

A P P R E N D E

APPRENDE

REVISTA JALISCIENSE
DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

Educar para la vida
y formación del carácter

ISSN: en trámite
revistaaprende.jalisco.gob.mx

Volmen 1 N° 2
Enero/Junio 2026

Apprende Revista Jalisciense de Innovación Educativa, volumen (1), número 2, año 2026, es una revista semestral de publicación continua en formato físico y electrónico, arbitrada por un sistema de doble ciego (peer reviewed), editada por la Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), Av. Prolongación Alcalde 1351, quinto piso, colonia Miraflores, C. P. 44266, Guadalajara, Jalisco. Tel. 55 (33) 38192762, ext. 57660, correo electrónico: revistaapprende.sej@jalisco.gob.mx. Editor responsable: Francisco Humberto Méndez Romero.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo (en trámite). ISSN (en trámite), ambos ante el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Las opiniones expresadas en los artículos publicados son de exclusiva responsabilidad de los autores/as y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la revista o de la SEJ. Se autoriza la reproducción parcial o total de la obra al dar crédito de manera adecuada. Queda prohibido hacer uso del material con propósitos comerciales

DIRECTORIO

Jesús Pablo Lemus Navarro
Gobernador del Estado de Jalisco

Juan Carlos Flores Miramontes
Secretario de Educación Jalisco

Carmen Yolanda Quintero Reyes
*Subsecretaria de Formación y Atención al
Magisterio*

CONSEJO EDITORIAL

Ana Patricia Noguera de Echeverri
Antoni Zabala Vidiella
Carlos Calvo Muñoz
Carlos Jesús Delgado Díaz
Carmen Pellicer Iborra
Emilio Tenti Fanfani
Gabriel Díaz Maggioli
Jacqueline García Fallas
Jorge Melguizo Posada
José Antonio Paoli Bolio
José Gustavo Casas Álvarez
José Luis Grosso
Pedro Ravela Casamayou
Rosa María Romero Cuevas
Sergio Lorenzo Sandoval Aragón
Xavier Aragay Tusell

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNO

Ana Giselle Torres Lira
Felipe de Jesús Reyes Escutia
Flor Alejandra Gómez Contreras
Gabino Cárdenas Olivares
Gloria Margarita Panduro Loera
Lya Esther Sañudo Guerra

EQUIPO EDITORIAL

Carmen Yolanda Quintero Reyes
Directora

Francisco Humberto Méndez Romero
Editor

Melanie Ruby Reyes Galicia
Apoyo técnico

Andrea Yareli González Ramos
Miroslava Jaime Vera
Sheila Samira Ramos López
Cuidado editorial y diseño

ÍNDICE

Presentación 9

Carmen Pellicer Iborra

Ramón Corona Santana

Sección temática: educar para la vida y la formación del carácter

Reconceptualizar la función de la escuela en el contexto
mexicano 21

Quetzali Casillas Flores

La infantilización de la educación superior: un estudio descriptivo y
comparativo en 3 universidades 29

Arturo Antonio Centeno García

Samuel Eli Campos Muñoz

Evaluación educativa la ruta hacia la justicia social y comunidades de
aprendizaje para la vida 45

Josué Velasco Martínez

Sentir la docencia para llegar a ser: identidades, territorios y mediaciones
en la formación inicial docente iberoamericana 55

Gabriel Díaz Maggioli

Diagnosticar para transformar: construcción de una estrategia
colaborativa sobre violencias en la formación docente 73

Víctor Alejandro Abarca Navarro

Diego Samuel Zepeda Acero

Angeles Mariana Gaona Virgen

Coenseñanza, colaboración docente e inclusión: experiencia de inves-
tigación-acción en una escuela con servicio USAER 87

Isidro Barajas Martínez

Las habilidades blandas como herramienta de inclusión en alumnos
autistas en la Educación Media Superior 105

Cynthia Georgina Camacho Cervantes

Sección abierta: ejes multitemáticos

Editorial cartonera, literacidad y formación integral en primaria: una experiencia de innovación educativa desde la escuela pública **127**

Luis Alberto Orozco Paniagua

Yolanda Escamilla Pelayo

Adriana Villagómez Ruelas

Modelo integral tecnosocioeducativo para una literacidad crítica, adaptativa y humanista de la Inteligencia Artificial **157**

José Adrián Figueroa Hernández

María Dolores García Yerena

Fundamentos teóricos del enfoque Realismo MateMágico para la enseñanza de números enteros **181**

Francisco Javier Hernández Patiño

Nutrición, lenguaje y aprendizaje: implicaciones educativas de la ingesta de omega 3 en el desarrollo infantil temprano **203**

Aurora Nayeli Magallanes Calleros

Las economías de color como marco conceptual para la innovación y el emprendimiento sostenible **225**

Roberto Ulises Estrada Meza

Alejandra Viridiana Cervantes Aréchiga

Reginaldo González Téllez

PRESENTACIÓN**TRILEMA Y EMOARETÉ: TRAYECTORIAS
COMPARTIDAS DESDE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER**

La educación del carácter ha recuperado en los últimos años un lugar significativo en el debate educativo porque algunas de las preguntas más urgentes que afrontan hoy las instituciones desbordan los límites de la adquisición de conocimientos o del desarrollo de competencias. Cómo formar personas autónomas sin abandonarlas ante la dificultad; cómo cuidar sin generar dependencia; cómo desarrollar pensamiento crítico en contextos tecnológicos que disputan nuestra atención; cómo convivir con quien piensa, siente o se comunica de manera diferente; o cómo transformar las capacidades personales en compromiso con otros son cuestiones que remiten, en último término, a la formación de la persona.

Mi interés por la educación del carácter no responde únicamente a una preocupación reciente, sino que ha acompañado de forma sostenida buena parte de mi trayectoria educativa, investigadora y editorial. Desde la dirección de Cuadernos de Pedagogía he procurado abrir espacios de reflexión sobre una pregunta que considero cada vez más central: qué clase de persona ayudamos a formar y qué disposiciones necesita para conducir su vida con autonomía, responsabilidad y compromiso con los demás. Este interés se ha concretado en el diálogo con algunos de los principales referentes internacionales del campo y, de manera especial, en la reciente publicación del monográfico *El arte de educar el carácter* (2026) correspondiente a julio-agosto de 2026, que reúne investigaciones, reflexiones y experiencias sobre florecimiento humano, virtudes, resiliencia, propósito, convivencia, liderazgo y políticas educativas en contextos diversos. En su editorial, *Educación para la vida, educar el carácter*, planteaba precisamente que preparar para la vida no puede limitarse al desarrollo de conocimientos y competencias, sino que exige preguntarse por las disposiciones, hábitos y criterios desde los que cada persona utiliza aquello que sabe y es capaz de hacer (Pellicer Iborra, 2026).

Los trabajos reunidos en este número se aproximan a estas cuestiones desde ámbitos muy diversos. No todos utilizan explícitamente el lenguaje de la educación del carácter, ni sería riguroso obligarlos a encajar en él. Sin embargo, leídos conjuntamente, permiten reconocer preocupaciones convergentes: autonomía, responsabilidad, resiliencia, pensamiento crítico, cuidado, justicia, inclusión, participación, hábitos, identidad, propósito y compromiso con el bien común. Esta diversidad permite comprender que la educación del carácter no constituye un territorio educativo separado, sino una dimensión que atraviesa el currículo, las relaciones, la evaluación, la organización institucional y las experiencias mediante las que aprendemos a desenvolvernos

en el mundo.

Esta convicción ha estado también presente en nuestro propio itinerario educativo. La experiencia acumulada en la Fundación Trilema, primero alrededor del pensamiento y las funciones ejecutivas y posteriormente en torno a la educación emocional, ética y espiritual, nos condujo a una pregunta que hoy consideramos ineludible: no basta con ayudar a una persona a ser cada vez más capaz de decidir; es necesario preguntarse hacia dónde queremos que dirija esa capacidad. Saber planificar, controlar impulsos, perseverar, interpretar emociones o resolver problemas aumenta la autonomía, pero no garantiza la calidad moral de las decisiones. Una inteligencia más eficaz sigue necesitando un horizonte que le permita discernir que merece ser elegido.

De esta reflexión nació EMOARETÉ, el modelo de educación integral del carácter desarrollado por la Fundación Trilema, cuyo nombre vincula emoción y *areté*, entendida como virtud, excelencia y realización de las posibilidades humanas. El modelo articula educación emocional, desarrollo cognitivo, formación ética y competencia espiritual mediante cinco movimientos interdependientes: pintar el horizonte antropológico; alimentar el inconsciente del que emergen intuiciones y deseos; aprender a tomar buenas decisiones; entrenar hábitos estables; y encontrar motivaciones suficientemente profundas para elegir y sostener una vida buena (Pellicer Iborra, 2026). No se trata de una secuencia lineal: el horizonte orienta las experiencias; éstas configuran sensibilidades e intuiciones; la inteligencia ejecutiva permite deliberar; las decisiones reiteradas se transforman en hábitos; y el sentido proporciona razones para mantenerlos cuando actuar bien resulta costoso. Sin utilizar EMOARETÉ como una clasificación cerrada, estos cinco movimientos ofrecen una perspectiva desde la que interpretar las aportaciones de este monográfico.

PINTAR UN HORIZONTE: ¿PARA QUÉ EDUCAMOS?

Todo modelo de educación del carácter comienza, explícita o implícitamente, por una pregunta antropológica. Antes de seleccionar virtudes o diseñar actividades necesitamos preguntarnos qué entendemos por una vida lograda y qué tipo de libertad deseamos promover. Una de mis convicciones es precisamente que las capacidades no son buenas por sí mismas: perseverancia, liderazgo, creatividad, inteligencia o autonomía necesitan orientación. El carácter no consiste únicamente en poder hacer cosas, sino en aprender cuáles merecen hacerse y al servicio de qué finalidades.

