgos, pero también apuesta por identificar beneficios potenciales y estrategias para mitigarlos.

La incorporación crítica y contextualizada de estas tecnologías emergentes constituye hoy uno de los principales retos para el ámbito educativo. Más que temerlas o adoptarlas acríticamente, el desafío radica en repensar el modelo pedagógico, fortalecer la formación docente en competencias digitales y éticas, y garantizar que el uso de las tecnologías contribuya realmente a democratizar el acceso al conocimiento y a enriquecer la experiencia educativa. La visión crítica contrasta con la visión corporativa al proponer un enfoque sociotécnico que concibe la tecnología como parte de un entramado cultural, político, económico y educativo. No se trata de ver la tecnología como un fin en sí mismo, sino como un medio para construir nuevas formas de aprender, enseñar, convivir y generar conocimiento. Esta mirada implica fomentar procesos de formación docente crítica, participación comunitaria y autonomía en la selección e implementación de herramientas. Se trata de promover una educación que no solo digitalice lo existente, sino que cuestione y transforme.

Desde esta perspectiva, se rechaza la supuesta neutralidad tecnológica y se reconoce su carga ideológica. Se defiende una educación centrada en las personas, sus historias, lenguajes y territorios, y se plan-

tea la tecnología como mediadora de relaciones pedagógicas, sociales y políticas, no como una simple herramienta técnica. Esta visión exige la participación activa de los sujetos educativos en la construcción de sentido, no únicamente en el consumo de tecnología.

La educación no es solo un campo impactado por la inteligencia artificial, sino una fuerza cívica y cultural capaz de orientar su desarrollo. Al llevar a los estudiantes del uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación al de Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación, y al ayudarles a desarrollar pensamiento prospectivo, ético e imaginativo, la educación puede contribuir a la construcción de futuros más justos, significativos y sostenibles en un mundo cada vez más influido por la inteligencia artificial.

En este sentido, son muchas las tareas por hacer y múltiples los frentes en los que se puede actuar. Se requiere, definitivamente, ir más allá de las narrativas tecnodeterministas que presentan a la IA como una fuerza imparable. Para ello, la educación debe fomentar una mirada crítica hacia la tecnología, formando estudiantes que cuestionen no solo lo que la IA puede hacer, sino lo que debe hacer. Es indispensable desarrollar planes de estudio que incluyan filosofía de la tecnología, ética y pensamiento prospectivo. Y, en los casos en que aún se privilegia la educación transmisionista —porque los hay—, es necesario transitar hacia una educación que cultive la sabiduría, la ética y la colaboración, haciendo énfasis en el aprender a aprender, la creatividad y la solución colectiva de problemas, por encima de la memorización.

De igual forma, los sistemas educativos deben centrarse en educar para la gobernanza de la IA. La ciudadanía debe formarse como usuaria responsable de la tecnología, por lo que la alfabetización digital ya no puede estar relegada únicamente a las áreas STEM, sino que debe incluirse de manera transversal en todas las disciplinas. Las escuelas deben dejar de ser simples adoptantes tardíos de artefactos tecnológicos para convertirse en espacios de desarrollo de proyectos diseñados por profesores y estudiantes, que exploren las posibilidades de la IA para el bien social.

Por su parte, los gobiernos deben actuar con miras a favorecer las condiciones que permitan un desarrollo favorable de la tecnología, evitando que su implementación profundice las desigualdades o reduzca la calidad educativa. La política pública no debe tener un enfoque proteccionista ni, mucho menos, prohibicionista, sino uno que asegure que las herramientas de IA usadas en educación sean transparentes, responsables y alineadas con valores públicos. La inversión debería priorizar el fortalecimiento de la infraestructura digital pública y el desarrollo profesional docente. Tanto profesores como estudiantes no deben limitarse a adoptar la IA: también deben contribuir a entrenarla, moldearla y orientarla hacia fines éticos y sociales.

No se trata de empezar de cero. Debemos seguir el ejemplo de aquellas honrosas, aunque escasas, instituciones educativas que han entendido que su papel debe ser transformador y que se han constituido en protagonistas del desarrollo de proyectos de implementación tecnológica con enfoques pedagógicos innovadores y exitosos. En estos casos, la diferencia radica sustancialmente en que los cambios han surgido desde abajo: desde los colectivos docentes, las redes de innovación educativa y las comunidades académicas críticas. Pero también es indispensable voltear la mirada hacia los jóvenes, pues en muchos casos son los propios estudiantes quienes están reconfigurando las prácticas, configurando sus entornos personales de aprendizaje y sumándose a comunidades de aprendizaje. Así, valoran no solo el aprendizaje formal, sino también el aprendizaje informal y aprovechan la tecnología para trascender el espacio físico del aula.

Fuentes consultadas

- Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Watters, A. (2015). *The Invented History of 'The Factory Model of Education'*. *Hack Education*. Retrieved from: <https://hackeducation.com/2015/04/25/factory-model>

“Mi primer libro de inclusión”

Diana Laura Rodríguez García¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
rodriguezgarciadiana01@gmail.com

“Mi primer libro de inclusión” es una antología que surge a partir de un proyecto escolar impulsado por la directora y el cuerpo docente del Jardín de Niños “Hermanos Grimm”, ubicado en la calle Líbano, en la colonia Maya Mil, perteneciente a la capital del estado de San Luis Potosí. La iniciativa comenzó durante el ciclo escolar 2022-2023 como una respuesta educativa orientada a promover el reconocimiento, la valoración y el respeto por la diversidad social dentro de la comunidad escolar. Si bien su origen se sitúa en el contexto inmediato del plantel, las reflexiones que plantea dialogan con problemáticas y desafíos presentes en escenarios educativos más amplios, tanto a nivel nacional como internacional.

Este proyecto convocó a las familias a que, en un tiempo de poco más de un mes, escribieran un texto que invitara a reconocer y valorar la diversidad cultural y la inclusión de todas y todos, y que debía nacer de su creatividad y trabajo en familia. En la primera convocatoria se contó con numerosos textos producidos por los alumnos y sus familias. El entusiasmo y la participación observados evidenciaron el interés de la comunidad educativa por involucrarse en la temática. No obstante, al tratarse de la primera experiencia con un proyecto de esta naturaleza, la difusión inicial de los trabajos se realizó únicamente en formato digital. Si bien este medio permitió compartir las producciones, limitaba la experiencia material de la lectura: tocar, explorar y habitar el libro como objeto cultural.

¹ Maestra en Dirección Educativa. Estudiante de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.
ORCID: 0000-0000-0000-0000

A partir de esta experiencia surge la antología titulada “Mi primer libro de inclusión”, resultado de una segunda convocatoria realizada durante el ciclo escolar 2023-2024 que permitió recopilar siete cuentos. El proyecto culminó en mayo con la edición, impresión y difusión de la obra, consolidando así una iniciativa que trasciende la actividad escolar para convertirse en un ejercicio colectivo de sensibilización y reflexión en torno a la inclusión.

Esta primera antología impresa reúne siete textos escritos por estudiantes de los tres grados preescolares en colaboración con sus familias. Más allá de la producción literaria en sí misma, el proceso de creación (narrado en una cuartilla al inicio de cada cuento) representó una experiencia formativa significativa: favoreció el acercamiento a la lectura y la escritura, promovió el diálogo familiar y generó espacios de reflexión compartida en torno al valor de la diversidad. Incluso sirvió de consuelo para externar aquellas experiencias que, en ocasiones, siguen doliendo. Desde sus propias voces, niñas, niños y familias compartieron ideas, emociones y recuerdos que dieron forma a las historias que integran la obra.

Cada uno de los textos presenta particularidades en su estructura, lenguaje e ilustraciones; sin embargo, todos comparten un rasgo esencial: nacen en el seno familiar. Las narraciones emergen de inquietudes, experiencias, vivencias y aprendizajes que han marcado la historia de las familias participantes. Por esta razón, cada relato, en su inicio, se acompaña de una breve sección titulada “Palabras de los escritores”, en la que los autores comparten con el lector el contexto emocional y experiencial que dio origen a su historia.

Los relatos abordan diversas condiciones vinculadas con la inclusión y la diversidad, tales como el autismo, el trastorno por déficit de atención, el síndrome de Asperger, la discapacidad auditiva y la ceguera. Asimismo, algunas narraciones invitan a reflexionar sobre situaciones en las que la única “condición” es, simplemente, ser diferente. A través de estas experiencias, las familias expresan su deseo de construir entornos educativos más comprensivos, empáticos y abiertos a la diversidad. Entre los testimonios compartidos durante la presentación de la obra, destacan reflexiones como la siguiente:

“Estoy encantada de saber que todavía existen personas empáticas. Para nosotros esto representa un gran paso. El hecho de que ustedes hayan tomado la iniciativa de buscar una manera de llegar a los hogares, a los padres de familia y a nuestros niños es algo muy valioso. Nuestros niños son muy inteligentes; todo comienza desde el hogar”.

Otro de los relatos comparte una experiencia profundamente significativa:

“En una escuela no lo aceptaban por sus condiciones, quizá por falta de conocimiento. David no solo fue mi tío, fue mi ángel; un ángel que nos enseñó que, a pesar de las adversidades, la vida sigue siendo hermosa. Por eso, cuando supe de la convocatoria para escribir un cuento sobre inclusión, no lo dudé”.

En conjunto, la obra constituye una referencia significativa para docentes, autoridades educativas, estudiantes e investigadores interesados en comprender la inclusión desde la experiencia cotidiana de las familias. A través de las narrativas que la conforman, el libro ofrece una mirada sensible sobre las percepciones, emociones y vivencias que acompañan los procesos educativos de niñas y niños con distintas condiciones.

La lectura de esta antología permite reconocer cómo las prácticas escolares pueden convertirse tanto en barreras como en oportunidades para el desarrollo pleno de los estudiantes. En este sentido, Mi primer libro de inclusión no solo reúne historias familiares, sino que también invita a reflexionar sobre el papel de la escuela en la construcción de comunidades educativas más justas, empáticas e inclusivas.

“Nadie es mejor que yo, ni yo soy mejor que nadie”.
Mi primer libro de inclusión (2023).

El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAMEL: voces, desafíos y experiencias

Mariana Guadalupe Mendoza Martínez¹
CREN "Profra Amina Madera Lauterio"
mendoza1@outlook.es

Reseña del texto: Altamirano, I. (Coords.). (2025).
El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAMEL: voces, desafíos y experiencias (1975-2025). México: Pie Rojo Ediciones.

El libro institucional elaborado en el marco del 50 aniversario del Centro Regional de Educación Normal "Amina Madera Lauterio", que lleva como nombre "El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAMEL: voces, desafíos y experiencias (1975-2025)", nos lleva a un viaje a través del tiempo en 22 narrativas. En cada una de sus líneas se comparten experiencias dentro de esta institución, sobre su desarrollo profesional, su vocación y dónde se encuentran actualmente cada una y cada uno de los egresados. Desde la fundación, el 27 de octubre de 1975, el CRENAMEL se ha caracterizado por formar docentes fieles a sus valores, apasionados por el acto de educar con cariño y justicia. Este libro surge como homenaje a esa misión, mostrando cómo la formación normalista deja una huella en quienes transitan estas aulas.

Cada una de las narrativas está escrita de manera personal, honesta y pedagógica, a través de la nostalgia, la reflexión y la crítica de su camino en la docencia, donde, más que una profesión, se define como una misión de vida: desde aquellos egresados que fueron firmes en

¹ Estudiante de la Lic. en Educación Primaria. ORCID: 0009-0009-7273-6811

sus sueños y vocación hasta aquellos que no pensaban en ser docentes, pero encontraron en el CRENAML su sentido profesional y vocacional.

Las narrativas tienen inicio desde la fundación de la institución, una nueva oportunidad que surge en el municipio de Cedral y benefició a los ixtleros de cinco estados: San Luis Potosí, Nuevo León, Coahuila, Zacatecas y Tamaulipas, bajo el liderazgo de la maestra Amina Madera, que mostraba una gran dedicación, como lo narra una de las autoras:

“Por las mañanas asistíamos a clases y por la tarde a las actividades agrícolas, ello implicaba que acudimos al campo a sembrar, regar, cosechar los diferentes productos que se producían en el campo, a cuidar a los animales. Cuando le tocaba ir a la maestra Amina, era la primera que tomaba el azadón, la pala o el instrumento que se requería para iniciar los trabajos. En los días festivos, los honores se realizaban en la END a las seis de la mañana y también la Maestra Amina era la primera que llegaba a la explanada cívica”. (Cantú, 2025, p. 21)

Asimismo, se describe el nerviosismo de las primeras clases, la emoción de la primera vez que te llaman “maestro” o el momento cuando un alumno te dice “maestra, ya sé leer”. También se aborda la adaptación cultural en distintas comunidades y el sentimiento de seguir creciendo de manera profesional y personal, atravesando nuevos caminos en el campo académico, así como asumir roles directivos, asesores técnico-pedagógicos y formadores de docentes, demostrando que educar es un acto de amor, justicia y transformación.

Me pareció profundamente interesante sumergirme en cada una de las 310 páginas de este libro. Como docente en formación del CRENAML, me sentí inspirada al leer estas narrativas y descubrí que no estoy sola en las situaciones que enfrento, como lo es estar por primera vez frente a un grupo de primer grado. En especial, sentí una mezcla de orgullo y emoción al leer las experiencias de aquellos normalistas que hoy son mis maestros en mi propia formación. Este libro me confirmó que ser docente es un acto de valentía, amor, cariño, empatía

y justicia, sentimientos que tarde o temprano emergen dentro de nosotros y nos acompañan en cada paso de nuestra práctica profesional.

Este libro honra y celebra las cinco décadas de formación normalista en el Centro Regional de Educación Normal “Amina Madera Lauterio”, así como la memoria de su fundadora, al mismo tiempo que funciona como una invitación para conectar y reflexionar nuestra práctica docente, abrazándola con vocación, compromiso y humildad, reconociendo la escuela como un espacio de libertad y de transformación social.

Referencias:

Cantú, E. (2025). Añoranzas de una maestra de la primera generación de la Normal del Desierto. En Altamirano, I. (Coords.) *“El desarrollo docente y la práctica profesional de las y los egresados del CRENAML: voces, desafíos y experiencias (1975-2025)”*. México: Pie Rojo Ediciones, pp. 18-29.



Detalle de la obra El guardián de la memoria encendida

Reseña del libro “Sociedad y educación inclusiva en tiempos de pandemia. Rostros y ausencias”

María Cristina Amaro Amaro¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
amaro.cristina@upnslp.edu.mx

Esta obra expone los resultados de investigaciones e intervenciones realizadas por distintas redes y cuerpos académicos que compartieron un interés común: la educación inclusiva en el contexto de la pandemia por COVID-19, tiempo en el que se recrudecieron las vulnerabilidades existentes y se visibilizaron los problemas estructurales que siempre habían estado ahí: la desigualdad social, la brecha digital, las carencias materiales, la violencia de género y la discriminación; todo aquello que solía permanecer en la sombra y que repentinamente se hizo evidente.

Al hacer referencia a los “rostros y ausencias”, el libro muestra la educación como un espacio de perseverancia y solidaridad, pero también de incertidumbre: los rostros representan las experiencias de estudiantes, docentes, familias y comunidades escolares, rostros del esfuerzo, de la creatividad y de resistencia. Pero también están las ausencias: la ausencia de la presencialidad, de recursos, de condiciones equitativas y de respuestas inmediatas por parte de los sistemas educativos.

Además, este libro hace una importante aportación al ámbito de la atención a la diversidad, al reconocer que la inclusión no se restringe a la discapacidad, pues abarca la diferencia en toda su complejidad. Esta amplitud permite mirar la educación inclusiva como un derecho fundamental, no reducido a un grupo, sino pensado como justicia social que respalda la legítima presencia de todos y todas en las escuelas.

Otro aspecto bastante valioso es que se ofrece un panorama sobre la inclusión durante la contingencia sanitaria en una diversidad de

¹ Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Profesora Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. ORCID: 0000-0002-7312-4560

contextos y niveles educativos. Se encuentran investigaciones e intervenciones sobre educación básica y superior; sobre escuelas urbanas y rurales; sobre colectivos de docentes, madres y padres de familia y comunidades académicas; esto muestra que la inclusión no es un reto exclusivo de un nivel o de un sector, sino una tarea común que atraviesa todo el sistema educativo y a la sociedad en su conjunto.

Es así como, a través de cada uno de sus nueve capítulos, la obra presenta una mirada crítica y comprometida que invita a reconocer tanto las limitaciones como las posibilidades en tiempos de pandemia, y también a pensar la inclusión desde un horizonte mucho más amplio, diverso y transformador.

En conjunto, el libro amplía los límites tradicionales desde los que se ha comprendido la inclusión, pues cuestiona miradas reduccionistas y plantea nuevas formas de pensar y actuar en la educación. No solo reúne experiencias y reflexiones, sino que también devela lo que significa ir más allá al dejar de concebir la discapacidad como la única referencia de la inclusión y ampliar la mirada hacia otros colectivos que también han sido vulnerados; al dejar de entender la investigación como un ejercicio meramente académico, para asumirla como investigación-acción que transforma realidades; y al salir de lo convencional, porque este libro fue construido en medio de una pandemia que expuso las desigualdades sociales, educativas y económicas que afectan a una gran parte de la población.

En conclusión, el libro invita a reconocer esas ausencias que duelen, pero también a valorar los rostros que resistieron, crearon y sostuvieron la educación en tiempos de incertidumbre; por eso, es también un llamado a repensar la inclusión como un compromiso ético, social y político que no puede seguir postergándose.

Referencia

Auces, M. R., Martínez, J. M., Mendoza, F., Mireles, M. P., Quirino, M. S., & Rangel, J. C. (2025). *Sociedad y educación inclusiva en tiempos de pandemia: rostros y ausencias*. Ediciones Lirio.

Crónica de una Estancia Académica en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN Colombia

Alejandro Jair Ramírez Hernández¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
ramirez.alejandro@upnslp.edu.mx

Introducción

El presente texto muestra los resultados de la estancia académica internacional en el Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia del 28 de abril al 9 de mayo de 2025, la cual se realizó de manera presencial en la ciudad de Bogotá, Colombia, como parte de mi formación en el programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Unidad 241 con sede en San Luis Potosí, México.

El programa de Doctorado Interinstitucional en Educación (en adelante DIE) es un programa resultado de las gestiones académicas de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad del Valle. Este programa tiene como objetivo contribuir al avance del conocimiento científico en el campo de la educación.

La estancia tuvo como propósito enriquecer el proceso de investigación para mi tesis doctoral sobre educación rural y la formación de profesores multigrado mediante diversas actividades académicas, como presentaciones, tutorías, visitas a escuelas y participación en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

¹ Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la UPN Unidad 241, Asesor Académico en la UPN Unidad 241, Asesor Técnico Pedagógico en Educación Primaria en San Luis Potosí ORCID: 0009-0009-0152-2437

La realización de la estancia contribuyó al desarrollo de mi tesis “Los Saberes Experienciales del Docente Multigrado en la Función Directiva: Aportes a la Formación para la Gestión Educativa”, la cual se realizó desde la teoría de los saberes de Tardif (2014) con la metodología de estudio de caso (Stake, 1998). En este contexto, el presente texto tiene como propósito registrar, analizar y reflexionar acerca de las actividades realizadas durante la estancia en el DIE con la tutoría de la Dra. Elizabeth Torres Puentes, así como también recuperar los aportes de la pasantía a mi formación y a la construcción de la tesis doctoral.

Reuniones Académicas

Se realizaron dos sesiones de trabajo con la tutora de la estancia, en la sede de la calle 72 de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. En estos encuentros se abordaron los siguientes aspectos fundamentales:

- Revisión del cronograma de actividades de la estancia, organización y logística para el desarrollo de estas.
- Presentación de los avances del proyecto de investigación doctoral y su vinculación con las actividades del DIE. Revisión del apartado metodológico de la investigación y sugerencia de revisar de fuentes bibliográficas para fortalecer el avance.
- Análisis de bases epistemológicas de la educación rural en Colombia y diálogo sobre la gestión directiva en escuelas multigrado desde la mirada internacional.
- Retroalimentación y establecimiento de acuerdos en relación con el informe de pasantía y ajustes para la consolidación del documento final.

Las sesiones con la tutora fueron realizadas a partir de un diálogo constructivo sobre los fundamentos del avance de la tesis doctoral y la pertinencia en el contexto de la educación rural en México y Colombia. Esto permitió generar reflexiones críticas sobre el avance teórico y metodológico, así como sus implicaciones para la argumentación de los hallazgos.

Las Voces de La Esmeralda: Docentes y Rector en la Ruralidad Colombiana

El encuentro con el profesor Camilo Gómez, docente del Colegio Internado La Esmeralda en Vichada, Puerto Carreño, Colombia, permitió conocer las dinámicas educativas propias de un contexto rural complejo como lo es el internado ubicado en una región de alta dispersión poblacional. Durante la reunión se abordaron temas como las particularidades del modelo pedagógico en el internado rural y los desafíos de la gestión en las dimensiones organizativa, pedagógica, comunitaria y administrativa.

Es importante destacar que las estrategias en relación con los procesos de gestión en el colegio han permitido establecer vínculos con el territorio y las comunidades que rodean a la escuela. La más destacada es el podcast “El tesoro de la Esmeralda”, el cual comenzó como un proyecto pedagógico y se ha convertido en una herramienta de comunicación y de diálogo entre la escuela, las familias y las autoridades de nivel local, municipal, distrital y nacional.

La conversación con el Profr. Pedro Antonio Ipujá Gómez, rector del mismo colegio, aporta valiosas perspectivas sobre la realidad educativa en la ruralidad de Colombia, visibilizando las tensiones entre las políticas educativas nacionales y las realidades territoriales específicas. Además, permitió analizar los procesos de gestión educativa, destacando modelos de gestión adaptados a la complejidad del contexto donde se ubica el internado.

Otro aspecto importante que destaca el rector es la creación de vínculos entre la escuela y la comunidad, siempre destacando la complejidad de los retos administrativos, pedagógicos y financieros a los que se enfrenta. La experiencia del rector permitió comprender la gestión educativa en una institución educativa rural, así como las estrategias de liderazgo implementadas para responder a los desafíos en el trabajo cotidiano.

Reunión con el Dr. Filipe Fernandes, Académico de la Licenciatura en Educación Rural de la Universidad de Minas Gerais (Brasil)

En el encuentro se dialogó sobre el estado de la educación rural en México y Brasil, principalmente acerca de la Licenciatura en Educación Rural, de la cual es académico el Dr. Filipe Fernandes, y de la Licenciatura en Educación Multigrado que se oferta en la Unidad 241 de la UPN en San Luis Potosí, México. El diálogo permitió identificar el cierre de escuelas para trasladar a los estudiantes a escuelas urbanas como el principal problema de la educación rural en Brasil.

El trabajo que se realiza en Brasil desde esta licenciatura busca consolidar una identidad como personas en la ruralidad. El diálogo con el doctor desde su experiencia en la formación de profesores permitió conocer distintos enfoques curriculares con énfasis en educación rural e identificar situaciones brasileñas y mexicanas que resultan desafiantes para los profesores en este tipo de contextos.

Se identificaron tendencias investigativas en el campo de la educación rural en Brasil y México, destacando la Red Temática de Investigación en Educación Rural. Esto permitió dialogar en torno a perspectivas metodológicas para el desarrollo de la tesis doctoral. La experiencia resultó significativamente enriquecedora al incorporar elementos de análisis desde la perspectiva brasileña y al establecer puntos de convergencia entre los contextos de Colombia, México y Brasil.

Reunión con el Mtro. Carlos Cogollo, Profesor de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

La sesión con el Profesor Carlos Cogollo se centró en el análisis de las prácticas pedagógicas en contextos rurales y en la formación inicial de los profesores para el trabajo en este contexto. El diálogo se desarrolló a partir de los siguientes aspectos: la caracterización de las prácticas pedagógicas en escuelas rurales, poniendo énfasis en el conflicto armado colombiano; los desafíos y retos en este tipo de con-

textos violentos y la importancia del profesor como agente político.

Se dialogó con el profesor sobre su experiencia en el diseño e implementación de seminarios sobre educación rural, escuela y comunidad, mismos que van orientados a favorecer capacidades en los estudiantes para la implementación de procesos de adaptación curricular. Este encuentro con el profesor permitió crear vínculos de colaboración entre la Licenciatura en Educación Multigrado ofertada por la Unidad 241 de la UPN en San Luis Potosí y la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la UPN de Colombia, los cuales permitirán profundizar en la formación y prácticas docentes en contextos rurales y visibilizar la necesidad de repensar los procesos de formación inicial y continua para estas realidades educativas complejas.

Presentación del Avance de Tesis Doctoral al Énfasis en Educación Matemática del DIE

(Dra. Elizabeth Torres Puentes, Dra. Claudia Salazar Amaya y Dr. Edgar Alberto Guacaneme Suárez)

La reunión tuvo como propósito socializar el avance de la tesis doctoral ante los profesores del Énfasis de Educación Matemática. La retroalimentación de los académicos permitió un intercambio y la formulación de sugerencias en relación al marco teórico de mi tesis, poniendo énfasis en los planteamientos de Tardif (2014) sobre el saber de los docentes y su desarrollo profesional y la idea de experiencia compartida planteada por Larrosa (2020).

En este mismo orden de ideas, el encuentro dialógico permitió reflexionar sobre la importancia de la perspectiva social en la construcción y movilización de saberes de la experiencia, lo cual llevó a reconsiderar e incorporar los grupos de enfoque como instrumento para la obtención de información. Asimismo, una de las reflexiones derivadas de la socialización del proyecto fue reconocer la narrativa como herramienta fundamental para el método de estudio de caso, así como su potencial en la construcción de futuras investigaciones desde el método biográfico-narrativo.

Acercamiento al Territorio: Experiencias en Contextos Rurales

Colegio “Mochuelo Alto” C.E.D. en Ciudad Bolívar, Bogotá.

Durante la visita a esta escuela se pudo conocer el proyecto educativo de educación popular implementado a partir del vínculo entre la institución y el territorio. Se interactuó con un grupo de 19 niños de entre 9 y 13 años, integrantes del programa V.A.E. “Volver a la Escuela”, el cual atiende a menores que, por diversas situaciones problemáticas, han estado fuera de las aulas. El grupo estaba conformado por estudiantes originarios de distintas regiones de Colombia e incluso algunos de otros países como Venezuela y Argentina, quienes mostraron gran entusiasmo y curiosidad por conocer aspectos de la vida en México, tales como la alimentación, formas de vida, lenguaje, historia, tradiciones y cultura.



*Visita a Colegio “Mochuelo Alto” en Ciudad
Bolívar, Bogotá, Colombia*

Con este grupo de estudiantes fue posible observar cómo se aprovechan los proyectos comunitarios para abordar contenidos pedagógicos. Uno de ellos es el huerto “Cultivando semillas, sembrando con amor”, en el que se realiza la siembra de alverjas, papas y zanahorias dentro de la escuela. En el marco de esta actividad, se realizó una visita a la casa de la abuela de una de las estudiantes, quien explicó al grupo el proceso agrícola familiar y compartió alimentos con los niños y docentes presentes.

Otro proyecto destacado en términos de vinculación entre la escuela y la comunidad es la emisora de radio escolar, la cual transmite en vivo diariamente durante el recreo y emite mensualmente un programa grabado que se difunde en difusoras locales y plataformas digitales. Este tipo de iniciativas es resultado de una ardua labor de gestión por parte del rector, orientada a mantener la escuela en constante relación con su entorno. En este sentido, las salidas al territorio forman parte de la rutina escolar, al igual que las visitas a personas mayores y la participación activa de toda la comunidad educativa en la atención a una de las principales problemáticas: el tiradero de basura de la ciudad.