Varios trabajos abren esta cuestión. El análisis de las denominadas economías de color vincula creatividad, innovación y emprendimiento con sostenibilidad, cuidado, conocimiento y responsabilidad social. Su aportación desplaza el emprendimiento desde una lógica exclusivamente económica hacia otra vinculada con la contribución social, ambiental y cultural. Las virtudes de desempeño adquieren así pleno significado cuando se integran en

un horizonte moral.

Velasco Martínez, por su parte, reconceptualiza la evaluación desde la justicia social y las comunidades de aprendizaje. Una evaluación dialógica y territorializada deja de ser únicamente un mecanismo de medición para convertirse en una práctica capaz de fortalecer participación, reconocimiento y agencia comunitaria. Casillas Flores propone superar una visión de la escuela centrada exclusivamente en transmisión y disciplina para comprenderla como espacio de cuidado, protección y transformación comunitaria. En ambos casos, las prácticas institucionales revelan una determinada concepción de persona y de sociedad: evaluar, organizar, reconocer o distribuir la autoridad nunca son decisiones educativas moralmente neutras.

ALIMENTAR LA SENSIBILIDAD: APRENDEMOS DE AQUELLO QUE VIVIMOS

La formación del carácter no comienza cuando deliberamos conscientemente sobre una decisión. Mucho antes, las experiencias, relaciones, relatos y modelos van configurando qué nos conmueve, qué admiramos, qué rechazamos y consideramos normal. En nuestras escuelas denominamos a este proceso alimentar el inconsciente: reconocer el peso que tienen las experiencias reiteradas en la construcción de intuiciones y sensibilidades morales.

La Editorial Cartonera El Circo de los Niños proporciona un buen ejemplo. Los estudiantes escriben, revisan, editan y comparten sus producciones con públicos reales, colaborando en un proyecto que trasciende el aula e implica a la comunidad. Su interés para la educación del carácter no reside en impartir una lección sobre responsabilidad o cooperación, sino en generar situaciones donde cuidar el resultado, escuchar, perseverar y contribuir son condiciones para que algo valioso ocurra. *Los valores dejan así de ser palabras para convertirse en experiencias.*

También aprendemos de aquello que las instituciones toleran. El estudio de Abarca Navarro, Zepeda Acero y Gaona Virgen sobre las violencias en la formación docente muestra cómo determinadas prácticas pueden naturalizarse hasta convertirse en parte de la cultura institucional. Las asimetrías, la desconfianza ante los mecanismos de denuncia y la normalización de diferentes expresiones de violencia recuerdan que una institución educa incluso cuando no pretende hacerlo. Si la experiencia cotidiana contradice sistemáticamente el discurso sobre respeto, dignidad o igualdad, es probablemente la experiencia la que deja una huella más profunda. Toda cultura escolar posee un currículo moral, aunque nunca lo haya escrito.

APRENDER A DECIDIR: FORMAR UNA LIBERTAD CAPAZ DE GOBERNARSE

El tercer movimiento sitúa en el centro la agencia personal. Educar el carácter exige avanzar desde la regulación externa hacia una autonomía progresiva que

permita comprender los propios impulsos, anticipar consecuencias, considerar a otros y elegir con criterio. El trabajo de Centeno García y Campos Muñoz sobre la infantilización de la educación superior permite observar las tensiones entre cuidado y autonomía. Los autores identifican una distancia entre la autonomía que los estudiantes consideran poseer y la responsabilidad que percibe el profesorado, así como el riesgo de que la protección frente a la incomodidad entre en tensión con la exigencia académica y la capacidad para afrontar dificultades. El desafío consiste en evitar una falsa oposición: cuidar no significa evitar toda frustración y exigir no equivale a abandonar. La autonomía necesita seguridad, pero también experiencias graduadas de dificultad, responsabilidad y reparación.

Esta cuestión adquiere nueva urgencia ante la inteligencia artificial. Figueroa Hernández y García Yerena advierten que los entornos digitales no sólo facilitan acceso a información, sino que intervienen en la atención, la interpretación y las decisiones. De ahí la necesidad de una alfabetización tecnológica que incorpore pensamiento crítico, autonomía, ética y responsabilidad ciudadana. Para EMOARETÉ, esta problemática resulta especialmente significativa: en entornos capaces de anticipar deseos, captar la atención y ofrecer respuestas inmediatas, educar la libertad implica recuperar la capacidad de detenerse y deliberar. La inteligencia artificial puede ampliar nuestras capacidades, pero no puede resolver por nosotros la cuestión de los fines: qué conviene hacer, a quién beneficia o qué responsabilidad no debe delegarse.

Incluso aprendizajes aparentemente alejados de la educación moral pueden contribuir a esta formación. El Realismo *MateMágico* propuesto por Hernández Patiño cuestiona un aprendizaje matemático reducido a la memorización y plantea un proceso de construcción y validación progresiva del significado. Sin atribuir al estudio una finalidad que no investiga, permite reconocer que el currículo puede entrenar disposiciones intelectuales relevantes: sostener una dificultad, buscar razones, revisar una respuesta, aceptar el error y permanecer abierto a la corrección. Rigor, perseverancia cognitiva u honestidad intelectual se aprenden también mientras hacemos matemáticas.

ENTRENAR HÁBITOS: CONVERTIR DECISIONES EN DISPOSICIONES ESTABLES

Saber lo que sería correcto hacer no garantiza hacerlo. La tradición de las virtudes ha insistido en que las decisiones necesitan práctica hasta convertirse en disposiciones relativamente estables. En nuestro modelo añadimos que el hábito moral no puede reducirse a automatismo: necesita discernimiento. Perseverar, por ejemplo, exige también saber cuándo cambiar de estrategia o abandonar un objetivo que ha dejado de ser valioso.

La experiencia de la Editorial Cartonera lo muestra mediante prácticas sostenidas de responsabilidad, revisión y colaboración. En otro contexto, la coenseñanza estudiada por Barajas Martínez convierte planificación

compartida, comunicación y corresponsabilidad en rutinas profesionales que favorecen la inclusión. Esto introduce una cuestión especialmente sugerente: los adultos también entrenan carácter institucionalmente. Una escuela que desea formar estudiantes cooperativos necesita preguntarse si sus docentes disponen de oportunidades reales para cooperar.

El estudio de Camacho Cervantes sobre estudiantes autistas profundiza en esta dimensión. Desde la neurodiversidad y la teoría de la doble empatía, cuestiona una inclusión basada únicamente en que quien es diferente se adapte al patrón dominante. El coste emocional del enmascaramiento y la necesidad de una empatía bidireccional recuerdan que una virtud no puede confundirse con conformidad. Educar el respeto o la empatía implica ampliar nuestra capacidad para reconocer y acoger formas diferentes de estar en el mundo.

La dimensión corporal aparece también en la revisión de Magallanes Calleros sobre nutrición, omega-3 y desarrollo infantil. La autora sitúa sus posibles efectos sobre atención, memoria, funciones ejecutivas y aprendizaje dentro de una perspectiva integral, evitando interpretaciones reduccionistas. Su contribución al carácter es indirecta, pero recuerda algo fundamental: la autorregulación no es una actividad desencarnada. El cuidado del cuerpo y los hábitos saludables crean condiciones para otras formas de autogobierno.

ENCONTRAR RAZONES PARA SOSTENER UNA VIDA BUENA

Podemos conocer aquello que consideramos bueno, disponer de habilidades para decidir y haber practicado determinados hábitos y, sin embargo, abandonarlos cuando actuar de acuerdo con ellos exige esfuerzo o renuncia. El quinto movimiento de EMOARETÉ se pregunta por estas motivaciones radicales: razones vinculadas con identidad, propósito, pertenencia o bien común capaces de sostener una elección cuando desaparecen la supervisión y la recompensa externa.

El trabajo de Díaz Maggioli sobre formación inicial docente ofrece una perspectiva especialmente fecunda. Aprender a enseñar no aparece como adquisición de técnicas, sino como un proceso afectivo, situado e identitario de *llegar a ser*. Biografía, territorio, teoría, práctica acompañada y reflexión participan en la construcción de una identidad profesional. Desde la educación del carácter, esto permite comprender que las disposiciones alcanzan una profundidad distinta cuando dejan de experimentarse como exigencias externas y comienzan a reconocerse como parte de quién queremos llegar a ser.

Aquí adquiere relevancia la dimensión espiritual, entendida de forma amplia y compatible con contextos plurales. En nuestras escuelas, caracterizadas por una gran diversidad cultural, socioeconómica y religiosa, la vinculamos con la búsqueda de sentido, la interioridad, la admiración, la esperanza, la pertenencia y la apertura a bienes que trascienden el interés individual; para quienes así lo viven, puede incluir además una dimensión explícitamente

religiosa. Educar el carácter no culmina cuando una persona identifica la opción correcta, sino cuando encuentra motivos suficientemente hondos para querer elegirla e integrarla en su proyecto vital.

DEL CARÁCTER DEL ALUMNO AL CARÁCTER DE LA ESCUELA

Los doce trabajos conducen finalmente hacia una idea que consideramos especialmente relevante: no podemos responsabilizar exclusivamente al alumnado de la formación de su carácter sin examinar el carácter de las experiencias y de las instituciones en las que pretendemos educarlo.

Ésta es una de las lecciones más persistentes que hemos aprendido acompañando procesos de transformación escolar. Las innovaciones tienen escasa capacidad de modificar profundamente a las personas cuando permanecen encapsuladas en actividades puntuales. Una escuela puede dedicar una semana a la solidaridad y organizar permanentemente el éxito de manera competitiva; enseñar autonomía y reservar todas las decisiones importantes a los adultos; defender el respeto y penalizar la discrepancia; o celebrar la inclusión manteniendo estructuras que obligan a quien es diferente a adaptarse unilateralmente.

Por eso he apostado siempre en las escuelas que acompañamos por una propuesta transversal, explícita, vertical y sistémica: la primera, porque las virtudes se ejercitan en todas las áreas y experiencias; la segunda, porque aquello que importa necesita ser nombrado y deliberado; la tercera, porque requiere continuidad y creciente complejidad a lo largo de la escolarización; y la cuarta, porque currículo, metodología, evaluación, convivencia, liderazgo, ejemplo adulto, familias y cultura institucional deben orientarse hacia un horizonte coherente.

Desde esta perspectiva, los artículos de este número pueden leerse como distintas ventanas sobre ese sistema. La educación matemática recuerda el valor de buscar razones; la alfabetización tecnológica, la necesidad de preservar libertad y criterio; la producción editorial convierte al estudiante en autor y agente cultural; la evaluación comunitaria vincula aprendizaje y justicia; la neurodiversidad ensancha nuestra comprensión de la empatía; la coenseñanza convierte la cooperación en práctica adulta; la nutrición recuerda la condición corporeizada del desarrollo; el emprendimiento obliga a preguntar por los fines; la reflexión sobre la escuela reclama estructuras de cuidado; el diagnóstico de las violencias revela el poder educativo de la cultura institucional; la formación docente vincula profesión e identidad; y el debate sobre la infantilización interpela el equilibrio entre protección y autonomía.

Ninguno de estos trabajos pretende por separado construir una teoría completa sobre la educación del carácter. Su lectura conjunta, sin embargo, recuerda que el carácter se juega en todas partes: en aquello a lo que prestamos atención, en cómo afrontamos un problema y un error, nuestra relación con la diferencia, el uso de la tecnología, el ejercicio del poder, los hábitos

que reiteramos y las razones por las que merece la pena mantenerlos.

Quizá debamos, por ello, desplazar una de las preguntas tradicionales de la educación moral. En lugar de preguntarnos únicamente *qué valores queremos enseñar, necesitamos preguntarnos qué experiencias deben vivir nuestros estudiantes para aprender a percibir, sentir, elegir y realizar aquello que consideramos valioso; qué oportunidades necesitan para convertirlo en hábito; y qué razones pueden descubrir para sostenerlo cuando nadie los observa.*

Educar el carácter no supone añadir una nueva tarea a una escuela ya sobrecargada. Supone recuperar una pregunta que siempre ha estado en el corazón de la educación: qué clase de persona ayudamos a llegar a ser a través de aquello que hacemos cada día. Desde nuestra experiencia hemos formulado esta aspiración como el aprendizaje de una libertad capaz de comprender lo que siente, examinar lo que desea, elegir aquello que merece la pena, convertirlo en hábito y encontrar un sentido que vincule la propia felicidad con el bien de los demás.

Los trabajos reunidos aquí confirman la fecundidad de mantener abierta esa pregunta. Educar el carácter no consiste en fabricar personalidades homogéneas ni en imponer una única manera de vivir bien. Consiste en ampliar la libertad y ayudar a cada persona a disponer de inteligencia, sensibilidad, hábitos, vínculos y propósitos suficientes para hacerse responsable de la vida que construye y del mundo que contribuye a construir. Y para hacerlo posible, quizá nuestra tarea no sea solamente educar el carácter de nuestros alumnos, sino construir escuelas con suficiente carácter para hacerlo posible.

CARMEN PELLICER IBORRA
ORCID: 0009-0004-4156-8062

EDUCAR PARA LA VIDA Y FORMACIÓN DEL CARÁCTER AL ESTILO JALISCO

Educación para la vida es una expresión tan frecuente como exigente. La pronunciamos con facilidad, pero su alcance obliga a detenernos. No basta con preparar a las personas para responder a un entorno cambiante, incorporarse al trabajo o resolver los desafíos cotidianos. También debemos preguntarnos qué clase de personas contribuimos a formar, qué disposiciones necesitan para ejercer responsablemente su libertad y de qué manera la educación puede ayudarles a construir una vida con sentido —en relación con los demás y comprometida con el bien común—. Ése es el horizonte que convoca este segundo número de *APRENDE, Revista Jalisciense de Innovación Educativa*. En Jalisco, esta pregunta no es abstracta.

Las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) representan mucho más que una forma de organización escolar: expresan una manera de aprender y transformar colectivamente la realidad. Sus principios de aprendizaje dialógico parten de una convicción sencilla, pero profunda: todos aprenden de todos. Desde ahí, el conocimiento deja de ser algo que una persona posee y otra recibe; se construye mediante el diálogo horizontal, la participación, el reconocimiento de las emociones, la pertenencia, el aprendizaje con sentido y la orientación hacia el bien común.

Esta comprensión se concreta en un Trayecto de Innovación Educativa que propone tres movimientos: identificar los desafíos que movilizan a cada comunidad; construir colectiva y creativamente respuestas que integren saberes, experiencias y valores; conectar con otros para cocrear, fortalecer redes y ampliar el impacto social. La innovación deja así de ser sinónimo de novedad o resultado inmediato para convertirse en un proceso reflexivo, colaborativo y sostenible, arraigado en las capacidades locales.

En ese entramado, la Formación del Carácter Al Estilo Jalisco profundiza la dimensión humana de la transformación educativa. Educar también implica cultivar hábitos y virtudes que articulen pensamiento, emoción y acción. Además, que hagan posibles la autonomía responsable y la interdependencia positiva. No se trata de agregar una asignatura ni de promover campañas aisladas, sino de hacer de la cultura escolar, el ejemplo adulto y la participación comunitaria espacios intencionales de formación.

Las CAV aportan el espacio relacional y el trayecto colectivo; la formación del carácter orienta las disposiciones con las que las personas participan, deciden y contribuyen al bien común.

Desde esta perspectiva, los doce artículos reunidos en el presente número construyen una conversación amplia y plural. La sección temática, Educar para la Vida y Formación del Carácter, integra siete contribuciones que abordan la función contemporánea de la escuela, autonomía, evaluación con justicia social, identidad docente, convivencia e inclusión. La sección abierta, Tópicos selectos de educación y pedagogía, incorpora cinco trabajos

que amplían el diálogo hacia la innovación didáctica, la inteligencia artificial, el desarrollo infantil y la formación para entornos productivos sostenibles.

La diversidad de miradas no dispersa el propósito del volumen. Por el contrario, confirma que educar para la vida exige mirar simultáneamente a la persona, la escuela, la comunidad y las condiciones sociales y tecnológicas en las que acontece la educación.

El recorrido temático se abre con Quetzali Casillas Flores, quien propone reconceptualizar la escuela mexicana como un espacio de cuidado, protección y transformación comunitaria. Arturo Antonio Centeno García analiza las tensiones entre cuidado, exigencia, autonomía y responsabilidad en la educación superior. Josué Velasco Martínez examina, por su parte, la evaluación situada y dialógica como una vía hacia la justicia social en contextos rurales.

Los tres trabajos colocan sobre la mesa una disyuntiva que no admite respuestas simples: acompañar no significa sustituir la agencia del estudiante, así como exigir no puede significar desconocer sus condiciones.

La formación de quienes educan ocupa otro núcleo del volumen. Gabriel Díaz Maggioli comprende la identidad docente como una construcción situada, afectiva y profesional que se desarrolla al sentir, interpretar e intervenir en territorios concretos. Víctor Alejandro Abarca Navarro, Diego Samuel Zepeda Acero y Ángeles Mariana Gaona Virgen muestran que diagnosticar las violencias en las escuelas normales sólo adquiere sentido transformador cuando la evidencia conduce a participación, rendición de cuentas y decisiones institucionales. Isidro Barajas Martínez documenta cómo la coenseñanza, la planeación compartida y la colaboración con los servicios de USAER pueden reducir prácticas de segregación y favorecer una inclusión construida entre profesionales.

Eso cambia la conversación: el análisis deja de concentrarse exclusivamente en el desempeño individual y se dirige hacia las relaciones y estructuras que hacen posible —o impiden— una práctica educativa congruente.

La sección temática cierra con la contribución de Cynthia Georgina Camacho Cervantes, quien recupera la voz de estudiantes autistas y sostiene que la empatía y las llamadas habilidades blandas deben desarrollarse de manera bidireccional. La diferencia neurológica, desde esta perspectiva, no es un déficit que deba normalizarse, sino una aportación que la comunidad necesita aprender a reconocer.

La sección Tópicos selectos de educación y pedagogía es más que una apéndice, en tanto amplía y tensiona el horizonte del número.

Luis Alberto Orozco Paniagua, Yolanda Escamilla Pelayo y Adriana Villagómez Ruelas sistematizan la Editorial Cartonera "El Circo de los Niños", una experiencia jalisciense en la que leer, escribir, ilustrar y publicar se convierten en prácticas comunitarias que fortalecen la autoría infantil y hacen visible el potencial de las CAV.

José Adrián Figueroa Hernández y María Dolores García Yerena proponen una literacidad de la inteligencia artificial crítica, adaptativa y humanista,

orientada a preservar la autonomía, la atención y la ciudadanía en entornos algorítmicos. Francisco Javier Hernández Patiño fundamenta el Realismo *MateMágico* como una trayectoria didáctica para construir significado en el aprendizaje de los números enteros. Su aportación nos recuerda algo esencial: innovar no consiste únicamente en cambiar recursos, sino en reorganizar las mediaciones mediante las cuales el alumnado comprende.

Aurora Nayeli Magallanes Calleros examina, con la cautela que exige una evidencia todavía heterogénea, la relación entre omega-3, neurodesarrollo, lenguaje y aprendizaje temprano, y sitúa la nutrición como un componente complementario dentro de una comprensión integral de la infancia. Roberto Ulises Estrada Meza analiza las economías de color como un ecosistema conceptual para vincular educación superior, emprendimiento, sostenibilidad y creación de valor social.