Institución Educativa Departamental Técnica Agropecuaria Ferralrada en Choachí, Cundinamarca

La visita a las sedes que integran esta institución educativa se realizó en compañía de la Dra. Elizabeth Torres Puentes, lo que permitió conocer directamente las dinámicas pedagógicas de las escuelas rurales y observar cómo las estrategias didácticas implementadas por los docentes responden a las particularidades y necesidades de la complejidad del contexto.

En cada una de las sedes visitadas fue posible identificar procesos de gestión escolar y la incidencia en los procesos educativos y de aprendizaje de los estudiantes. Cabe destacar que, a pesar de contar con un rector que ejerce las tareas administrativas, los profesores unitarios de las sedes Rosario y La Caja establecen vínculos con el territorio y sus habitantes con el propósito de favorecer el funcionamiento

de las sedes y el aprendizaje de los estudiantes.

Las visitas permitieron establecer diálogos con los actores educativos en torno a sus percepciones sobre los desafíos, particularidades y potencialidades de la educación rural. En las conversaciones sostenidas se destacó la vocación y pasión con que los docentes ejercen su trabajo cotidiano. Asimismo, resultó especialmente valioso el intercambio con profesoras que implementan proyectos creativos para abordar las distintas disciplinas y campos de conocimiento.



*Sedes de la IED "Ferralarada" en
Choachí, Cundinamarca, Colombia*

Uno de estos proyectos es "Vuelos, sonidos y colores", impulsado por la profesora Gloria Cecilia Oñate Flórez, el cual ha promovido el reconocimiento de la avifauna de la región, mientras fomenta su cuidado y conservación. Este proyecto surge a partir del interés de los niños por las aves y ha permitido abordar la lectura y escritura, inglés, ética y valores, y especialmente el respeto hacia los animales y la biodiversidad del entorno donde se ubica la escuela. Gracias a la colaboración de profesores de la institución, rectores y autoridades municipales, el proyecto ha logrado destacar a nivel nacional e internacional, brindando a la docente la oportunidad de presentarlo en diversos escenarios académicos en Colombia, Estados Unidos y México.

En este sentido, se destaca el papel fundamental de los profesores en las dinámicas pedagógicas y comunitarias, quienes se constituyen como líderes sociales con un profundo conocimiento del territorio, las actividades económicas, los problemas ambientales y de la biodiversidad local. Dichos conocimientos y saberes regionales son incorporados de manera permanente en las actividades desarrolladas en la institución educativa y sus distintas sedes. Asimismo, es posible observar el vínculo y compromiso de las familias y las autoridades comunales para el cuidado de los bienes escolares, instituciones que se encuentran siempre abiertas y sin barreras físicas que separen la educación de la comunidad.

Aportes Teóricos y Metodológicos a Partir de la Revisión de la Literatura

A partir de la revisión de diversas fuentes bibliográficas sugeridas por la Dra. Elizabeth Torres Puentes y de materiales consultados en la biblioteca central de la Universidad Pedagógica Nacional fue posible identificar diversas perspectivas epistemológicas para el análisis de las experiencias y de los saberes contruidos a partir de ellas. Del mismo modo, dicha revisión permitió ampliar la comprensión de los procesos educativos rurales desde una visión contemporánea de la nueva ruralidad y sus implicaciones en relación con los centros educativos.

Con los planteamientos de Duschatzky y Birgin (2001) fue posible comprender las tensiones entre las políticas educativas y las realidades territoriales en relación con los procesos de gestión educativa. Estos aportes teóricos en relación a la gestión educativa permitieron fortalecer el marco conceptual de mi tesis doctoral mediante el reconocimiento de las particularidades institucionales como construcciones que responden a las dinámicas sociales y culturales de los territorios, alejándose de la visión mesiánica del directivo, frecuentemente concebido como agente de transformación e innovación sin considerar la memoria y la historia de las comunidades.

En cuanto a los aportes metodológicos, la revisión de Torres Puentes (2021) permitió identificar diversos enfoques investigativos para

el abordaje de las realidades educativas en territorios rurales, privilegiando las identidades narrativas y el reconocimiento y valorización de los saberes locales.

Los aportes de Larrosa (2020) contribuyeron a concretar el diseño de estrategias para el trabajo de campo, considerando las particularidades y dinámicas propias de los sujetos de estudio. En este marco, el diseño del grupo de enfoque como instrumento para la recolección de información representó una herramienta pertinente para el desarrollo de la investigación, pues permitió recuperar el carácter social y dinámico de los saberes construidos a partir de la experiencia.

Los planteamientos de Gyssels (2007) contribuyeron a la argumentación en torno a la gestión educativa y a la formación de directivos en contextos diversos, con énfasis en el fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad. Dicha relación permite definir espacios de participación y líneas de acción orientadas a la mejora del servicio educativo, al tiempo que establece pautas para el funcionamiento de los centros escolares y delimita las habilidades básicas para el ejercicio de la función directiva.

Reflexiones Finales

La estancia académica constituyó un espacio de alto valor formativo, que posibilitó el establecimiento de diálogos interdisciplinarios con académicos nacionales e internacionales de destacada trayectoria en el campo de la educación rural. Estos encuentros enriquecieron de manera sustancial el desarrollo de la tesis doctoral, al aportar nuevas perspectivas teóricas y metodológicas para el abordaje del objeto de estudio.

Las actividades planteadas por la Dra. Elizabeth Torres Puentes permitieron un acercamiento directo a la realidad educativa rural en Colombia, en la que se evidencia la complejidad de los contextos y la necesidad de construir conocimiento de forma situada, a partir del fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la comunidad. En este sentido, la estancia favoreció el tránsito hacia la consolidación de una perspectiva investigativa crítica, sensible a las particularidades de los distintos contextos.

Los encuentros académicos realizados permitieron la conformación de redes académicas con proyección internacional, lo que genera múltiples posibilidades para el desarrollo de futuras investigaciones sobre educación rural. Estas redes representan un capital académico fundamental para la consolidación de una trayectoria investigativa sólida. Cabe destacar que la estancia no solo contribuyó a mi formación doctoral, sino que representó un avance significativo en la formación integral como investigador en el campo de la formación de profesores, al desarrollar capacidades para aportar al conocimiento sobre la formación inicial de profesores en escuelas rurales multigrado desde una perspectiva crítica y mediante el uso de distintos enfoques y métodos de investigación.



Alumnos del grupo “volver a la escuela”



Participación en la radio escolar

Referencias

- Duschatzky, S. & Birgin, A. (2001). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ediciones Manantial.
- Gyssels, S. (2007). *La formación de directivos. Comprender su actuación para transformar sus prácticas*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres Puentes, E. (2021). *¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?: narrativas de excombatientes sobre infancia y escuela*. Editorial Aula de Humanidades.



Detalle de la obra El guardián de la memoria encendida 02

Jugar, atender y aprender

Brenda Sujey Contreras Delgadillo¹
Esc. Prim. Francisco González Bocanegra
brenda_s13@hotmail.com

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia docente desarrollada en el grupo 1°C de la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, centrada en el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de los procesos de atención y percepción como base para la adquisición de la lectura y la escritura. La experiencia surge a partir de las dificultades observadas en los alumnos para mantener la atención sostenida, discriminar estímulos visuales y auditivos y participar activamente en actividades de lectoescritura.

A partir de un enfoque cualitativo y reflexivo, se implementaron actividades multisensoriales, manipulativas y fonológicas fundamentadas en el aprendizaje experiencial y en la teoría de las inteligencias múltiples. La intervención permitió identificar avances en la concentración, la participación y la relación grafema-fonema de los estudiantes, así como reflexionar sobre la necesidad de adaptar las prácticas docentes a los contextos actuales marcados por la sobreestimulación digital.

La experiencia demuestra que el uso de estrategias activas y significativas favorece no solo el aprendizaje de la lectura y la escritura, sino también el desarrollo de habilidades cognitivas indispensables para el aprendizaje escolar.

Palabras clave: experiencia docente, atención, percepción, lectoescritura, estrategias multisensoriales.

¹ Maestría en Educación Básica. ORCID 0009-0006-7226-7136

Introducción

La práctica docente en los primeros grados de educación primaria enfrenta actualmente importantes desafíos derivados de las transformaciones sociales, familiares y tecnológicas que influyen de manera directa en la forma en que los niños aprenden. En el contexto escolar es cada vez más frecuente encontrar estudiantes que presentan dificultades para mantener la atención sostenida, seguir instrucciones, concentrarse durante periodos prolongados y participar activamente en actividades que demandan observación, análisis y reflexión. Estas condiciones representan un reto para el desarrollo de los procesos de alfabetización inicial, ya que la adquisición de la lectura y la escritura requiere la integración de habilidades cognitivas como la atención, la percepción y la conciencia fonológica.

Diversas investigaciones han señalado que los procesos de atención y percepción constituyen la base para el aprendizaje escolar, particularmente durante los primeros años de educación básica (Mestas & Gordillo, 2022; Posner & Rothbart, 2023). Asimismo, el incremento de la exposición de los niños a dispositivos digitales y estímulos inmediatos ha modificado sus formas de interacción con el entorno, favoreciendo periodos de atención más breves y una mayor necesidad de actividades dinámicas y significativas (Rodríguez & Morales, 2021; Abusamra, González, et al., 2024). En este escenario, la escuela enfrenta el desafío de generar ambientes de aprendizaje que respondan a estas nuevas características del alumnado.

Durante mi práctica docente en el grupo 1°C de la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra observé que varios estudiantes presentaban dificultades para reconocer sonidos, identificar letras, mantener la concentración y concluir actividades relacionadas con la lectura y la escritura. Aunque inicialmente mostraban interés por las actividades propuestas, su atención disminuía cuando las tareas requerían mayor tiempo de concentración o implicaban ejercicios repetitivos, situación que afectaba su participación y el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Estas observaciones motivaron un proceso de reflexión sobre la práctica docente y la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas empleadas en el aula. A partir de esta experiencia surgió el interés por diseñar e implementar actividades multisensoriales, manipulativas y lúdicas que fortalecieran los procesos de atención y percepción como base para la adquisición de la lectoescritura. Paralelamente, se desarrolló un proceso de recuperación y sistematización de la experiencia con el propósito de analizar las decisiones pedagógicas implementadas, documentar las evidencias generadas durante la intervención e interpretar los cambios observados en los estudiantes desde una perspectiva reflexiva.

En este sentido, el presente artículo tiene como propósito recuperar y sistematizar una experiencia docente desarrollada en primer grado de educación primaria, describiendo el contexto de intervención, el procedimiento seguido para documentar la experiencia, las estrategias didácticas implementadas, las evidencias obtenidas y las reflexiones derivadas de la práctica. A partir del análisis de esta experiencia se busca aportar elementos que contribuyan a la comprensión del papel que desempeñan las estrategias multisensoriales en el fortalecimiento de los procesos cognitivos implicados en la alfabetización inicial.

Contexto de la experiencia docente

La experiencia se desarrolló durante el ciclo escolar 2024–2025 en el grupo 1°C de la Escuela Primaria Francisco González Bocanegra, ubicada en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez, San Luis Potosí. El grupo estaba conformado por 30 estudiantes, de los cuales 14 eran niñas y 16 niños, con edades entre los cinco y seis años. Esta etapa representa un momento fundamental para el desarrollo de los procesos de alfabetización inicial, debido a que los alumnos comienzan a consolidar habilidades relacionadas con la conciencia fonológica, el reconocimiento de grafías, la comprensión del sistema de escritura y el desarrollo de funciones cognitivas como la atención y la percepción (Mestas & Gordillo, 2022).

A partir de la observación cotidiana del grupo y de los registros elaborados en el diario docente durante las primeras semanas del ciclo escolar, fue posible identificar diversas situaciones que incidían en el proceso de aprendizaje. Entre ellas destacaban las dificultades para mantener la atención durante las actividades, la necesidad constante de cambiar de tarea, la dispersión ante estímulos externos y la dificultad para seguir instrucciones de más de dos acciones consecutivas. Estas conductas se presentaban con mayor frecuencia durante las actividades de lectura y escritura que requerían periodos prolongados de concentración.

El análisis del contexto permitió reconocer que una parte importante del alumnado convivía diariamente con dispositivos electrónicos como teléfonos celulares, tabletas y televisión digital. Durante conversaciones informales con madres, padres y personas cuidadoras, así como en reuniones escolares, se identificó que varios estudiantes permanecían varias horas al día frente a pantallas debido a las dinámicas laborales de sus familias. Si bien esta información no fue obtenida mediante un instrumento formal, constituyó un elemento contextual relevante para comprender algunas de las conductas observadas en el aula. Al respecto, Rodríguez y Morales (2021) señalan que la exposición frecuente a estímulos digitales inmediatos puede favorecer una atención fragmentada y generar dificultades para sostener procesos de concentración prolongados en contextos escolares.

Asimismo, se identificó que diversos alumnos permanecían gran parte del día bajo el cuidado de abuelos u otros familiares, situación derivada de las extensas jornadas laborales de sus padres o tutores. Esta condición influía en la consolidación de hábitos relacionados con la lectura, la escritura y el seguimiento de rutinas escolares, ya que el acompañamiento en las actividades académicas variaba considerablemente entre los estudiantes.

Los registros de observación también evidenciaron dificultades específicas relacionadas con los procesos iniciales de alfabetización. Algunos alumnos confundían grafías con características visuales semejantes, como *b-d* y *p-q*; otros presentaban dificultades para

identificar sonidos iniciales o segmentar palabras en sílabas, mientras que varios requerían apoyo constante para concluir las actividades propuestas. Estas observaciones coincidieron con lo planteado por Pozo Pascual (2021), quien señala que el desarrollo de la atención, la percepción y la memoria constituye un requisito indispensable para el aprendizaje de la lectura y la escritura durante los primeros años de escolaridad.