Ambos textos ensanchan la noción de formación para la vida: el primero dirige la mirada hacia las condiciones de bienestar que sostienen las trayectorias educativas; el segundo, hacia la capacidad de intervenir responsablemente en escenarios productivos complejos.

La lectura conjunta de este número permite advertir que no existe una fórmula única para educar el carácter ni una metodología capaz de garantizar, por sí sola, el florecimiento humano. Existen, en cambio, principios, evidencias, experiencias y tensiones que pueden orientar mejores decisiones.

La formación del carácter pierde profundidad cuando se reduce a discursos, listados de valores o actividades ocasionales. Pero también la pierde cuando pretende explicar por sí sola problemas educativos y sociales de naturaleza multicausal. Su potencia reside en otro lugar: en ofrecer un lenguaje para examinar cómo pensamos, sentimos y actuamos; hacer visible la responsabilidad formativa de las relaciones y las instituciones; y recordarnos que toda práctica educativa transmite una determinada idea de persona y de vida en común.

Con este segundo número, *APPRENDE* abre un espacio para que la investigación, la reflexión teórica y la experiencia educativa dialoguen sin borrar sus diferencias. Jalisco no se presenta como poseedor de respuestas definitivas, sino como una comunidad que decide estudiar su práctica, contrastarla con otras perspectivas y construir conocimiento desde su propio territorio.

Ésa es también la promesa de las CAV y de Formación del Carácter Al Estilo Jalisco: hacer de la educación una tarea compartida, capaz de formar personas íntegras, autónomas y responsables, pero también comunidades más justas, solidarias y conscientes de su interdependencia.

Porque educar para la vida no consiste solamente en preparar a alguien para el mundo que encontrará consiste también en ayudarlo a reconocer que, con otros, puede transformarlo.

RAMÓN CORONA SANTANA

SECCIÓN TEMÁTICA
EDUCAR PARA LA VIDA Y LA
FORMACIÓN DEL CARÁCTER

RECONCEPTUALIZAR LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO MEXICANO

Reconceptualizing the role of the school in the Mexican context

QUETZALI CASILLAS FLORES

Correo: quetzali.casillas@jaliscoedu.mx

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial SinDerivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

La evolución conceptual de la función de la escuela ha llevado un proceso histórico desde la reproducción social y educación bancaria, por lo que es imperativo una reconceptualización de su función como un espacio de protección y cuidado integral. En el contexto mexicano actual, se examina cómo a pesar de que la reforma de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) mandata que la institución sea un núcleo de transformación comunitaria, persiste una brecha estructural y práctica en las aulas debido a inercias tradicionales compartidas por docentes, familias y estudiantes. Ante esta resistencia es necesario dar un nuevo significado del espacio escolar desde el marco legal y normativo como un espacio de cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes, lo cual exige al Estado el financiamiento de plantillas multidisciplinarias para mitigar la saturación de roles del magisterio y recuperar la especificidad pedagógica.

Palabras clave: función de la escuela, Nueva Escuela Mexicana, protección de la infancia

ABSTRACT

The conceptual evolution of the school's function has undergone a historical process rooted in social reproduction and banking education; thus, it is imperative to reconceptualize its role as a space for protection and comprehensive care. In the current Mexican context, this study examines how, despite the New Mexican School (NEM) reform mandating that the institution serve as a core for community transformation, a structural and practical gap persists in the classrooms due to traditional inertia shared by teachers, families, and students. In the face of this resistance, it is necessary to give a new meaning to the school space from the legal and normative framework as a space of care and protection of children, girls, and adolescents, which requires the State to finance multidisciplinary staff to mitigate the saturation of roles of the teaching profession and recover pedagogical specificity.

in classrooms due to traditional inertias shared by teachers, families, and students. In the face of this resistance, it is necessary to redefine the meaning of the school environment within the legal and regulatory framework as a space for the care and protection of children and adolescents. This transition demands that the State fund multidisciplinary staffs to mitigate the over-stretching of teachers' roles and reclaim their specific pedagogical purpose.

Keywords: role of the school, Nueva Escuela Mexicana, child protection

INTRODUCCIÓN

La forma en que conceptualizamos la escuela surge de un proceso de objetivación e internalización. Berger y Luckmann (1968) mencionan que la internalización es el proceso de la comprensión del mundo social y sus significados, cómo el individuo asume esta aprehensión del mundo en el que ya viven otros y no como creaciones autónomas. De manera que tanto docentes, estudiantes y la sociedad en general, asumen el rol que tiene la escuela, de manera aprehendida.

El concepto sobre la escuela que como sociedad hemos objetivado e internalizado determina nuestras acciones y expectativas hacia ella. Sin embargo, estos procesos no son unilaterales y estáticos, sino que se transforman continuamente a través de las interacciones entre la realidad, las sociedades y el sujeto. De ahí radica la importancia de cuestionar el concepto actual de la escuela para reconceptualizarla y analizar si existe concordancia con los principios filosóficos y pedagógicos de la educación actual.

Al romper este paradigma del rol *natural* de la escuela debe ser el primer paso para poder reconceptualizar su rol, por lo tanto, de todos y todas las integrantes de la comunidad escolar, por ello es importante preguntarnos ¿cuál debe ser el verdadero rol de la escuela hoy en día?, ¿sigue siendo sólo un centro de transmisión de saberes académicos, o debe transformarse en un núcleo de cambio social y emocional?

LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA COMO PROCESO HISTÓRICO

La escuela, tal como se conoce hoy en día, no siempre fue así; surge a partir de un proceso histórico. En el caso de la educación, el sistema escolar pudo instituirse cuando la sociedad definió un nuevo sujeto al cual educar. Al respecto, Morelli (2005) señala que “desde el siglo XVI el gobierno de la infancia comienza a ser una preocupación, al tiempo que se instala el propio concepto de infancia” (p.3). Fue necesario construir la idea misma de la niñez y al conceptualizar la infancia como una etapa incompleta, vulnerable y que necesitaba ser “gobernada”, se creó un espacio cerrado que controla ese proceso.

Enguita explica cómo la escuela de masas surgió al mismo tiempo que las fábricas durante la Revolución Industrial. El desarrollo industrial veía a los niños como mano de obra barata y como futura mano de obra necesitada de disciplina, en donde a los niños pobres y escolarizados, significaba someterlos

a la clase trabajadora. (Enguita, 1990). La escuela no se creó sólo para enseñar a leer, sino para disciplinar los cuerpos, acostumbrar a los campesinos a cumplir horarios, obedecer y soportar tareas repetitivas.

Además, la función de la escuela ha estado en gran medida dictaminada por las estructuras sociales más grandes Freire (1970) menciona que éstas funcionan “en gran medida, en las estructuras dominadoras, como agencias formadoras de futuros invasores”. (p. 201). La escuela funciona como una fábrica o una agencia del Estado en donde su función real no es liberar ni fomentar el pensamiento crítico, sino moldearlo o adiestrarlo.

Bajo este paradigma se determina el rol que desempeña el docente y el estudiante. “El educador aparece como un ente indiscutible, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es llenar a los educandos” (Freire 1970, p. 78). Si lo que se presenta es moldear o adiestrar los y las estudiantes actúan como un ente pasivo, mientras que los y las docentes se asumen como los dueños del conocimiento, depositándolo en los alumnos, a quienes se les considera como simples recipientes de dichos saberes.

Esta visión internalizada por la sociedad es lo que Freire (1970) define como el concepto *bancario* de la educación donde el docente es un simple administrador del conocimiento a cargo de hacer depósitos en los estudiantes, convirtiéndolos en sujetos pasivos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto relega al estudiante a un rol pasivo, y reduce al maestro a un mero transmisor de información. Desde este paradigma al docente se le niega la oportunidad de asumirse como un agente educativo de cambio y garante de sus estudiantes, mientras que a los alumnos les impide desarrollar plenamente sus habilidades cognitivas y críticas.

Bajo esta lógica, se considera como "buen alumno" a aquel que es capaz de repetir, reproducir y almacenar el conocimiento vertido por sus maestros o su institución. Esta visión es reafirmada mediante la aplicación de exámenes estandarizados que evalúan únicamente el conocimiento retenido, ignorando por completo el desarrollo de los procesos cognitivos y críticos de los estudiantes.

Por otro lado, el docente encuentra en este modelo transmisor una estrategia de control grupal o, en muchos casos, se ve atrapado en exigencias administrativas que lo obligan a mantenerse en este rol para cumplir con los estándares impuestos por padres de familia, directivos y autoridades escolares.

Asimismo, el currículum guarda una relación directa con la función social de la escuela. Existen distintos paradigmas para explicarlo; por ejemplo, desde la perspectiva técnica, centrada en la fijación de objetivos, metodologías y contenidos dentro de un diseño formal, la escuela opera como un agente de reproducción, reduciendo el rol del docente al de un simple ejecutor de planes de estudio.

El panorama educativo de la posguerra consolidó una visión técnica del currículum a través del modelo pragmático de Ralph Tyler. Esta propuesta

se alineó con las exigencias del estado industrial moderno, el cual requería optimizar sus cadenas de producción y estratificar la fuerza laboral mediante la reproducción social dentro de las aulas (Morelli, 2005). La escuela responde a las exigencias de las fábricas, convirtiendo la educación en una herramienta ordenada para clasificar trabajadores y reproducir el sistema social vigente.