Ante este panorama, resultó necesario replantear las estrategias de enseñanza utilizadas en el aula. Más que incrementar la cantidad de ejercicios escritos, se consideró pertinente diseñar experiencias de aprendizaje que involucraran el juego, la manipulación de materiales, el movimiento corporal y la participación activa de los estudiantes. Esta decisión se sustentó en los planteamientos de Kolb (1984), quien destaca el valor del aprendizaje a partir de la experiencia, y de Gardner (1983), cuya teoría de las inteligencias múltiples reconoce la diversidad de formas mediante las cuales los estudiantes construyen conocimiento. Desde esta perspectiva, el contexto dejó de entenderse únicamente como el escenario donde ocurrían las dificultades y se convirtió en el punto de partida para diseñar una intervención didáctica pertinente a las necesidades reales del grupo.

Procedimiento para la recuperación y sistematización de la experiencia

El presente artículo se desarrolló desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, ya que tuvo como propósito recuperar, analizar y reflexionar sobre una experiencia docente implementada en un contexto específico de educación primaria. De acuerdo con Creswell y Guetterman (2021) y Flick (2023), este enfoque permite comprender los fenómenos educativos a partir de los significados que construyen los participantes y de la interpretación que realiza el investigador sobre su propia práctica.

La recuperación de la experiencia se realizó durante la implementación de una intervención didáctica dirigida a fortalecer los procesos de atención, percepción y conciencia fonológica en el grupo 1°C. La intervención se desarrolló a lo largo de ocho semanas, periodo du-

rante el cual se diseñaron, aplicaron y ajustaron diversas estrategias multisensoriales, lúdicas y manipulativas en función de las necesidades que fueron emergiendo en el grupo. Este proceso no se limitó a la aplicación de actividades, sino que implicó un ejercicio continuo de observación, análisis y toma de decisiones pedagógicas.

La sistematización de la experiencia se sustentó en diferentes fuentes de información que permitieron documentar el desarrollo de la intervención. Entre ellas se encuentran el diario docente, en el que se registraron las observaciones realizadas al término de cada jornada; notas de campo sobre las conductas y respuestas de los estudiantes durante las actividades; planeaciones didácticas; listas de cotejo utilizadas para dar seguimiento a la participación, la atención y el reconocimiento de grafías y fonemas; así como las producciones escritas elaboradas por los alumnos durante las sesiones de trabajo. Estos registros constituyeron la evidencia principal para reconstruir la experiencia y analizar los cambios observados a lo largo del proceso.

La organización de la información se realizó de manera cronológica, identificando los momentos más significativos de la intervención y las modificaciones efectuadas a las estrategias didácticas. Posteriormente, los registros fueron revisados mediante un proceso de análisis reflexivo que permitió identificar patrones recurrentes relacionados con la atención sostenida, la participación en clase, el reconocimiento de sonidos y letras, así como las condiciones que favorecieron o dificultaron el aprendizaje. Esta forma de análisis coincide con lo planteado por Hernández et al. (2018), quienes señalan que la investigación cualitativa busca comprender los procesos desde la interpretación de la realidad y la reflexión sistemática sobre la experiencia.

La sistematización no tuvo como finalidad comprobar hipótesis ni establecer relaciones de causalidad, sino comprender la experiencia vivida, identificar los aprendizajes derivados de la práctica docente y reconocer aquellos aspectos susceptibles de mejora. En este sentido, el análisis permitió reconstruir el proceso de intervención desde una perspectiva crítica y reflexiva, recuperando tanto los logros alcanzados como las dificultades enfrentadas durante su implementación

Este proceso de recuperación favoreció la transformación de la experiencia cotidiana en un objeto de análisis pedagógico. Como señalan Arias-Gonzales (2023) y León (2012), la reflexión sistemática sobre la práctica constituye una estrategia para generar conocimiento educativo contextualizado, fortalecer la toma de decisiones docentes y construir propuestas de intervención fundamentadas en las necesidades reales de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la sistematización permitió trascender la descripción de las actividades realizadas para comprender de qué manera las estrategias implementadas contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de atención y percepción involucrados en la alfabetización inicial. Diseño e implementación de estrategias didácticas.

Diseño e implementación de estrategias didácticas

El diseño de la intervención surgió a partir de las necesidades identificadas durante las primeras semanas de observación en el grupo. Los registros del diario docente evidenciaron que un número importante de estudiantes presentaba dificultades para mantener la atención sostenida, discriminar estímulos visuales y auditivos, reconocer grafías semejantes y establecer la correspondencia entre sonidos y letras. Estos hallazgos orientaron la planeación de una serie de estrategias didácticas cuyo propósito fue fortalecer los procesos cognitivos que sustentan la alfabetización inicial.

La propuesta se fundamentó en el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), quien plantea que el conocimiento se construye mediante la experiencia, la reflexión y la acción, así como en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la cual reconoce que los estudiantes aprenden a través de diferentes formas de interacción con el entorno. Asimismo, se retomaron los aportes de la neuroeducación, que destacan la importancia de involucrar distintos canales sensoriales para favorecer la atención, la memoria y el aprendizaje significativo (Cosenza & Abusamra, 2021; Ruiz-Gallardo, 2022).

Las estrategias fueron implementadas de manera gradual durante ocho semanas y se integraron a las actividades habituales de lectura y

escritura, evitando presentarlas como ejercicios aislados. Después de cada sesión se registraron observaciones en el diario docente para valorar la respuesta del grupo, identificar dificultades y realizar los ajustes necesarios en la planeación. Este proceso permitió adaptar continuamente las actividades al ritmo de aprendizaje de los estudiantes y responder de manera más pertinente a sus necesidades.

1. Letras móviles y reconocimiento visual

Una de las primeras estrategias consistió en el uso de letras móviles de diferentes colores y tamaños para favorecer el reconocimiento visual de las grafías y la relación entre grafema y fonema. Los estudiantes manipulaban las letras para formar palabras sencillas, identificar sonidos iniciales, comparar grafías semejantes y construir nuevas combinaciones a partir de imágenes o palabras conocidas.

Los registros de observación mostraron que, al trabajar con materiales concretos, los alumnos permanecían más tiempo involucrados en la actividad y disminuían las conductas de distracción observadas durante los ejercicios realizados únicamente en el cuaderno. Asimismo, las producciones escritas evidenciaron una reducción progresiva en la confusión entre letras con características gráficas similares, particularmente *b-d* y *p-q*, aunque estos avances se presentaron con diferentes ritmos entre los estudiantes.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Medina Hinostroza et al. (2024), quienes destacan que el aprendizaje multisensorial favorece la integración entre percepción visual, motricidad y conciencia fonológica durante la alfabetización inicial. De igual forma, Taboada Barber et al. (2022) sostienen que la manipulación de materiales concretos incrementa la participación activa y facilita la construcción de las relaciones grafema-fonema, aspecto que también fue observado durante esta intervención.

2. Juegos de conciencia fonológica

Otra de las estrategias implementadas consistió en desarrollar actividades orientadas al fortalecimiento de la conciencia fonológica

mediante juegos de rimas, segmentación silábica, identificación de sonidos iniciales, sustitución de fonemas y canciones infantiles. Estas dinámicas se realizaron de forma cotidiana al inicio de la jornada escolar con el propósito de generar un ambiente de participación y preparar a los estudiantes para las actividades de lectura y escritura.

Las notas de campo permitieron identificar que, conforme avanzaba la intervención, un mayor número de alumnos lograba reconocer sonidos iniciales de palabras familiares sin requerir apoyo permanente de la docente. Además, durante las actividades grupales se observó un incremento en la participación oral y una mayor disposición para expresar sus respuestas, incluso en aquellos estudiantes que inicialmente evitaban intervenir frente al grupo.

Los hallazgos son congruentes con lo planteado por Mestas y Gordillo (2022), quienes señalan que la percepción auditiva y la conciencia fonológica constituyen procesos esenciales para el aprendizaje lector. Del mismo modo, Abusamra, Chimenti, et al. (2024) destacan que el desarrollo sistemático de estas habilidades durante los primeros años escolares favorece la adquisición de la lectura y la escritura al facilitar la comprensión del principio alfabético.

3. Actividades para fortalecer la atención sostenida

Con la finalidad de favorecer la concentración, se incorporaron ejercicios de observación, búsqueda de diferencias, secuencias visuales, clasificación de imágenes, resolución de patrones y seguimiento de instrucciones con un nivel de complejidad creciente. Las actividades fueron planeadas para incrementar gradualmente el tiempo de permanencia en la tarea, procurando mantener un equilibrio entre el desafío cognitivo y las posibilidades reales del grupo.

Los registros del diario docente mostraron que, durante las primeras sesiones, varios estudiantes abandonaban las actividades antes de concluir las o requerían recordatorios constantes para retomar la tarea. Conforme las estrategias se aplicaron de manera sistemática, fue posible observar una mayor permanencia en las actividades, una disminución de interrupciones y un seguimiento más autónomo de

las instrucciones propuestas.

Estos resultados guardan relación con los planteamientos de Posner y Rothbart (2023), quienes explican que la atención sostenida puede fortalecerse mediante experiencias repetidas que favorezcan la autorregulación y el control de los procesos atencionales. Asimismo, Kelley, D'Mello y Zacks (2023) señalan que las actividades que combinen retos cognitivos con experiencias significativas generan mejores condiciones para mantener la concentración durante el aprendizaje.

4. Aprendizaje kinestésico y movimiento

Finalmente, se incorporaron actividades que integraban el movimiento corporal como parte del proceso de alfabetización. Los estudiantes trazaban letras con movimientos amplios, formaban palabras utilizando su cuerpo, realizaban recorridos para identificar grafías y participaban en juegos donde debían desplazarse mientras relacionaban sonidos, imágenes y letras.

Las observaciones registradas evidenciaron que estas dinámicas favorecieron especialmente a los alumnos que manifestaban mayor necesidad de movimiento durante las clases. En lugar de considerar esta característica como una conducta disruptiva, se aprovechó como un recurso para promover la participación y facilitar el aprendizaje. Como consecuencia, se observó un incremento en la disposición para participar en actividades de lectura y escritura, así como una mayor interacción entre los estudiantes durante el trabajo colaborativo.

Estos resultados respaldan los planteamientos de Gardner (1983), quien reconoce la inteligencia corporal-cinestésica como una forma válida de aprender, y coinciden con Ruiz-Gallardo (2022), quien sostiene que las experiencias de aprendizaje que involucran movimiento, emoción y participación activa favorecen la consolidación de nuevos aprendizajes y fortalecen la motivación escolar.

Reflexión sobre la práctica docente

La implementación de esta intervención representó un proceso permanente de aprendizaje profesional que trascendió la aplicación de

estrategias didácticas. La recuperación y sistematización de la experiencia permitió analizar críticamente las decisiones pedagógicas tomadas durante la intervención, reconocer los ajustes realizados en función de las necesidades del grupo e identificar aquellos elementos que favorecieron el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la práctica docente dejó de entenderse como una sucesión de actividades para convertirse en un proceso continuo de observación, reflexión y transformación.

Las primeras semanas de trabajo evidenciaron que las dificultades observadas en la adquisición de la lectura y la escritura no podían atribuirse únicamente al desconocimiento de las letras o de los sonidos del lenguaje. Los registros del diario docente mostraron que muchos estudiantes presentaban limitaciones para mantener la atención sostenida, discriminar estímulos visuales y auditivos, seguir instrucciones secuenciales y concluir las actividades propuestas. Estas observaciones permitieron comprender que el fortalecimiento de los procesos cognitivos básicos constituía una condición necesaria para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura.

En consecuencia, fue necesario replantear la organización de las actividades escolares. Algunas estrategias inicialmente previstas requirieron modificaciones relacionadas con la duración de las tareas, el tipo de materiales utilizados, el nivel de dificultad y la forma de participación de los estudiantes. Este proceso de ajuste continuo respondió a las evidencias obtenidas mediante la observación cotidiana y al análisis de las producciones de los alumnos, lo que permitió que la intervención mantuviera un carácter flexible y contextualizado. Como señalan Hernández et al. (2018), la investigación cualitativa favorece la comprensión de los fenómenos educativos a partir de la interacción constante entre la recolección de información y la toma de decisiones durante el proceso.

Uno de los aprendizajes más significativos derivados de esta experiencia fue reconocer que la motivación y la atención no dependen exclusivamente de la disciplina o del cumplimiento de normas dentro del aula. Las actividades que incorporaban materiales manipulativos,

dinámicas de juego, movimiento corporal y retos acordes con el nivel de desarrollo de los estudiantes generaban una participación más activa y favorecían una mayor permanencia en las tareas. Estas observaciones coinciden con los planteamientos de Kolb (1984), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan de manera activa en la construcción de sus conocimientos, y con Cosenza y Abusamra (2021), quienes destacan que las experiencias de aprendizaje que involucran diferentes canales sensoriales favorecen la atención y la consolidación de nuevos aprendizajes.

Asimismo, la experiencia permitió comprender que la diversidad presente en el aula exige reconocer diferentes formas de aprender. Mientras algunos estudiantes respondían favorablemente a actividades visuales, otros mostraban mejores resultados cuando podían manipular materiales, desplazarse por el espacio o interactuar con sus compañeros. Esta diversidad confirmó la importancia de ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje, tal como plantea Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples, evitando la utilización de una única metodología para todo el grupo.

Otro aspecto relevante fue reconocer la influencia del contexto familiar y social en los procesos de aprendizaje. Las conversaciones sostenidas con madres, padres y personas cuidadoras, así como las observaciones realizadas durante el trabajo cotidiano, permitieron identificar que las rutinas familiares, el tiempo dedicado al uso de dispositivos electrónicos y las oportunidades de acompañamiento escolar incidían en la disposición de los estudiantes para participar en las actividades. Sin embargo, esta experiencia también mostró que la escuela puede generar ambientes de aprendizaje que compensen parcialmente estas condiciones mediante propuestas didácticas pertinentes, motivadoras y ajustadas a las características del alumnado.