La función de la escuela vista como reproductora del sistema vigente, ha sido concebida, desde su creación, como un espacio exclusivo para la transmisión de conocimientos científicos, históricos, culturales y lingüísticos. Taba (1974) menciona que “la sociedad crea las escuelas con el propósito de reproducir en el estudiante el conocimiento, las actitudes, los valores y las técnicas que tienen importancia cultural o valor corriente” (pp. 34-35). Esto garantiza la supervivencia del sistema vigente, transfiriendo a las nuevas generaciones exactamente lo que el orden establecido considera útil y correcto. Este rol tradicional de la escuela y de la educación ha sido interiorizado y normalizado, en gran medida, por la estructura administrativa del sistema escolar.

Mientras la sociedad, los docentes y las escuelas sigan asumiendo este concepto de educación bancaria o reproductora de lo que socialmente está establecido como natural, no podrán romper con esta idea arraigada de cuál es el rol de la escuela y por lo tanto, serán incapaces de asumir su rol como como agente educativo de cambio, garante de los estudiantes.

LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA EN MÉXICO

En el contexto mexicano actual, la función de la escuela se ha reconfigurado a partir de la reforma de 2022 que dio origen a la Nueva Escuela Mexicana (NEM). El gran cambio de la NEM es que deja atrás la visión técnica y utilitaria de Tyler y Taba que privatiza el conocimiento para el mercado y propone que la función de la escuela es ser el centro de transformación de la comunidad.

Los pilares que sustentan las orientaciones pedagógicas de este modelo apuntan hacia una formación integral y crítica, orientada al desarrollo autónomo y transformador del estudiante mediante un enfoque humanista, científico y artístico. Este paradigma exige el reconocimiento de la diversidad, concibiendo a los alumnos desde sus realidades particulares (sociales, culturales y económicas) para flexibilizar la planeación y la evaluación. Asimismo, la NEM demanda una docencia comprometida con el acompañamiento de las trayectorias formativas mediante un currículo pertinente que vincula lo local con lo global. Por último, la propuesta se consolida mediante la promoción de una cultura de paz e inclusión, orientada a la resolución no violenta de conflictos y al diseño de ambientes equitativos que contrarresten activamente los estereotipos de clase, género, etnicidad o discapacidad. (SEP, 2019).

Al analizar el sustento normativo, existe un cambio en la concepción del sistema escolar. En la Ley General de Educación (2019) se establece que la función de la escuela es aquella que:

[...] buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (p. 6)

De este modo, se otorga a la escuela una responsabilidad transformadora, posicionándose como el eje central para reconfigurar el tejido social a través de la corresponsabilidad comunitaria.

Sin embargo, a pesar del cambio de paradigma plasmado en los principios filosóficos y pedagógicos del plan de estudios vigente y en el marco legal mexicano, dicha transformación no se ha traducido en una práctica real en las escuelas. Persiste una resistencia en donde tanto docentes, padres de familia y estudiantes continúan reproduciendo la función tradicional de la escuela, perpetuando prácticas que priorizan la instrucción técnica sobre la transformación, por el contrario, debe legitimarse como un espacio de cuidado integral y protección, además de crear las condiciones para ello.

HACIA UN NUEVO PARADIGMA SOBRE LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA

La concepción de la escuela debe transitar de ser un mero centro de transmisión y control, hacia un espacio de desarrollo pleno, donde los alumnos sean escuchados, comprendidos y salvaguardados de las situaciones de riesgo que enfrentan de manera cotidiana, ésta debe consolidarse como un espacio seguro para proteger a los niños, niñas y adolescentes de manera íntegra.

Es importante reconceptualizar de manera explícita la función de la escuela en el marco normativo actual, reconocerla no sólo como un espacio de enseñanza aprendizaje, sino prioritariamente como un espacio de protección, cuidado integral y resguardo para niños, niñas y adolescentes. Establecer una nueva función de la escuela desde la legislación obliga directamente al Estado a asumir la responsabilidad de garantizar que este entorno sea una realidad tangible y no una mera simulación.

Para cumplir con este mandato ético, el sistema educativo no puede seguir sosteniendo la infraestructura escolar basándose casi exclusivamente en la figura del maestro, sino que debe diversificar la estructura de sus plantillas para responder de manera eficiente a las complejas problemáticas sociales, afectivas y de salud que atraviesan los estudiantes en la cotidianidad de las aulas. La UNICEF (2006), en la convención sobre los derechos del niño menciona que el Estado está obligado a implementar medidas de asistencia financiera

en casos de necesidad; asegurar el acceso a información y orientación para los estudiantes, y administrar esquemas disciplinarios que salvaguarden la dignidad de los menores.

Esta reconceptualización institucional atiende directamente una de las demandas del magisterio actual, la saturación y desprofesionalización del rol docente, donde los profesores manifiestan que la mayor parte de su jornada laboral ya no se dedica a la enseñanza sino a otros aspectos de los y las estudiantes que afectan en su proceso de enseñanza ya sean físicos, biológicos, psicológicos y emocionales, cuando los y las docentes no siempre cuentan con formación especializada para atenderlos.

Si la normativa adopta formalmente la dimensión del cuidado y protección, el Estado adquiere la obligación legal de proveer e integrar equipos multidisciplinarios permanentes en cada plantel, conformados por psicólogos, trabajadores sociales, médicos y especialistas en educación especial. De este modo, al delegar estas funciones críticas a los profesionales idóneos, se asegura la protección de los menores sin vulnerar la especificidad profesional del maestro, permitiéndole recuperar su materia de trabajo fundamental.

Por otro lado, los y las docentes deben romper con su rol de transmisor y asumir una nueva identidad como guía y garante del alumno para priorizar la creación de ambientes donde el estudiante se sienta libre de expresar sus ideas, entendiendo ésta como una libertad guiada y con responsabilidades. Esta reconceptualización exige que el docente confronte su propio ego, el cual históricamente lo ha posicionado como el único que tiene el saber. Esta visión autoritaria ocasiona que el alumno se sienta, nuevamente, como un simple objeto receptor, considerando a la escuela no como un refugio, sino como un espacio adverso donde el propio rol docente suele agredir y colocar a los estudiantes en una situación de vulnerabilidad, perpetuando así la función tradicional aceptada como natural.

CONSIDERACIONES FINALES

En conclusión, la reconceptualización de la escuela en el escenario contemporáneo exige romper con el paradigma histórico de reproducción social y educación bancaria que, desde la Revolución Industrial y bajo modelos técnicos como los de Tyler y Taba, ha reducido la institución a un centro de adiestramiento y transmisión pasiva de saberes.

A pesar de la reforma educativa actual en México, con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en donde se busca una transición hacia un núcleo de transformación comunitaria, la persistencia de inercias tradicionales internalizadas por docentes, familias y estudiantes evidencia que los decretos normativos son insuficientes si no se acompaña de una profunda deconstrucción cultural y subjetiva. Si la comunidad educativa sigue asumiendo la función de la escuela como un espacio disciplinario e instruccional, ésta continuará operando bajo lógicas de

control y estandarización que limitan tanto el desarrollo crítico del alumno como la capacidad del docente para asumirse como un verdadero agente de cambio.

Ante esta realidad, para transitar hacia una pedagogía del cuidado, donde la escuela sea legitimada legal y materialmente como un espacio de protección y resguardo para los niños, niñas y adolescentes. Esta transformación no puede recaer de manera exclusiva en los y las docentes, cuya labor se encuentra actualmente saturada y desprofesionalizada debido a la exigencia de atender problemáticas sin el soporte adecuado.

Para que el nuevo paradigma no se reduzca a una simulación, es necesario que el Estado asuma su responsabilidad, dotando a los planteles de plantillas multidisciplinarias compuestas por psicólogos, trabajadores sociales y médicos. Sólo mediante esta reconfiguración estructural será posible salvaguardar los derechos de los y las menores, liberar al maestro de cargas asistenciales para recuperar su especificidad pedagógica, y dejar de lado el autoritarismo histórico para consolidar la escuela como un espacio seguro para la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. <https://zoonpolitikonmx.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/la-construcc3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf>
- Enguita, F. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Siglo Veintiuno de España Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ley General de Educación. (2019). Diario Oficial de la Federación [DOF]. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Morelli, S. (2005). Currículum, técnica y escolarización: Aliados de una travesía educativa. *La Trama de la Comunicación*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.35305/lt.v10i0.198>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo: Teoría y práctica*. Troquel.
- UNICEF. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Comité Español de UNICEF.

LA INFANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO DESCRIPTIVO Y COMPARATIVO EN 3 UNIVERSIDADES

The infantilization of higher education: a descriptive and comparative study in 3 universities

ARTURO ANTONIO CENTENO GARCÍA

Universidad del Valle de Atemajac, Campus Lagos de Moreno, Jalisco, México

Correo: arturo.centeno@univa.mx

ORCID ID: 0000-0002-2996-997X



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial Sin-Derivadas 4.0 Internacional.

SAMUEL ELI CAMPOS MUÑOZ

Universidad Vizcaya de las Américas

samueleli0704@gmail.com

Enviado: 08/06/2026

Aceptado: 28/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

La presente investigación analiza el fenómeno de la infantilización en la Educación Superior, entendido como la tendencia a subestimar la madurez intelectual y la resiliencia emocional de los estudiantes universitarios, lo que limita potencialmente su autonomía y pensamiento crítico. A través de un estudio descriptivo y comparativo, se buscó identificar las manifestaciones del fenómeno y el impacto en las percepciones de alumnos y docentes en tres universidades mexicanas (UNIVA, Universidad Vizcaya de las Américas y UNICACH).

La metodología empleó un enfoque cuantitativo-comparativo, utilizando una encuesta con escala Likert aplicada a dos poblaciones: 370 alumnos (N=370) y 79 docentes (N=79), complementado con un análisis cualitativo.