Finalmente, la sistematización de esta experiencia fortaleció mi papel como docente-investigadora al evidenciar la importancia de documentar, analizar e interpretar la práctica educativa de manera sistemática. Más allá de valorar los resultados obtenidos, el proceso permitió comprender las razones que explican determinados logros

y dificultades, favoreciendo una toma de decisiones pedagógicas sustentada en evidencias y no únicamente en la experiencia cotidiana. En este sentido, la reflexión sistemática sobre la práctica se convierte en una herramienta indispensable para mejorar la enseñanza y construir propuestas educativas cada vez más pertinentes para los contextos escolares contemporáneos.

Resultados observados

El análisis de los registros obtenidos durante la intervención permitió identificar cambios progresivos en la participación de los estudiantes y en el desarrollo de habilidades relacionadas con la atención, la percepción y los procesos iniciales de lectoescritura. Si bien los avances no se presentaron de manera homogénea en todo el grupo, las evidencias recuperadas mediante el diario docente, las listas de cotejo, las notas de campo y las producciones de los alumnos mostraron una evolución favorable conforme las estrategias fueron incorporándose de manera sistemática a la dinámica del aula.

Uno de los cambios más significativos se observó en la atención sostenida. Durante las primeras semanas de la intervención era frecuente que varios estudiantes abandonaran las actividades antes de concluir las, solicitaran constantemente nuevas indicaciones o desviarán su atención hacia estímulos externos. Los registros del diario docente evidenciaron que, conforme las actividades multisensoriales se implementaron de manera continua, los alumnos lograron permanecer por más tiempo concentrados, seguir secuencias de trabajo con menor apoyo de la docente y concluir un mayor número de tareas dentro del tiempo previsto. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Posner y Rothbart (2023), quienes señalan que la atención puede fortalecerse mediante experiencias estructuradas que promuevan la autorregulación y la práctica constante.

También se identificaron avances en la percepción visual y auditiva, habilidades fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las producciones elaboradas por los estudiantes mostraron una disminución gradual en la confusión entre grafías de carac-

terísticas semejantes, así como un mayor reconocimiento de sonidos iniciales y sílabas en palabras de uso cotidiano. Durante las actividades de conciencia fonológica, un número creciente de alumnos logró identificar relaciones entre fonemas y grafemas sin requerir el apoyo inmediato de la docente, lo que evidenció un proceso de apropiación progresiva del principio alfabético. Estos hallazgos son consistentes con lo señalado por Mestas y Gordillo (2022) y por Abusamra et al. (2024), quienes destacan que el fortalecimiento de la percepción y la conciencia fonológica favorecen significativamente los procesos de alfabetización inicial.

Otro resultado relevante fue el incremento en la participación de los estudiantes durante las actividades escolares. Las notas de campo registraron que aquellos alumnos que inicialmente evitaban intervenir de manera oral comenzaron a participar con mayor seguridad cuando las actividades incorporaban materiales concretos, juegos, canciones y dinámicas de movimiento. De igual forma, el trabajo colaborativo favoreció la interacción entre compañeros y promovió un ambiente de aprendizaje más participativo e inclusivo. Estos resultados respaldan los planteamientos de Gardner (1983), quien sostiene que la diversificación de las estrategias didácticas permite atender distintas formas de aprender y generar mayores oportunidades de participación para todos los estudiantes.

La implementación de estrategias que integraban movimiento corporal también produjo cambios importantes en la disposición de los alumnos hacia las actividades de lectura y escritura. Las observaciones realizadas durante la intervención mostraron que los estudiantes con mayor necesidad de movimiento permanecían involucrados durante más tiempo cuando las tareas implicaban desplazamientos, manipulación de materiales o juegos que exigían la participación del cuerpo. En lugar de representar un elemento de distracción, el movimiento se convirtió en un recurso pedagógico que facilitó la atención y la construcción de aprendizajes, situación que coincide con las aportaciones de Ruiz-Gallardo (2022) sobre el valor del aprendizaje activo desde la neuroeducación.

Asimismo, los registros permitieron identificar cambios en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje. Conforme avanzó la intervención, fue evidente una mayor disposición para participar en actividades de lectura y escritura, una disminución de la inseguridad al responder frente al grupo y un incremento en la confianza para realizar tareas de manera autónoma. Aunque persistieron diferencias individuales relacionadas con los ritmos de aprendizaje, la mayoría de los alumnos mostró una actitud más favorable hacia las actividades escolares, particularmente aquellas que implicaban la exploración, el juego y la manipulación de materiales.

Es importante señalar que los resultados obtenidos deben interpretarse considerando las características propias del contexto y el alcance de la intervención. El propósito de esta experiencia no fue demostrar relaciones de causalidad entre las estrategias implementadas y los aprendizajes alcanzados, sino comprender cómo determinadas decisiones pedagógicas contribuyeron a favorecer condiciones más propicias para el desarrollo de la atención, la percepción y los procesos iniciales de alfabetización. En este sentido, la sistematización permitió reconocer que la incorporación de estrategias multisensoriales enriqueció la práctica docente y favoreció un ambiente de aprendizaje más dinámico, participativo y significativo para los estudiantes.

Conclusiones

La recuperación de esta experiencia docente permite reconocer que el fortalecimiento de la atención y la percepción constituye un elemento fundamental para la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años escolares.

La implementación de estrategias multisensoriales, lúdicas y experienciales favoreció la participación activa de los estudiantes y permitió responder de manera más pertinente a las necesidades cognitivas y emocionales del grupo.

La experiencia evidenció que los niños aprenden mejor cuando interactúan con materiales concretos, participan mediante el juego y se involucran activamente en las actividades escolares. Asimismo, con-

firmó la necesidad de que las prácticas docentes evolucionen frente a los desafíos actuales derivados de la sobreestimulación digital y las nuevas dinámicas familiares.

Finalmente, considero que recuperar y reflexionar sobre las experiencias docentes resulta indispensable para transformar la práctica educativa y construir estrategias más inclusivas, significativas y acordes con la realidad de los estudiantes contemporáneos.

Fuentes consultadas

- Abusamra, V., Chimenti, M. d. I. Á., Difalcis, M., & Vinacur, T. (2024). *Lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria: Una sistematización de experiencias de evaluación de la alfabetización inicial en el contexto iberoamericano*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0013220>
- Abusamra, V., González, M., & Pérgola, F. (2024). *Neurocognición y aprendizaje en contextos digitales: desafíos de la atención infantil*. Editorial Paidós.
- Arias-Gonzales, J. L. (2023). *Diseño y metodología de la investigación*. Editorial INUDI.
- Cosenza, M., & Abusamra, V. (2021). *Neuroeducación: los cimientos del aprendizaje y la enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. (2021). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw Hill.
- Kelley, T., D'Mello, S., & Zacks, J. (2023). *The neuroscience of attention and learning*. Trends in Cognitive Sciences, 27(3), 210–225.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- León, O. (2012). *Paradigmas de investigación: Supuestos y prácticas*. UNACH.
- Medina Hinostroza, J., Nina Medina, A., & Nina Medina, C. (2024). *Aprendizaje multisensorial y alfabetización inicial en contextos escolares latinoamericanos*. Fondo Editorial UTP.
- Mestas, J., & Gordillo, A. (2022). *Procesos de atención y percepción en el aprendizaje lector*. Revista de Neuropsicología Educativa, 15(2), 55–72.
- Posner, M., & Rothbart, M. (2023). *Attention in the early years: Development and education*. Oxford University Press.
- Pozo Pascual, L. A. (2021). *Procesos cognitivos (atención y memoria) en el desarrollo de la lecto-escritura...* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio UTN.
- Rodríguez, L., & Morales, F. (2021). *Estimulación digital y atención fragmentada en la infancia*. Revista Latinoamericana de Psicología Educativa, 9(1), 45–60.
- Ruiz-Gallardo, J. (2022). *Neuroeducación y enseñanza significativa en la infancia*. Revista Iberoamericana de Educación y Desarrollo, 28(3), 102–118.
- Taboada Barber, A., Cain, K., & Snow, C. (2022). *Multisensory literacy instruction in early education: Evidence and challenges*. Reading Research Quarterly, 57(4), 845–867.
- Tarrillo, M., Ramos, D., & Cuenca, A. (2024). *Metodología de la investigación: Una mirada global*. CID Editorial.

IA para niños curiosos: comunicación educativa y aprendizaje situado en una experiencia de divulgación científica

Jorge de la Vega Carregha¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
delavega.jorge@upnslp.edu.mx

Resumen

Introducción

El presente trabajo recupera una experiencia docente desarrollada con estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, en el marco de la jornada “Ciencia, Luego Existo”, organizada por la Dirección de Radio y Televisión de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP). La actividad tuvo como propósito acercar a niñas y niños de educación primaria al tema de la inteligencia artificial (IA) mediante estrategias lúdicas y participativas diseñadas e implementadas por estudiantes universitarios como parte de la asignatura Comunicación Educativa.

La experiencia permitió que los estudiantes de licenciatura trasladaran conceptos teóricos relacionados con mediación pedagógica, diálogo didáctico, interactividad y diseño de materiales educativos a un contexto real de intervención. Organizados en cinco equipos de trabajo, los estudiantes diseñaron y coordinaron estaciones didácticas orientadas a explicar conceptos básicos sobre IA, algoritmos, reconocimiento de patrones y entrenamiento de modelos mediante recursos analógicos y actividades corporales. El artículo analiza la relevancia formativa de este tipo de experiencias para la formación de profesionales de la Psicología Educativa, particularmente por su carácter situado, interdisciplinario y vinculado con procesos de divulga-

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Investigador Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. ORCID: 0000-0001-9161-3184

ción científica. Asimismo, reflexiona sobre el potencial pedagógico de enseñar principios de inteligencia artificial sin recurrir directamente a herramientas digitales, privilegiando la comprensión conceptual, la creatividad y la interacción humana.

La presencia de la inteligencia artificial (IA) en la vida cotidiana ha transformado la manera en que las personas interactúan con la tecnología, acceden a la información y participan en entornos digitales. Desde buscadores y redes sociales hasta asistentes virtuales y plataformas educativas, la IA se encuentra cada vez más integrada en prácticas sociales y culturales que atraviesan la experiencia de niñas, niños y jóvenes. En este contexto, resulta pertinente generar espacios educativos que permitan acercar a las infancias a una comprensión crítica y significativa de estas tecnologías. Más allá del uso instrumental de dispositivos digitales, la alfabetización tecnológica implica comprender los principios básicos detrás de los sistemas inteligentes, así como reflexionar sobre sus implicaciones éticas, sociales y culturales.

La divulgación científica dirigida a públicos infantiles representa una oportunidad importante para promover curiosidad, creatividad y pensamiento crítico. Sin embargo, también supone desafíos pedagógicos relevantes, particularmente cuando se busca explicar conceptos complejos de forma accesible y significativa. En este marco se desarrolló la jornada “Ciencia, Luego Existo”, organizada por la Dirección de Radio y Televisión de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), cuyo propósito consiste en acercar a estudiantes de educación básica a experiencias científicas y tecnológicas mediante actividades participativas.

Como parte de esta iniciativa, el equipo de producción del programa radiofónico “Mundos Conectados: la IA y su impacto en la sociedad”, que forma parte de la barra programática de divulgación científica de la Dirección de Radio y Televisión de la UASLP y que se realiza en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, diseñó una experiencia orientada a introducir conceptos básicos sobre inteligencia artificial a niñas y niños de educación primaria. Sin embargo, además del trabajo realizado con los participantes infan-

tiles, la actividad constituyó una experiencia formativa significativa para estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa (LPE) de la UPN 241.

La experiencia fue integrada como parte de la asignatura Comunicación Educativa, cuyo propósito general establece que el alumnado debe analizar “las características, lenguaje, nivel de interactividad y estructura de los medios analógicos y digitales” para diseñar propuestas orientadas a promover el diálogo didáctico y los aprendizajes escolares (Garay, 2011, p. 4). De esta manera, los estudiantes universitarios participaron en el diseño, elaboración de materiales e implementación de estrategias didácticas orientadas a públicos infantiles, trasladando conceptos teóricos revisados en clase a un escenario auténtico de mediación pedagógica.

El propósito de este artículo consiste en recuperar esta experiencia docente desde una perspectiva reflexiva, analizando cómo la participación de estudiantes universitarios en actividades de divulgación científica favorece procesos de aprendizaje situado, apropiación conceptual y desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación educativa.

Desarrollo

Comunicación educativa y divulgación científica como marco de intervención

El programa de Comunicación Educativa de la Licenciatura en Psicología Educativa plantea la importancia del diseño de materiales y estrategias orientadas a apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje mediante el uso de recursos analógicos y digitales (Garay, 2011). Asimismo, enfatiza el desarrollo de habilidades relacionadas con la elaboración de proyectos educativos, materiales multimedia y propuestas didácticas vinculadas con el diálogo didáctico y la interacción entre actores educativos (Garay, 2011). Dentro de este marco conceptual, la comunicación educativa puede entenderse como un proceso de mediación pedagógica donde los medios, los materiales y las estrategias didácticas funcionan como elementos que facilitan la construcción de aprendizajes significativos.

Kaplún (1998) señala que la comunicación educativa no debe reducirse a la simple transmisión de información, sino que implica generar procesos dialógicos y participativos donde los sujetos construyen sentido colectivamente. Desde esta perspectiva, enseñar no significa únicamente exponer contenidos, sino diseñar experiencias de interacción que favorezcan la apropiación del conocimiento. En el programa de la asignatura también se recupera el concepto de “diálogo didáctico” propuesto por Holmberg (1995), entendido como una forma de conversación guiada mediada por materiales educativos. Esta noción resulta especialmente relevante en experiencias donde el diseño de recursos y dinámicas pedagógicas adquiere un papel central.

Por otro lado, la estructura conceptual del curso incorpora elementos relacionados con interactividad, convergencia tecnológica y nuevos escenarios educativos (Garay, 2011). Esto permitió vincular el estudio de la inteligencia artificial con procesos de comunicación, mediación y cultura digital. Desde esta perspectiva, la divulgación científica puede entenderse como una estrategia pedagógica que favorece la democratización del conocimiento y la participación social en temas científicos y tecnológicos. Acercar la IA a públicos infantiles no solo implica explicar conceptos técnicos, sino generar experiencias de exploración, juego y reflexión que permitan comprender críticamente el funcionamiento de estas tecnologías.