Los resultados revelan una profunda disonancia en la percepción de la madurez: si bien el 72.9% de los alumnos afirma tener habilidades de decisión autónoma, sólo el 43.0% de los docentes percibe en ellos una disposición adecuada a la responsabilidad en su aprendizaje. Esta paradoja se agrava por la demanda de fragilidad del alumnado (el 62.7% prioriza el bienestar emocional sobre la libertad académica), la cual es validada por el profesorado, ya que el 63.3% de los docentes afirma haber adaptado su metodología de enseñanza por sensibilidades emocionales.

La conclusión principal es que la infantilización se manifiesta de manera sutil y cultural, fomentando una cultura de la fragilidad emocional que impacta sistémicamente la práctica docente. Esta tendencia, aunque no es percibida como sobreprotección directa por los alumnos (sólo el 17.8% se siente sobreprotegido), genera una demanda implícita de limitación del rigor académico. Es fundamental que las instituciones fomenten la resiliencia intelectual y prácticas que impulsen a los estudiantes a asumir riesgos y responsabilidades, tal como lo solicitan en sus propias respuestas cualitativas.

Palabras clave: infantilización, educación superior, autonomía, pensamiento crítico, fragilidad emocional, resiliencia.

ABSTRACT

This research analyzes the phenomenon of infantilization in Higher Education, understood as the tendency to underestimate the intellectual maturity and emotional resilience of university students, which potentially limits their autonomy and critical thinking. Through a descriptive and comparative study, the aim was to identify the manifestations of the phenomenon and its impact on the perceptions of students and faculty across three Mexican universities (UNIVA, Universidad Vizcaya de las Américas, and UNICACH).

The methodology employed a quantitative-comparative approach, using a Likert scale survey applied to two populations: 370 students (N=370) and 79 faculty members (N=79), complemented by a qualitative analysis.

The results reveal a profound dissonance in the perception of maturity: while 72.9% of students claim to possess autonomous decision-making skills, only 43.0% of faculty members perceive in them an adequate disposition toward responsibility in their learning. This paradox is exacerbated by the students' demand for fragility (62.7% prioritize emotional well-being over academic freedom), which is validated by the faculty, as 63.3% of instructors affirm having adapted their teaching methodology due to emotional sensitivities.

The main conclusion is that infantilization manifests subtly and culturally, fostering a culture of emotional fragility that systemically impacts teaching practice. This trend, although not perceived as direct overprotection by students (only 17.8% feel overprotected), generates an implicit demand for the limitation of academic rigor. It is fundamental that institutions foster intellectual resilience and practices that encourage students to take risks and assume responsibilities, as requested in their own qualitative responses.

Keywords: infantilization, higher education, eutonomy, critical thinking, emotional fragility, resilience

INTRODUCCIÓN

La educación superior es concebida históricamente como el crisol fundamental

donde se forjan el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la capacidad de resolución de problemas (López, 2022). La misión de la universidad trascendió la mera formación profesional técnica para asumir la responsabilidad de desarrollar en los individuos un criterio sólido, apto para enfrentar debates complejos, defender posturas éticas y contribuir activamente a la sociedad. En este sentido, la formación universitaria está alineada con los pilares de la educación para el siglo XXI propuestos por Delors *et al.* (1996), en los que se enfatiza la necesidad de aprender a aprender (estimulación de la autonomía), aprender a hacer (aplicando el conocimiento a la resolución de problemas) y, crucialmente, aprender a ser (desarrollando una moral completa y una personalidad madura y autónoma).

Sin embargo, en años recientes, ha emergido un fenómeno que amenaza estos principios fundacionales: la infantilización universitaria. Este concepto, acuñado por autores como Furedi (2018), describe la tendencia social y académica a extender el periodo de la adolescencia y a percibir al estudiante universitario —el joven adulto— como un individuo inherentemente vulnerable, frágil e inmaduro, no en términos biológicos, sino en lo intelectual, emocional y social (Furedi, 2018, p.18). Esta ideología se infiltra en las instituciones, limitando la autonomía y la capacidad crítica del estudiante. La infantilización se manifiesta en diversas prácticas pedagógicas y administrativas que buscan anteponer el bienestar emocional a la exigencia académica. Se observa en la implementación de políticas de protección como las advertencias de contenido (*trigger warnings*), diseñadas para evitar la incomodidad o el malestar emocional ante lecturas o ideas desafiantes (Furedi, 2018, p.171), así como la burocratización de la enseñanza y la disminución del rigor académico, todo ello bajo el pretexto de un proteccionismo emocional (Gómez Vahos *et al.*, 2019).

Esta situación genera una paradoja crítica: mientras el cuidado del bienestar emocional es reconocido como indispensable, el equilibrio entre cuidado y exigencia se desplaza hacia un modelo donde la sobreprotección comienza a imponerse al desarrollo de habilidades críticas (Orbe Nájera & Tipán Meza, 2019). Este entorno corre el riesgo de debilitar la libertad de cátedra de los docentes y de fomentar una dependencia institucional que contradice la formación de profesionistas verdaderamente autónomos. El objetivo del presente estudio es examinar este fenómeno en tres universidades mexicanas.

JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Investigar la infantilización en la educación superior es esencial debido a su potencial para obstaculizar el desarrollo pleno de las competencias profesionales y personales de los estudiantes, limitando su preparación como agentes de cambio social (Orbe Nájera, Tipán Meza & Pacheco Sampértegui, 2022). El sistema universitario, al volverse paternalista, puede perpetuar la dependencia en lugar de forjar profesionistas competentes con autonomía y pensamiento crítico.

La pertinencia de este estudio radicó en su enfoque descriptivo y compara-

tivo, que buscó trascender el análisis teórico para obtener evidencia empírica directa de los involucrados. Se tomó como referencia a tres instituciones con diversos contextos geográficos e institucionales, lo que enriqueció la validez externa de los hallazgos: la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), la Universidad Vizcaya de las Américas, así como la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Comprender la presencia y las manifestaciones del fenómeno en estas universidades resultó fundamental para identificar áreas de mejora y desarrollar estrategias que promovieran activamente la autonomía y el pensamiento crítico, aspectos esenciales para la formación integral.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se fundamentó en la necesidad de comprender la dinámica de este fenómeno y su impacto en la formación universitaria.

El objetivo general de este estudio fue analizar el fenómeno de la infantilización de la educación superior desde la perspectiva de alumnos y docentes de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA, Lagos de Moreno), la Universidad Vizcaya de las Américas, así como de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Se buscó identificar las manifestaciones de la infantilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las tres universidades estudiadas. Se examinaron y compararon las percepciones de estudiantes y docentes sobre la infantilización en la educación superior en estas instituciones. Se describió el impacto de la infantilización en el rendimiento académico y en el desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Para guiar este proceso investigativo, se establecieron las siguientes interrogantes: ¿de qué manera se manifestó el fenómeno de la infantilización en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las universidades estudiadas?, ¿cuáles fueron las percepciones de los actores involucrados (estudiantes y profesores) respecto a este fenómeno?, ¿cuál fue el impacto de estas prácticas en el rendimiento académico y el desarrollo personal y profesional de los estudiantes?, ¿qué estrategias pueden mitigar los efectos negativos que la infantilización puede conllevar en el desarrollo de los estudiantes universitarios?

Se planteó el siguiente supuesto hipotético como punto de partida: la infantilización en los estudiantes universitarios tuvo un impacto negativo en su desempeño académico, limitando su autonomía, pensamiento crítico y preparación para su desempeño como profesionistas.

Este estudio adoptó un enfoque mixto con un diseño comparativo. Se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una comprensión integral del fenómeno. La fase cuantitativa se basó en la aplicación de una encuesta estructurada con una escala de Likert a dos poblaciones: 370 alumnos (N=370) y 79 docentes (N=79). Esta herramienta permitió medir las actitudes y percepciones sobre aspectos clave como la autonomía, el pen-

samiento crítico y la libertad de cátedra. El diseño comparativo permitió analizar el fenómeno en las tres instituciones educativas para identificar patrones comunes y diferencias en la manera en que la infantilización afectó a las comunidades universitarias.

Para la parte cualitativa, se complementó la información con el análisis de respuestas abiertas, lo que permitió captar matices, testimonios y el significado profundo de la experiencia de los participantes, contrastando sus demandas de protección con su conciencia sobre la necesidad de madurez.

CONTRIBUCIÓN ESPERADA

Los hallazgos de esta investigación fueron de gran relevancia académica y práctica. Al identificar y analizar las manifestaciones de la infantilización y sus impactos, el estudio permitirá formular intervenciones específicas que fortalecerán la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes de acuerdo con la propuesta de Palomo (2023). Esto no sólo beneficia a los estudiantes de las instituciones participantes, sino que también contribuye al debate académico sobre el papel de la educación superior en la formación de individuos capaces, críticos y resilientes, aptos para enfrentar los desafíos de un mundo en constante evolución. En última instancia, esta investigación sienta las bases para reorientar las políticas institucionales del paradigma de la fragilidad al de la resiliencia formativa.

MÉTODO

La investigación se clasificó como un estudio descriptivo y comparativo. Se definió como descriptivo porque su finalidad primaria fue caracterizar, medir la magnitud y establecer la presencia del fenómeno de la infantilización, documentando las percepciones de los actores involucrados (alumnos y docentes) respecto a la autonomía, el rigor académico y la fragilidad emocional. Fue comparativo al analizar sistemáticamente las semejanzas y diferencias en dichas percepciones a través de los diversos contextos institucionales. El alcance del estudio fue estrictamente descriptivo, centrándose en la documentación de las manifestaciones del fenómeno sin establecer relaciones causales complejas.

La investigación se desarrolló en tres universidades mexicanas con estructuras y contextos regionales variados: Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), campus Lagos de Moreno, Jalisco. Universidad Vizcaya de las Américas, Coahuila. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), Chiapas.

ENFOQUE Y ARGUMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

El estudio adoptó un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo). Esta elección fue crucial, ya que la naturaleza del fenómeno exigió tanto la medición de su frecuencia y magnitud (cuantitativo) como la comprensión profunda de sus significados e interpretaciones contextuales (cualitativo).

Epistemológicamente, el enfoque mixto se argumentó bajo una tradición

sociocrítica, alineada con la Sociología de la Educación. Aunque la medición de las percepciones subjetivas mediante la escala Likert se vinculó a un enfoque post-positivista, el propósito central de la investigación fue generar una crítica fundamentada al paradigma educativo de la infantilización para, finalmente, proponer estrategias concretas de mitigación. La disciplina central de argumentación metodológica recayó en la Pedagogía y la Sociología, donde se utilizó el marco teórico de la cultura de la fragilidad (Furedi) para la interpretación de los datos y el contraste con el desarrollo cognitivo (Perry, 1970).

POBLACIÓN Y ANÁLISIS

La población estuvo conformada por estudiantes y docentes de las tres instituciones participantes. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, basado en la participación voluntaria de los miembros de la comunidad académica a través de canales digitales e institucionales.

La muestra final validada para el análisis cuantitativo y comparativo se detalla a continuación. Es importante notar que esta muestra aseguró la representación de los dos grupos focales (alumnos y docentes) esenciales para medir la brecha de percepción.

Grupo focal	Universidades incluidas	Total de participantes (N)	Observaciones
Alumnado	UNIVA, Vizcaya, UNICACH	370	Muestra clave para medir la autopercepción de autonomía y la demanda de protección emocional.
Docentes	UNIVA, Vizcaya, UNICACH	79	Muestra fundamental para medir la percepción de responsabilidad estudiantil y la adaptación metodológica.

DISEÑO DE INSTRUMENTOS

Se diseñó una encuesta estructurada y autoadministrada como instrumento principal de recolección de datos, la cual fue digitalizada para su distribución masiva.

Para la sección cuantitativa, el cuerpo central del instrumento (escala Likert) consistió en 34 ítems diseñados para medir percepciones en dimensiones clave, fundamentadas en el marco teórico (Furedi, Perry, Delors), tales como autonomía y responsabilidad, fragilidad emocional y demanda de protección, percepción de sobreprotección, así como rigor académico y desarrollo crítico. La escala empleada fue de cinco niveles (desde *Totalmente en desacuerdo* hasta *Totalmente de acuerdo*), facilitando el análisis estadístico de tendencias.

Para la sección cualitativa, se incluyeron preguntas de respuesta abierta al final del cuestionario con el fin de capturar matices y propuestas subjetivas de mitigación, proporcionando una visión profunda de las experiencias y los discursos de los participantes.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El proceso investigativo se desarrolló de manera cronológica y detallada, siguiendo las siguientes fases:

Fase	Periodo	Detalle del procedimiento
I. Diseño conceptual	Febrero-Marzo 2025	Revisión del estado del arte (Furedi, Perry) y definición operacional del constructo <i>infantilización</i> . Se establecieron las dimensiones e indicadores de medición.
II. Diseño de los instrumentos	Marzo- Abril 2025	Desarrollo de los 34 ítems de la encuesta con la escala Likert a los alumnos (QA) y de 30 ítems a docentes (QD).
III. Recolección de datos	Junio - Julio 2025	Distribución masiva del enlace digital de la encuesta a través de los canales de comunicación oficiales de las tres universidades participantes, asegurando la muestra por conveniencia de docentes y estudiantes.
IV. Procesamiento y estandarización	Julio 2025	Los datos recopilados fueron descargados y sometidos a un proceso de limpieza, filtrado de respuestas incompletas y estandarización de la nomenclatura de las universidades para el análisis comparativo (UNIVA, Vizcaya, UNICACH).

V. Análisis cuantitativo	Julio - Agosto 2025	Aplicación de la estadística descriptiva (frecuencias, porcentajes de acuerdo y promedios). Se calcularon los porcentajes clave para establecer la magnitud de la brecha Autonomía/Responsabilidad.
VI. Análisis cualitativo e integración	Agosto 2025	Las respuestas abiertas se sometieron a un análisis temático. Los hallazgos cualitativos fueron integrados y contrastados con los datos cuantitativos para explicar la disonancia en la percepción de los actores.
VII. Discusión final	Septiembre 2025	Se contrastaron los hallazgos empíricos con el marco teórico, se generaron las conclusiones y se propusieron las estrategias de mitigación.

RESULTADOS

A continuación, se presenta el desglose detallado de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a 370 estudiantes y 79 docentes de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA), la Universidad Vizcaya de las Américas y la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH). El análisis se estructuró en torno a los 4 ejes de la Infantilización universitaria (Furedi 2018), contrastando las percepciones del alumnado con las observaciones del profesorado.

Eje I: La disociación de la autonomía y la responsabilidad práctica

Uno de los hallazgos más significativos fue la profunda disonancia entre la autopercepción de autonomía de los estudiantes y la percepción de responsabilidad que los docentes observaron en la práctica, lo que confirma una manifestación clave de la infantilización universitaria.

Autopercepción de autonomía (alumnado)

La mayor parte de la población estudiantil se percibió como sujetos maduros y capaces de autodeterminación. A la pregunta "Me siento con habilidades para tomar decisiones autónomas relacionadas con mi aprendizaje universitario" (Q1A), el 72.9% del total de alumnos se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo. Este resultado sugiere que, a nivel conceptual, el estudiante universitario asimiló el ideal de independencia que se espera de su etapa formativa.

Percepción de responsabilidad (docentes)

En contraste directo con la autopercepción del alumnado, la observación docente reveló una práctica de responsabilidad deficiente. A la pregunta "Los

estudiantes de la universidad donde imparto clases muestran una disposición adecuada para asumir responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje" (Q1D), sólo el 43% de los docentes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo. Esto implicó que el 57% del profesorado consideró que los estudiantes no exhiben la madurez esperada para asumir las consecuencias y la gestión integral de su formación.

El Índice de disonancia (brecha de madurez)

La comparación de estos dos indicadores reveló el núcleo de la problemática: la autonomía fue predominantemente conceptual, mas no práctica.

Universidad	% Alumnos con autonomía	% Docentes con responsabilidad	Brecha (puntos porcentuales)
UNIVA	83.3%	37.8%	45.5 p.p.
Vizcaya	71.1%	33.3%	37.8 p.p.
UNICACH	75.0%	66.7%	8.3 p.p.
Total General	72.9%	43.0%	29.9 p.p.

UNIVA presentó la brecha de madurez más crítica (45.5 p.p.). Esta alta tensión sugiere que, si bien UNIVA promueve un fuerte sentido de autoeficacia en sus estudiantes, fue la institución donde la expectativa de autonomía se percibió de manera más marcada ante la exigencia de responsabilidad observada por el profesorado.

UNICACH mostró la mayor convergencia (8.3 p.p.). Este dato singular indicó que en UNICACH existió un mayor equilibrio entre la autonomía percibida por los alumnos y la responsabilidad observada por los docentes, sugiriendo una cultura académica más alineada con las expectativas de madurez.

Eje II: La institucionalización de la fragilidad y la carga pedagógica

Este eje exploró cómo la demanda de fragilidad por parte de los alumnos se tradujo en una adaptación forzada de la metodología de enseñanza por parte del profesorado, evidenciando la institucionalización de la cultura terapéutica en la universidad.

Demanda de protección emocional (alumnado)

La demanda de un entorno de cuidado y confort prevaleció sobre el rigor académico. A la pregunta "Considero más importante mi bienestar emocional que la libertad académica (de cátedra) del profesor" (Q29A), el 62.7% del total de alumnos se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Además, una mayoría significativa (62.5%) consideró necesario que los profesores dieran "advertencias de contenido sobre los temas de clases para prevenir incomodidad emocional" (Q22A).

Universidad	% Prioriza bienestar sobre libertad de cátedra (Q29A)	% Demanda advertencias de contenido (Q22D)
UNIVA	69.4%	66.7%
Vizcaya	61.3%	61.3%
UNICACH	70.8%	62.5%

UNICACH fue la institución con la mayor predisposición a sacrificar la libertad académica en favor del bienestar emocional. En todas las instituciones, más del 60% del alumnado validó la necesidad de limitar el contenido académico si éste pudiera provocar incomodidad, un resultado que refuerza la presencia de la cultura de la fragilidad.

Adaptación metodológica (docentes)

La demanda de fragilidad por parte de los estudiantes fue atendida por el profesorado, lo que se consideró una respuesta sistémica a la infantilización. A la pregunta "He adaptado mi metodología de enseñanza para abordar las posibles sensibilidades emocionales de los estudiantes" (Q2D), el 63.3% del total de docentes se mostró de acuerdo o totalmente de acuerdo.

UNIVA mostró el mayor índice de adaptación pedagógica, con un 81.1% de sus docentes afirmando haber modificado sus métodos. Este alto porcentaje sugirió que, en esta institución, la presión por manejar las sensibilidades emocionales fue más intensa. Vizcaya y UNICACH mostraron porcentajes altos (55.6% y 66.7%, respectivamente), confirmando que esta adaptación fue una práctica generalizada en todo el sistema.

Eje III: La paradoja de la sobrecarga emocional y el riesgo intelectual

Este eje analizó cómo la infantilización afectó la percepción de los estudiantes sobre el rigor y cómo la sobreprotección, aunque evidente en las políticas, no fue percibida conscientemente por ellos.

Percepción directa de sobreprotección (La paradoja)

A pesar de la alta adaptación metodológica del profesorado (63.3%), la sobreprotección institucional no fue percibida como una regla. A la pregunta "Siento que mis profesores me tratan de forma excesivamente sobreprotectora" (Q20), sólo el 17.8% del total de alumnos estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Este resultado reveló una paradoja clave: la infantilización fue un fenómeno cultural y sutil, donde las prácticas paternalistas (adaptar la metodología,

evitar temas incómodos) fueron normalizadas e incluso demandadas por el estudiante, sin que éste se percibiera a sí mismo como sobreprotegido.