Diseño de la experiencia didáctica

La experiencia se desarrolló con un grupo de quince estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, como parte de la asignatura Comunicación Educativa. El proceso de diseño de la actividad se trabajó durante seis sesiones de clase, en las cuales se discutieron conceptos teóricos relacionados con mediación pedagógica, diseño de materiales educativos, diálogo didáctico e interactividad. Posteriormente, los estudiantes diseñaron colaborativamente las actividades, materiales y dinámicas que serían implementadas durante la jornada “Ciencia, Luego Existo”.

La actividad inició con una charla introductoria dirigida a las niñas y niños participantes, orientada a contextualizar el tema de la inteligencia artificial y explicar de manera general qué es la IA y cómo se encuentra presente en la vida cotidiana. Posteriormente, los estudiantes universitarios coordinaron un circuito de estaciones didácticas. Los quince estudiantes de LPE se organizaron en cinco equipos de tres integrantes. Cada equipo trabajó con un grupo específico de niñas y niños, mientras que cada integrante era responsable de coordinar una estación distinta dentro del equipo. Las actividades fueron diseñadas utilizando materiales analógicos elaborados por los propios estudiantes: cartulinas, fomi moldeable, tarjetas impresas, dibujos, marcadores y hojas de rotafolio. Esta decisión respondió a la intención pedagógica de explicar principios de inteligencia artificial sin depender de dispositivos digitales.

Regil (2005) señala que la interactividad implica formas de exploración y construcción de sentido donde el participante deja de ser un receptor pasivo. Las estaciones diseñadas buscaron precisamente generar experiencias interactivas donde niñas y niños manipularan materiales, tomaran decisiones y reflexionaran sobre el funcionamiento de la IA. Las estaciones fueron las siguientes:

Estación 1. El Robot Artista

La actividad abordaba el concepto de IA generativa. Un niño asumía el papel de “Robot Artista”, mientras el resto del equipo funcionaba como “Ingenieros de Prompts”. Los participantes debían proporcionar instrucciones verbales precisas para que el robot dibujara una imagen sin verla previamente (De la Vega, 2025).

La dinámica permitió explicar cómo los sistemas generativos producen imágenes a partir de instrucciones y cómo la calidad de los resultados depende de la claridad y precisión de los prompts.

Estación 2. El Detective de Datos

Esta estación trabajó los conceptos de reconocimiento de patrones, machine learning y sesgos. Los niños clasificaban tarjetas con imáge-

nes y posteriormente “entrenaban” una IA organizando situaciones positivas y negativas en distintos contenedores (De la Vega, 2025).

La inclusión de tarjetas ambiguas permitió generar discusión sobre la subjetividad de ciertas clasificaciones y reflexionar sobre los sesgos presentes en los sistemas inteligentes.

Estación 3. Limpieza Dental

La tercera estación abordó el concepto de algoritmos mediante una actividad corporal. Un niño actuaba como “Robot Cepilla-Dientes” y debía seguir instrucciones literales proporcionadas por el grupo (De la Vega, 2025).

La actividad permitió mostrar que las computadoras y sistemas de IA requieren instrucciones precisas y secuenciales para funcionar correctamente.

Finalmente, la jornada concluyó con una reflexión grupal denominada “El Futuro con IA”, donde los participantes imaginaron máquinas inteligentes orientadas a resolver problemas cotidianos.

Comunicación educativa en acción: aprendizajes construidos por los estudiantes de LPE

Uno de los aspectos más relevantes de la experiencia fue el papel activo asumido por los estudiantes universitarios como mediadores pedagógicos. Desde la perspectiva de la enseñanza situada, el aprendizaje adquiere mayor significado cuando se desarrolla en contextos auténticos vinculados con prácticas reales (Díaz Barriga, 2006). La participación en la jornada permitió trasladar conceptos teóricos revisados en la asignatura Comunicación Educativa a situaciones reales de interacción pedagógica.

Los estudiantes no solamente diseñaron materiales y dinámicas, sino que enfrentaron desafíos vinculados con manejo de grupos, adaptación del lenguaje, resolución de problemas y atención a distintos ritmos de aprendizaje. Durante la implementación de las actividades, los estudiantes comprendieron de manera práctica la importancia de la mediación pedagógica. Explicar conceptos relacionados con inteli-

gencia artificial a niñas y niños de educación primaria exigió simplificar contenidos técnicos sin perder claridad conceptual.

Asimismo, la experiencia permitió comprender la relevancia del diseño de materiales educativos como elementos mediadores del aprendizaje. Freire (1997) plantea que la educación debe entenderse como un proceso dialógico donde los sujetos construyen conocimiento a partir de la interacción y la reflexión compartida. Durante las estaciones de trabajo, las dinámicas promovieron participación activa, intercambio de ideas y construcción colectiva de significados en torno a la inteligencia artificial. El uso de recursos analógicos favoreció la interacción, el juego y la participación activa de los niños, además de obligar a los estudiantes universitarios a pensar creativamente en formas accesibles de representar conceptos abstractos.

Otro aprendizaje importante estuvo relacionado con la flexibilidad didáctica. Aunque las actividades habían sido planeadas previamente, los estudiantes debieron resolver situaciones imprevistas sobre la marcha, particularmente aquellas relacionadas con organización del espacio, tiempos de trabajo y atención grupal. El uso de un auditorio como espacio de trabajo generó inicialmente dificultades para distribuir adecuadamente a los equipos; sin embargo, la situación fue resuelta mediante reorganización colaborativa y ajustes en la dinámica de circulación entre estaciones.

Los estudiantes también destacaron la importancia de adaptar el discurso académico a formas de comunicación más cercanas y comprensibles para públicos infantiles. Esta experiencia favoreció procesos de traducción didáctica donde conceptos complejos como algoritmos, machine learning o prompts fueron explicados mediante juegos corporales, dibujos y dinámicas colaborativas.

La actividad permitió además fortalecer habilidades relacionadas con:

- Trabajo colaborativo
- Diseño de estrategias didácticas
- Comunicación interpersonal
- Mediación pedagógica

- Creatividad
- Resolución de problemas
- Divulgación científica
- Aprendizaje situado

Las reflexiones posteriores realizadas por los estudiantes evidenciaron que la experiencia favoreció una mejor comprensión de conceptos trabajados en la asignatura, particularmente aquellos relacionados con diálogo didáctico, interactividad y diseño de recursos educativos. Asimismo, la participación posterior de los estudiantes en un episodio del programa “Mundos Conectados” permitió recuperar testimonios y reflexiones sobre los aprendizajes construidos durante la jornada.

IA sin computadoras: mediación analógica para comprender procesos digitales

Uno de los elementos más significativos de la experiencia fue que las actividades relacionadas con inteligencia artificial se desarrollaron sin utilizar herramientas digitales. Coll (2005) señala que el potencial educativo de las tecnologías no depende exclusivamente de los dispositivos, sino de las prácticas pedagógicas y de las formas de interacción que se construyen alrededor de ellas. En un contexto donde frecuentemente la enseñanza de temas tecnológicos se asocia exclusivamente con computadoras, aplicaciones o plataformas digitales, la experiencia demostró que es posible abordar principios fundamentales de la IA mediante recursos analógicos y estrategias corporales, así como dinámicas colaborativas centradas en la mediación pedagógica.

Las actividades diseñadas permitieron representar físicamente procesos asociados con algoritmos, clasificación de datos, entrenamiento de modelos y generación de imágenes. Los niños no interactuaron directamente con sistemas inteligentes reales, sino con representaciones pedagógicas construidas a partir de dinámicas lúdicas.

Este enfoque favoreció una comprensión conceptual antes que instrumental. Más que aprender a utilizar aplicaciones específicas, los participantes exploraron las lógicas básicas detrás de los sistemas de

IA. Desde una perspectiva de comunicación educativa, esta decisión también permitió colocar el énfasis en la interacción humana y no en la tecnología misma. Los estudiantes universitarios actuaron como mediadores pedagógicos que traducían procesos digitales complejos a experiencias accesibles y significativas.

La experiencia también cuestiona ciertas visiones tecnocentristas de la educación digital. La enseñanza de tecnologías emergentes no depende exclusivamente del acceso a dispositivos sofisticados, sino de la capacidad de diseñar experiencias pedagógicas creativas y contextualizadas. En este sentido, la actividad recupera elementos cercanos al aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002), al relacionar nuevos conocimientos con experiencias cercanas y comprensibles para los participantes.

Conclusiones

La experiencia desarrollada en el marco de la jornada “Ciencia, Luego Existo” constituyó una oportunidad significativa para articular comunicación educativa, divulgación científica y formación universitaria. Aunque las actividades estuvieron dirigidas a niñas y niños de educación primaria, el principal valor pedagógico de la experiencia se observó en los procesos formativos construidos por los estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa. La participación activa en el diseño, implementación y evaluación de las actividades permitió que los estudiantes trasladaran conceptos teóricos revisados en clase a escenarios auténticos de intervención educativa.

Asimismo, la experiencia mostró el potencial de la divulgación científica como estrategia de formación universitaria y como espacio para fortalecer habilidades relacionadas con mediación pedagógica, comunicación educativa y diseño didáctico. Otro aspecto relevante fue la posibilidad de enseñar conceptos relacionados con inteligencia artificial sin recurrir necesariamente a herramientas digitales, privilegiando dinámicas participativas, recursos analógicos y experiencias corporales orientadas a favorecer la comprensión conceptual.

Finalmente, la experiencia confirma la importancia de generar espacios de aprendizaje situado donde los estudiantes universitarios puedan asumir roles activos como mediadores y facilitadores de experiencias educativas, vinculando la teoría académica con problemáticas y escenarios reales.

Fuentes consultadas

- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Paidós. España.
- Coll, C. (2005). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación*. Sinéctica, (25), 1-24. México.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill. México.
- De la Vega, J. (2025). *Guía para monitores de actividades*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI*. México.
- Garay, L. et al. (2011). *Programa del Curso Comunicación Educativa. Licenciatura en Psicología Educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. Routledge. Citado en Garay, L. et al. (2011).
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre. España.
- Regil, L. (2005). *Interactividad. Construcción de la mirada*. Citado en Garay, L. et al. (2011).

Dulces manos

Francisco Ian Palomo Flores¹
El Colegio de San Luis

franciscopalomo88@hotmail.com

Ese pequeño roce me estremece. Me hace sentir única, me hace sentir amada. Son unas manos suaves, finas, como si aquella que las posee fuera alguien de la realeza, alguien de extremo cuidado y pureza. Pasa sus cálidos dedos sobre mí y con ellos me examina, me siente y me posee de cierta forma. Pero luego va más allá, es como si me quisiera conocer completamente, saber todo de mí. Sus ojos me miran como a una presa y eso me pone sensible.

Me habían dicho que iba a sentir cosas como esta, que no debería tener miedo, que ojalá me tocara alguien que fuera gentil, pero, a pesar de estar preparada, no puedo controlarme, no puedo controlar mis nervios, mi excitación, mi miedo.

Y es que llevo guardándome para esta persona especial. Llevo días viéndola pasar y a los demás también. Siempre van de un lado al otro, como si llevaran prisa, como si nunca se cansaran, aunque su cara muestre lo contrario. A veces, parecen felices, van riendo y gritando, llenos de emoción, pero otras se ven tristes, aburridos y abatidos, como si no valiera la pena todo esto que están haciendo. Su vida debe ser complicada, mucho más que la mía, al menos.

Yo solo me puedo quedar aquí, junto a los míos, observándolos, analizándolos. La verdad es que hasta hacemos apuestas sobre quién se quedará con nosotros: “Mira, ese se ve alto y fuerte, sus manos deben ser pesadas y llenas de callos” o “Ella se ve linda, su cabello corto tiene un no sé qué que me gusta”. Cada uno tiene sus preferencias. Hay quienes los prefieren muy machos y otras que buscan a alguien como

¹ Licenciado en Lengua y Literatura Hispanoamericanas. ORCID: 0009-0009-0743-5975.

el típico príncipe azul, pero, a pesar de tener nuestros gustos, no discriminamos a nadie. Solo queremos ser tomadas, encontrar a nuestra pareja.

Es algo de suerte, bueno, es todo de suerte, de hecho, pero nosotros tenemos esperanza de que nos tratará bien y nos gustará. Hay algunas que regresan y nos cuentan lo sucedido a nosotras las nuevas. Y es que, después de nuestra cita, regresamos y chismeamos todo lo posible: “Pues fíjense que a mí me tocó un chico, Sí, un chico, ya saben que yo quería a una jovencita, pero bueno, este chico era feo, muuuy feo, pero cuando me tomó, cuando empezó a poner sus manos sobre mí, cuando sentí sus ojos cazándome, su aliento cerca de mi cuerpo, no sé qué pasó, pero, pero me encantó, o sea, fue algo increíble y me tocaba de una forma que se notaba que él sabía lo que hacía, que era alguien experimentado y, al acabar, me nombró, me hizo suya, de su propiedad”.

Hay quienes tienen una buena experiencia, como mi amigo Javier Gonzales Becerril, pero hay otras que no tienen una buena aventura: “FUE HORRIBLE, me tocó de forma muy brusca, no sabía lo que hacía y encima se veía que ni le importaba y lo peor de todo es que era mi tipo, una rubia, de ojos azules. Pero es que, no, no, no sabía nada, me lastimó y me trató mal. Era una estúpida y para el colmo no me acabó y a la tipa casi se le olvida ponerme nombre, ¿qué le pasa?, si eso es lo más importante y lo primero, siempre se empieza por el nombre, ay, no, qué coraje, la neta, mugrosa vieja, pero saben qué es lo que más me empu...”. A Jessica Montevideo le dejaron un sabor muy amargo y ese tipo de historias son las que nos hacían temer.

Yo no les hacía caso, no dejaba que sus miedos se hicieran mis miedos... oh, espera, ya terminó de verme, por fin. Tarda mucho en entrar a la acción esta chica, es como si me quisiera comer, pero no se animaba. Este evento es lo más importante para nosotros, pues nacemos sin nombre y sin sexo y son ellos los que nos lo dan. Así nos convertimos en una especie de extensión de ellos, en una parte de ellos.

Sofía Urbina Ubarte.

Qué bonito nombre, mi nombre. Ella comienza a tocarme, me asal-

ta, sin temor, sin dudas, pasa sus manos por aquí y por allá, por todo mi cuerpo, me acaricia con delicadeza y luego con un poco de fuerza. Sigue, sigue, sigue. Ya casi, falta poco. Avanza como si me conociera, como si supiera cada rincón de mi cuerpo, su aliento es cálido, húmedo; sus ojos muestran una excitación tremenda, sabe que está por terminar y eso la emociona más.

Sigue rozándome sin parar, no se ha detenido en ningún momento, sabe lo que hace y le gusta, le gusta sentirme como su propiedad, lo sé, como si fuera mi dueña (lo es), como si estuviéramos destinados (lo estamos), como si me amara con todas sus fuerzas (me ama), como si quisiera hacer que termine (no pares) y sigue, sigue, un poco más, más, MÁS.

Es una mezcla de emociones, realmente es lo mejor. Es una bomba explotando, una ola llegando a la costa, un cohete despegando, es la cima, el final es la cima. Sus manos me sueltan, por primera vez, y me dejan ahí tirada, como un objeto, manchada con su tinta, marcada por ella. Me deja respirar mientras me mira, me ve como a un trofeo, como su mayor orgullo. Se acerca lentamente y me vuelve a tomar, ahora con firmeza. Es la hora de despedirnos. Aunque efímera, nuestra aventura estará siempre conmigo. Mi cuerpo se desvanece, se siente débil. Mi conciencia decae, me dejó exhausta.

La veo por última vez, sus facciones, su rostro, sus ojos, sus brazos, todo de ella es divino. Tuve suerte con ella y algo suyo queda en mí, algo que permanecerá. La veo para despedirme cuando me suelta en una superficie fría y dura. Ahí veo a mis amigos y amigas, todos tenemos mucho que contar, pero eso será después. Primero necesito dormir. Mis ojos se cierran y escucho su voz por primera y última vez:

—Maestra, aquí está mi examen. Ya terminé.

Mi participación en el VIII ENEPE: una experiencia formativa del posgrado en la UPN

Diego Armando Ruiz Tristán ¹
Escuela de Artes y Oficios Los Infante
diegoruiztristan15@gmail.com

XXIII.- Mejora tus conocimientos con
el entusiasta esfuerzo perseverante
y aplícalos en beneficio de quienes los han menester.

Ideario pentathlónico.

El Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el COMIE, se realiza cada dos años y es la máxima autoridad en investigación educativa en México. En noviembre de 2025, se llevó a cabo, dentro del marco del congreso, el VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación (ENEPE), en Monterrey, Nuevo León. Este encuentro fue un espacio importante y valioso para mí como estudiante de posgrado de la Unidad 241 de la UPN, donde, partiendo de mi experiencia, considero que se presenta una estructura rigurosa que parte principalmente de la dinámica de presentar ponencias, en las cuales se exponen los trabajos ante investigadores, quienes previamente revisan tu texto y, adicional a eso, te proporcionan comentarios, creando un diálogo que impulsa la formación.

El objetivo del ENEPE es ofrecer un espacio donde se presenten avances de investigación en áreas temáticas diversas. Estas áreas van desde la filosofía y la teoría de la educación hasta procesos de formación, educación en campos disciplinares, evaluación, convivencia y tecnologías de la información. Todo este evento se desarrolló en la Escuela Normal Centenaria Benemérita Miguel E. Martínez, un espacio emblemático que fue la sede ideal para este proceso. La organización

¹ Maestría en Pedagogía y Práctica Docente. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. ORCID: 0009-0001-6783-3539

se estructuró en torno a mesas temáticas, lo que nos permitió abordar nuestras investigaciones desde múltiples enfoques, recibiendo observaciones que buscaban, de cierta manera, enriquecer nuestra investigación.

En esta crónica, me gustaría hacer énfasis en el valor de este espacio formativo. La convocatoria, que fue lanzada a finales de noviembre del año 2024, marcaba el mes de abril como punto final para enviar nuestros trabajos. Con el año 2025 iniciado y el tiempo encima, iniciamos el proceso de escritura. Mi participación fue posible gracias al trabajo colectivo, junto a mis compañeros del programa doctoral, ya que, al compartirnos nuestros avances, tuvimos la oportunidad de aprender y retroalimentarnos mutuamente. Fue un esfuerzo colectivo que nos permitió representar a San Luis no solo en lo individual, sino como un grupo colegiado, derivado del trabajo formativo que hemos construido en el programa del doctorado de la UPN 241. Gracias a este acompañamiento mutuo, nuestras ponencias fueron aceptadas para presentarse en el evento ya mencionado.

En mi presentación abordé el contexto histórico que engloba a la Escuela de Artes y Oficios “Los Infante”, ya que constituye un elemento esencial para la construcción de mi objeto de estudio y para posicionar el marco institucional desde el cual problematizo la investigación. Inicialmente, cuando envié la ponencia en el mes de abril, presenté un avance centrado principalmente en esta construcción histórica. Sin embargo, con el paso del tiempo y a partir de las adecuaciones propias del proceso de investigación hasta la fecha del encuentro, mi objeto se fue reconstruyendo y transformando, lo que me llevó a incorporar con mayor claridad elementos de carácter metodológico y conceptual. Así, lo que comenzó como una aproximación histórica fue adquiriendo mayor peso en términos de enfoque y posicionamiento.

El trabajo fue leído por la doctora Arcelia Bordón, catedrática de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, cuyos comentarios resultaron sumamente valiosos para sumar a mi planteamiento. Sus observaciones me permitieron afinar conceptos que previamente no había considerado. Asimismo, coincidí en la mesa con dos estudiantes

de posgrado (las dos del Estado de México) cuyos trabajos, aunque abordaban problemáticas distintas, compartían afinidades metodológicas y conceptuales con el mío. Este diálogo académico me permitió reconocer puntos de convergencia, ubicar con mayor precisión mi posicionamiento y poner atención a los aspectos que aún debo seguir trabajando en mi proceso formativo como investigador.

Este encuentro constituyó una plataforma esencial para escribir y difundir nuestros avances. Es, al mismo tiempo, un llamado a los estudiantes de posgrado y a sus directores de tesis a no subestimar estos espacios formativos. Participar no solo fortalece nuestra preparación académica, sino que nos impulsa a mejorar lo que estamos construyendo, compartirlo con la comunidad y posicionarnos en la discusión educativa a nivel nacional.

Por ello, invito a las y los estudiantes que estén estudiando una maestría dentro de los programas de la UPN, asimismo a sus asesores, a aprovechar estas oportunidades. Asistir y presentar en un congreso como este no solo contribuye al perfil profesional, sino que abre la posibilidad de integrarnos a una comunidad académica que se convierte en soporte fundamental del proceso formativo. A través de la revisión mutua, el intercambio de ideas y la retroalimentación especializada, nuestras propuestas alcanzan mayor claridad y solidez.



Presentación de la ponencia



Mesa: Trayectorias docentes e identidades en construcción. Ponentes y comentarista.



*Estudiantes del Programa del Doctorado en
Desarrollo Educativo de la UPN 241*

Resignificación docente con un grupo de primer año

Mariana Guadalupe Mendoza Martínez¹
CREN "Profra Amina Madera Lauterio"

mendoza1@outlook.es

En el siguiente texto, me permito compartir con las y los lectores las experiencias que atravesé en las jornadas de prácticas de V semestre, que se desarrollaron en la escuela primaria "Benito Juárez", turno matutino, en el municipio de Villa de la Paz, en nuestro estado potosino, y que, en cierto sentido, marcaron y resignificaron mi transcurso como docente en formación.

En cuanto llegué, se me asignó el grupo de primer grado "A", un grado caracterizado por ser el de las alumnas y alumnos de menor edad que se adaptan a una nueva forma de trabajo, ambiente, espacios, compañeros y maestros. Al entrar al grupo, mi primera impresión, honestamente, fue de preocupación y miedo, debido a que nunca había trabajado con niñas y niños de primer año, por lo que sabía que me encontraba ante un gran reto que definiría mi camino en la docencia. Llegaban los primeros estudiantes al salón; me observaban con curiosidad y algunos otros lloraban porque querían estar con sus madres. En total, recibí un grupo de 28 integrantes (Mendoza M, DR, R1, 2025).

Me acerqué a la maestra titular para preguntarle sobre algunos de los aspectos que había notado durante la jornada; por ejemplo, observé que en la parte inferior de algunas bancas había ligas de resistencia. Ante esto, me explicó que implementó esta estrategia especialmente para el alumno "E", diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), ya que le permite canalizar su energía y favorecer su concentración durante las actividades (Mendoza M, DR, R2, 2025).

Del mismo modo, me mencionó que ciertos estudiantes presentaban dificultades para regular sus emociones, principalmente por una

¹ Pasante de la Licenciatura en Educación Primaria, Centro Regional de Educación Normal (CREN) "Profra. Amina Madera Lauterio", Cedral, S.L.P. ORCID: 0009-0009-7273-6811

baja tolerancia a la frustración. Aunque este comportamiento puede considerarse común debido a su edad, es importante trabajar de manera intencionada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que estas influyen directamente en la convivencia escolar, el aprendizaje y el bienestar integral.

Los principales retos que pude identificar durante este primer acercamiento y que abordé en jornadas de prácticas se relacionan, en primer lugar, con el trabajo del proceso de alfabetización. Este aspecto representó un desafío significativo, ya que implicó que yo comprendiera y aplicara de manera adecuada el método de enseñanza que la maestra titular se encontraba utilizando en el aula, respetando su planificación y estrategias, al mismo tiempo que se buscó aportar actividades que fortalecieran el aprendizaje. Adaptarme a dicho método requería tiempo, estudio, observación, análisis y una constante reflexión sobre lo que estaba preparando para mis próximas clases.

Otro reto importante era el trabajo con el control y la regulación de las emociones del alumnado, así como la focalización de estas durante el desarrollo de las actividades propuestas. En este sentido, era necesario crear e implementar estrategias que favorecieran un clima de aula positivo, que motivaran a las niñas y los niños a participar activamente y que les permitieran canalizar sus emociones de manera adecuada para mantener la atención y el interés en las actividades.

Al llegar al aula, lista para iniciar mis prácticas, me sentía nerviosa y con cierto temor, ya que constantemente pensaba si las clases que había planeado tendrían el resultado esperado en un espacio tan dinámico y cambiante como lo es el aula. A pesar de estas emociones, procuré mantenerme firme y segura, pero al mismo tiempo abierta a la adaptación conforme se iba desarrollando la jornada y a lo que marcaba mi planeación.

Sin embargo, en poco tiempo pude darme cuenta de que lo planeado inicialmente no estaba funcionando como lo había previsto. Esto se debió a la marcada diferencia en los niveles de aprendizaje del grupo, ya que mientras algunos estudiantes se encontraban más avanzados en el proceso de lectoescritura, otros aún presentaban dificultades in-

cluso para tomar el lápiz de manera adecuada (Mendoza M, DR, R4, 2025).

Al mismo tiempo, la atención dentro del aula tendía a dispersarse con facilidad, ya que con mucha frecuencia se presentaban malentendidos y conflictos entre los estudiantes, lo cual interfería en el desarrollo de las actividades. Ante esta situación, busqué implementar diversas estrategias con el objetivo de favorecer la concentración y regular el ambiente del grupo; sin embargo, estas solo lograron captar el interés del grupo en una primera ocasión. Al intentar replicar dichas actividades en otros momentos, fue evidente que menos de la mitad del grupo mantenía la atención y la disposición para participar activamente.

Un ejemplo de ello fue la actividad de meditación, la cual únicamente se llevó a cabo de manera adecuada en una ocasión. Si bien esta estrategia permitió regular brevemente la energía del estudiantado después del receso, identifiqué la necesidad de implementar actividades adicionales que funcionaran como un puente para reconectar al grupo con la clase del día en la próxima jornada.

Ante estas situaciones, en algunos momentos me sentía algo insegura respecto a la manera en que estaba realizando las clases, ya que tenía la sensación de que no se estaban dirigiendo por el camino planeado. Sin embargo, el proyecto se finalizó de manera correcta con la creación de frases cortas, lo cual me dejó una sensación de satisfacción, pero también la certeza de que lo podía hacer mejor en la siguiente jornada.

Durante las semanas siguientes me mantuve en constante introspección sobre la manera en que me desarrollé en las clases, identificando áreas de oportunidad y analizando las características del grupo. A partir de esta reflexión, decidí orientar mi siguiente jornada de prácticas con un plan enfocado principalmente en la canalización de las emociones y el fortalecimiento de la atención del grupo.

Llegué una vez más a la escuela primaria con un nuevo semblante, buscando demostrar mayor seguridad y control frente al grupo. En esta ocasión, debía trabajar con dos proyectos y una secuencia didác-

tica, además de continuar abordando de manera constante el proceso de alfabetización en cada una de mis clases.

Para esta jornada opté por implementar más actividades sensoriales, las cuales requerían un mayor nivel de concentración por parte del grupo durante su elaboración. Asimismo, introduje diversas pausas orientadas para que los estudiantes se reconocieran a sí mismos, tanto como parte de un grupo como en su individualidad, identificando y expresando sus emociones. Aunque en esta ocasión parecía que todo iba por el camino esperado, siempre es importante recordar que el aula es un espacio en constante cambio, y esta vez no sería la excepción.

En una ocasión, el alumno “E” presentó una crisis emocional al finalizar la jornada. Me di cuenta de que me había faltado estudiar y prepararme adecuadamente para este tipo de situaciones, pues ya se me había anticipado que podían ocurrir en cualquier momento. En aquel instante, no supe con certeza cuál era la acción más adecuada, ya que el alumno se encerró en el salón y no quería salir hasta que finalmente vio a su hermana a través de la ventana (Mendoza, M, DR, R15, 2025).

Este suceso se convirtió en un momento de gran estrés y ansiedad para mí, debido a que no pude prevenir que ocurriera ni tampoco supe cómo abordarlo adecuadamente. La experiencia me dejó con la sensación de duda sobre mis capacidades y me hizo cuestionar si el camino de la docencia era realmente lo mío. Es ahí donde, desde mi propio esmero, encontré que la preparación teórica muchas veces se encuentra alejada de la práctica y que aquel vínculo entre la escuela y la comunidad se encuentra, las más de las veces, fragmentado.

Después de todo aquel acontecimiento en particular, continué trabajando con las actividades correspondientes dentro del aula, pero ya no con el mismo semblante de seguridad con el que me había preparado inicialmente. Constantemente me cuestionaba: ¿Están los alumnos realmente aprendiendo con lo que estamos trabajando? ¿Qué más me falta para que esta clase sea más efectiva? ¿Qué debo hacer para que el alumno “E” canalice sus emociones de manera adecuada? ¿Estoy cumpliendo de manera correcta mi papel como docente en formación?

Pensar en todo esto me hacía sentir que me había equivocado, que me había engañado a mí misma y que quizás esta profesión no era para mí. Aun así, no decaí y seguí adelante, consciente del compromiso que tenía con mis educandos y con las maestras que me acompañaban en este camino. Con el paso de los días, pude observar los avances que algunas alumnas y alumnos lograban en sus trabajos: cada vez les resultaba más fácil escribir frases cortas o realizar conteos. Poco a poco, mis preguntas y dudas comenzaron a encontrar respuesta en su aprendizaje.

Ahora podía ver los frutos de mi esfuerzo: las niñas y los niños se concentraban más en sus actividades, me pedían jugar a las “tortuguitas”, una estrategia que adapté para regular las emociones en el salón, o solicitaban que les prestara un peluche cuando se portaban bien. Estos pequeños logros me demostraron que, a pesar de las dificultades y los momentos de incertidumbre, estaba logrando orientar y acompañar su proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, reflexioné sobre la importancia de nuestro papel como docentes, especialmente al trabajar con grupos de grados menores, como lo es primer año. Es en esta etapa cuando los docentes tenemos la oportunidad de impulsar a las alumnas y los alumnos a participar en su propio aprendizaje, fomentando la motivación y el gusto por aprender, por leer, por escribir, por investigar y por descubrir más sobre el mundo que los rodea. Por ello, cada día me sentía motivada al ver los ojos atentos en mí, esperando con entusiasmo lo nuevo que debían realizar en cada clase; sonrisas que se iluminaban al terminar un trabajo; mentes creativas que se desenvolvían en cada participación; y manos que me brindaban cariño y agradecimiento por acompañarlos como su maestra practicante.

Ser docente implica estar plenamente consciente del aula en la que nos encontramos; esta conciencia nos permite aceptar los errores que a veces cometemos, pero también evaluar nuevas situaciones y tomar decisiones que favorezcan que las alumnas y alumnos construyan sus propios aprendizajes. Durante mi práctica, aunque era consciente de mis áreas de oportunidad, no siempre lo estaba de mis fortalezas, lo

que en algunos momentos dificultaba la toma de decisiones adecuadas para el grupo.

Un ejemplo claro de esto ocurrió con el alumno “E”, que, como lo mencioné anteriormente, presenta TDAH. Este alumno vivió una crisis emocional que no se pudo anticipar con facilidad, ya que este tipo de situaciones son impredecibles y forman parte de las características de su condición. Situaciones como estas sé que no son errores del docente, sino desafíos del aula, lo que me hizo darme cuenta de que se requiere preparación, flexibilidad y una capacidad constante de adaptación ante lo inesperado.

Abandonar esta profesión es algo que ahora se encuentra un poco más lejos de mis pensamientos. Aprendí que, al integrar ternura, paciencia y acompañamiento afectivo en mi práctica, puedo generar espacios donde cada estudiante se sienta seguro y valorado, lo que facilita su desarrollo de aprendizajes y su desarrollo socioemocional, incluso frente a situaciones de crisis. Cada experiencia, aunque desafiante, se convierte en una oportunidad de crecimiento profesional y personal.

Estos acontecimientos me enseñaron que la imagen del docente no parte desde la perfección, sino más bien desde la capacidad de transformar las dificultades en oportunidades. Al trabajar con niñas y niños pequeños, comprendí la necesidad de tener una mirada humana y empática, lo cual demanda sensibilidad para escuchar emociones, reconocer sus ritmos de aprendizaje y acompañarlos en sus primeras experiencias escolares. Marcó un antes y un después en mi formación, porque me permitió redescubrir mi vocación como docente, reinventarme y sostener con ternura y paciencia cada dificultad, porque estas abrían la puerta para crecer junto con quienes confían en mí para aprender.

Tal como lo plantea Paulo Freire, “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor” (Freire, 1969, p. 92), lo que me permitió comprender que equivocarse, reflexionar y reajustar la práctica forman parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Mendoza, M. Diario de campo. Registro 1. 2025. Mendoza, M. Diario de campo. Registro 2. 2025. Mendoza, M. Diario de campo. Registro 4. 2025. Mendoza, M. Diario de campo. Registro 8. 2025. Mendoza, M. Diario de campo. Registro 12. 2025. Mendoza, M. Diario de campo. Registro 15.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.



Detalle de la obra El guardián de la memoria encendida 04

CUENTO “El conejo Matías”

Mtra. Yamileth Pérez Gutiérrez ¹
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241
2022yamilethperez@upnslp.edu.mx

La lectura de cuentos en la infancia es una de las mejores experiencias de aprendizaje que se pueden tener. Ayuda a desarrollar la imaginación, el lenguaje y la creatividad, promoviendo valores y el gusto por aprender de una manera activa y divertida.

“El conejo Matías” es un tierno cuento infantil que invita a descubrir algo muy importante: el verdadero valor no está en cómo nos vemos, sino en quiénes somos.

Comparto con mucho cariño esta creación, la he escrito e ilustrado para inspirar a colegas entusiastas por la educación en la infancia, pero sobre todo para acercar a los niños al mágico mundo de la lectura.

Los invito a llevar esta historia a sus aulas y a sus apreciados alumnos.



¹ Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. ORCID: 0009-0002-7746-819X

Matías estaba triste: sus dientes no eran lo suficientemente grandes como los de los demás conejos ni lo suficientemente fuertes como para comer sus zanahorias a mordidas, por lo que tenía que utilizar un cuchillo y un tenedor.

Algunos de sus compañeros de la escuela se reían de sus pequeños y débiles dientes, mientras él comía sus zanahorias en rodajas.



- ¡Ja, ja! Miren cómo no puede comer sus zanahorias.

Decía uno de sus compañeros.

- Es gracioso ver a un conejo comer con tenedor.

Decía otro.





Un día se puso a pensar en su situación y decidió ir en busca de unos nuevos dientes que fueran grandes y brillantes.

Intentó hacerlos con papel... pero eran muy frágiles.
También intentó con madera... pero no eran blancos ni brillantes.
Además, eran muy incómodos.



Por último, intentó con los picos de tenedores de plástico, pero se veía muy raro.



Desconsolado, decidió seguir otro día con la búsqueda de sus nuevos dientes.

Días después, Matías se acercó a su maestra Oralia para que le ayudara a encontrar unos mejores dientes.

Su maestra le explicó que las verdaderas bellas sonrisas están en el corazón, sin importar cómo luzcan los dientes.

- Lo importante es poder reír libremente y estar en paz con nosotros mismos. Dijo su maestra.





Después de esa charla, Matías recordó a sus amigos y familia, y pensó en todas las personas que lo quieren y lo hacen feliz sin importar cómo sea su sonrisa.

—Es verdad, maestra Oralia, qué importa si como con tenedor. Eso me hace ser único y especial.

Le comentó Matías sonrientemente.

Poco a poco, Matías fue apreciando sus dientes. Aunque eran pequeños, le servirían para comer, por lo cual le importó menos su aspecto.

En el transcurso de la siguiente semana, a Matías se le cayeron sus dientes de leche y le salieron unos nuevos, que eran como los que él siempre había querido.



— ¡Y yo que pensaba que mis otros dientes eran permanentes! ¡Solo era cuestión de crecer!

Dijo Matías.

Le gustaban mucho sus nuevos dientes; sin embargo, aprendió que a veces es mejor ser paciente y esperar a que las cosas sucedan, valorando siempre lo que hay en nuestro interior más que lo del exterior. Desde entonces, Matías sabe que la belleza más importante está en su corazón y que cada ser es único y valioso sin importar cómo luzca.



“El Himno Nacional”

Glenda Jani González Coronel¹

Esc. Primaria Lic. Benito Juárez

glendalucy@gmail.com

Gente corre, buscando
Un lugar seguro
Cuerpos inertes tirados por todos lados
Y señoras esperando el regreso de sus maridos.

Niños casi muertos de hambre
Disparos y gritos oyéndose fuerte y claro
Como el grillo que canta por la noche...
Señores, señoras, niños, niñas, adolescentes han desaparecido.

Hombres desesperados añorando un final feliz
Pero sólo será un sueño más del montón,
Las personas extrañando el sabor del maíz.
Pero en el fondo de la desesperación

Hay una luz... no,
Una melodía,
No todo está perdido,
¡Hay esperanza!

Hay un final feliz
Donde todo este infierno acaba
Donde esa nariz
Ya no está azul

¹ Estudiante. ORCID: 0009-0008-0978-3925

¡Corre, corre!
La melodía se oye más fuerte
Canta, canta hasta que te termines la voz
No te detengas, sé veloz

Después de años
Cantemos esta canción con orgullo
De ser mexicanos
Y nunca perdamos la esperanza.

Simplemente libres

Santos Jonatan Aguilar Ruiz¹

Maestro en Educación Primaria

santosjonatanaguilarruiz@gmail.com

Quiero verlas correr,
las niñas,
por la hierba húmeda,
honda,
bajo la brisa blanda
de la tarde.

Sin miedo.

Sin la voz
seca
de los cercos.

Sin la sombra
áspera
que aprieta
los tobillos
y el sueño.

Quiero verlas jugar
con las manos manchadas
de mundo,
de lodo leve,
de luz.

Que rueden.

¹ Maestría en Educación Básica. ORCID: 0009-0004-4900-9000

Que rían.
Que rompan
el rígido reloj
de las órdenes.
Que el aire
les abra
los brazos.

Que nadie nombre
pecado
a su alegría.

Porque una niña
que canta
con la cara al cielo
no debería aprender
tan pronto
el peso.

Ni el silencio.

Quiero verlas libres
libres de la lenta
ley
del “no”.

No corras.
No grites.
No subas.
No saltes.
No vuelas.

Y sin embargo
nacieron

para eso:

para el vértigo verde
de los árboles,
para el polvo dorado
de las plazas,
para el rumor radiante
de las ruedas,
para el río rápido
de la risa.

Nacieron
para abrir ventanas.

Para inventar países
con piedras pequeñas,
con palos,
con pedazos
de cartón cansado.

Para hacer
de cualquier patio
un planeta.

Quiero verlas
descalzas
sobre la tierra tibia,
girando,
girando,
como si el mundo
no hubiera sido hecho
todavía.
Como si aún pudiera
ser bueno.

Que ninguna mano dura
les doble
la espalda.

Que ninguna tristeza heredada
les hunda
los ojos.

Que crezcan
claras,
cruelmente vivas,
con esa feroz fragilidad
de los pájaros.

Y que jueguen.

Dios mío,
que jueguen.

Hasta que la tarde
caiga despacio
sobre sus hombros diminutos
como un mantel de oro.

Hasta que la noche
las encuentre
sudadas,
felices,
llenas de pasto,
de polvo,
de viento.
Libres.

Simplemente
libres.

El guardián de la memoria encendida

Gamaliel Tristán ¹
Escuela Estatal de Artes Plásticas
gama_eliel@live.com.mx

LITHOS - Descripción

La representación de esta obra está basada en la recreación de un espectáculo de fuegos artificiales; el trasfondo nos muestra elementos que simbolizan celebración, misterio y sabiduría.

Los elementos proyectados en la recreación de la escena son el sonido, la luz y el calor. El sonido es provocado por las chispas, que generan un movimiento intencionado en la dirección de la explosión para recrear el ritmo. La luz es intencionada mediante los empastes expuestos de la pirotecnia, los cuales nos otorgan un contraste entre luz y oscuridad que simboliza purificación. Por último, el calor se desarrolla a través de una paleta de colores discordantes que realza la intensidad de las figuraciones, rodeadas de matices cálidos y fríos alejados entre sí, lo que da importancia a la esencia de la obra.

La figuración protagonista de esta obra es el guardián, quien porta consigo una máscara del viejo sabio que simboliza madurez; su vestimenta de campesino significa raíces e identidad.

Los elementos figurativos de infantes son de gran importancia, ya que simbolizan la transición de inicio a fin, proyectando consigo un ciclo de tiempo. Todos los elementos expuestos en la escena fueron desarrollados con una factura morfológica, representados por la mancha, la luz, la textura, el color y la oscuridad, que al unificarse conforman hechos figurativos.

Ficha:

- Técnica: óleo sobre lienzo
- Medidas: 80 x 100 cm

¹ Pablo Gamaliel Ruiz Tristán. Licenciado en Artes Plásticas. ORCID: 0009-0009-2883-7033

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

Terminó de editarse en el mes de septiembre
del año 2026 en la ciudad de San Luis Potosí, S.L.P., México.

La corrección y cuidado de la edición estuvo a cargo de:
Jorge de la Vega Carregha

El diseño y formación electrónica:
Eduardo Martín Medina Gómez

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

Contacto: revistaupn241@upnslp.edu.mx



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