Actitud hacia el riesgo intelectual

La predisposición a evitar el desafío intelectual fue clara en la muestra. El 57.6% de los estudiantes reportó preferir "evitar actividades académicas o lecturas que puedan desencadenar emociones incómodas".

Indicador de riesgo intelectual	% Acuerdo (Alumnos)
Prefiere evitar incomodidad emocional	57.6%
Está preparado para asumir riesgos intelectuales	67.2%
Evita participar en actividades emocionalmente desafiantes	52.8%

A pesar de que el 67.2% afirmó estar preparado para asumir riesgos intelectuales, una mayoría (57.6%) manifestó la intención de evitar la incomodidad, lo que reforzó la tesis de la disociación entre la intención y la práctica.

Eje IV: Rigor académico y preparación profesional

Finalmente, se examinó cómo los actores percibieron el impacto de la institución en el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, contrastando la percepción de la misión con la realidad de la práctica.

Percepción de desarrollo crítico y autonomía (alumnado)

La mayoría de los estudiantes aún mantuvo una alta confianza en la misión formativa de su universidad, a pesar de la demanda de fragilidad.

Pregunta de Misión	% Acuerdo (Alumnos)
Mi universidad fomenta mi desarrollo como una persona crítica y autónoma	71.9%
Mi universidad me prepara para enfrentar contextos profesionales que exigen pensamiento crítico y autonomía	69.9%
Considero que seré un profesionalista competente y autónomo	82.2%

Estos resultados indicaron que, a nivel de expectativas, el estudiante mantuvo la creencia de que su universidad cumple con los estándares de formación, lo cual se contrapone directamente con su demanda de reducción de rigor académico (Eje II).

Percepción de rigor y exigencia institucional (docentes)

El profesorado reportó diferencias en la exigencia formal de rigor por parte de sus instituciones. UNIVA y UNICACH mostraron un alto porcentaje de docentes que afirmó que la universidad les exigió un alto estándar de rigor académico (64.9% y 62.5%, respectivamente).

Vizcaya fue la que reportó el porcentaje más bajo, con solo el 38.9% de docentes que afirmó que se les exigía un alto rigor. Esta variación sugirió que el fenómeno de la infantilización se manifestó de distintas maneras: en UNIVA, como una tensión entre la política formal de rigor y la práctica de adaptación emocional; y en Vizcaya, posiblemente como una menor presión formal para mantener altos estándares de exigencia académica.

Los resultados confirmaron que la infantilización es un fenómeno sistémico que se manifestó en las tres universidades, caracterizado por una profunda disonancia en la percepción de la madurez y una alta adaptación pedagógica a la demanda de protección emocional del alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se integran los resultados empíricos del estudio con el marco teórico de la infantilización, la autonomía y la resiliencia, demostrando la relevancia del estudio en el área de conocimiento y extrayendo las conclusiones finales que contrastan directamente con los objetivos de la investigación. El objetivo general, que fue analizar el fenómeno de la infantilización de la educación superior, se cumplió al establecer que éste se manifiesta primariamente como una discrepancia crítica entre la autopercepción de madurez y la práctica de la responsabilidad.

Respecto a las manifestaciones y percepciones de este fenómeno (objetivos 1 y 2), los resultados confirmaron una de las tesis centrales del estudio: la autonomía fue predominantemente conceptual, no práctica. Si bien el 72.9% del alumnado afirmó poseer habilidades de decisión autónoma, solo el 43.0% de los docentes observó una disposición adecuada para asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Respecto a la relevancia epistemológica, la brecha del 29.9% (y hasta del 45.5% en UNIVA) demostró que la cultura universitaria, al evitar la incomodidad inherente al fracaso, está anclando al estudiante en estadios dualistas de desarrollo intelectual (Perry, 1970). El estudiante concibe el conocimiento y la responsabilidad como algo externo o absoluto, y no logra transitar al relativismo comprometido, que exige la toma de decisiones autónomas y la asunción de las consecuencias en un marco de incertidumbre. La infantilización, por lo tanto, es un obstáculo directo a la madurez epistemológica.

La demanda del alumnado (62.7% prioriza el bienestar emocional sobre la libertad académica) validó la tesis de Furedi (2018) sobre la cultura terapéutica.

Esta demanda no es un hecho aislado, sino una presión sistémica que obliga a la institución a redefinir su rol, mutando de agente de desafío a proveedora de "cuidado". El objetivo de describir el impacto de estas prácticas se cumplió al documentar la adaptación pedagógica del profesorado y la paradoja de la sutileza del fenómeno.

El 63.3% del profesorado afirmó haber adaptado su metodología por sensibilidades emocionales. Este hallazgo demuestra el impacto directo y coercitivo de la infantilización sobre la libertad de cátedra, un pilar de la educación superior (Objetivo 3). La universidad sacrifica su función esencial de generar debate irrestricto al exigir al docente actuar como gestor emocional, reduciendo el rigor para evitar la incomodidad, lo cual afecta negativamente el desarrollo del pensamiento crítico. Uno de los principales hallazgos del estudio residió en la paradoja de la percepción. Aunque el profesorado en UNIVA fue el que más se adaptó (81.1%), solo el 17.8% de los alumnos a nivel general percibió esta actitud como sobreprotección directa. Este contraste indicó que la infantilización no se manifestó como un acto explícito de paternalismo institucional, sino como una norma cultural internalizada por la generación. El estudiante no se siente víctima, sino que demanda las condiciones de la fragilidad, lo que hace al fenómeno invisible para quienes lo perpetúan y lo sufren.

El enfoque mixto y comparativo del estudio permitió abordar diferentes escenarios de interpretación. Por un lado, el escenario epistemológico (socio-crítico), se justificó al interpretar los datos no como meros hechos estadísticos (post-positivismo), sino como evidencia de una ideología que restringe la autonomía. Por su parte, el método mixto reveló una disonancia crucial entre los datos cuantitativos y cualitativos. Mientras que cuantitativamente el alumno pedía confort (62.7% prioriza emoción), el análisis cualitativo (respuestas abiertas) demostró una conciencia subyacente al exigir a la universidad que les "deje enfrentar las consecuencias" y "fomente la toma de riesgos intelectuales". Este conflicto interno validó la necesidad del enfoque mixto para comprender la complejidad del joven adulto: un ser que culturalmente demanda protección, pero que en un plano abstracto anhela la madurez.

La comparación entre universidades demostró que la infantilización no es un fenómeno homogéneo. Mientras UNIVA exhibió la mayor tensión (alta adaptación docente frente a una alta demanda de fragilidad), UNICACH mostró la mayor convergencia en la percepción de responsabilidad (8.3 p.p. de brecha), lo que abrió una línea de investigación sobre los factores culturales o pedagógicos que permiten a UNICACH mitigar esta disonancia.

La investigación determinó que la hipótesis de partida fue validada al demostrar que la infantilización tiene un impacto negativo en la formación profesional al limitar la autonomía y el pensamiento crítico, al restringir la exposición a la incomodidad intelectual y la asunción de responsabilidad.

La infantilización en la educación superior en México se manifiesta como una cultura de la fragilidad sutil, impulsada por la demanda del alumnado y

validada por la adaptación pedagógica del profesorado. Esta dinámica genera una disociación crítica entre la autopercepción de autonomía y la práctica de la responsabilidad, obstaculizando la progresión hacia la madurez intelectual. No es un problema de disciplina, sino un problema sistémico que impacta la misión de la universidad. Al priorizar el confort emocional, la institución compromete el rigor académico y la libertad de cátedra, interfiriendo con la formación de ciudadanos competentes y resilientes.

Los hallazgos confirman la urgencia de reorientar el discurso institucional, migrando del paradigma de la fragilidad como condición al de la resiliencia como meta formativa, tal como lo sugieren las propias peticiones cualitativas de los estudiantes.

Recomendaciones para futuras investigaciones

Con base en los resultados y los escenarios metodológicos encontrados, se establecen las siguientes recomendaciones para la continuidad y profundización del estudio en el área del fenómeno de la infantilización de la educación superior:

1. Se recomienda realizar estudios longitudinales que sigan cohortes de estudiantes para medir cómo la exposición intencional a desafíos intelectuales (fomentando el riesgo y la responsabilidad) impacta en el desarrollo de su pensamiento crítico y su capacidad de resiliencia profesional a lo largo de su carrera.
2. Es fundamental diseñar y evaluar experimentalmente modelos de intervención pedagógica que capaciten a los docentes para gestionar las sensibilidades emocionales sin sacrificar el rigor académico. Esto implicaría el desarrollo de estrategias que promuevan la resiliencia en el aula y restablezcan la figura del docente como agente de desafío intelectual.
3. Se sugiere realizar un estudio de caso en la UNICACH, la institución que mostró la menor brecha de disonancia, para identificar y documentar las políticas institucionales o culturas pedagógicas que promueven un mayor equilibrio entre autonomía percibida y responsabilidad práctica. El modelo de UNICACH podría servir como referente de innovación para mitigar la infantilización.
4. Se recomienda integrar metodologías cualitativas más profundas (como entrevistas a profundidad o *focus groups*) para explorar las raíces psicoanalíticas y culturales de la demanda de fragilidad en el estudiantado, indagando en la relación con la autoridad y la prolongación de la dependencia económica y emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la universidad: un análisis sociológico de su infantilización* (S. Alcina Zayas, Trans.). Narcea.
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019, mayo 15). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. Universidad Autónoma del Caribe, 17(2), 118 - 131.
- López, P. (2022, October 24). *Las universidades, sitios de pensamiento crítico y espacios de libertades*. *Gaceta UNAM*. Retrieved April 22, 2025, from <https://www.gaceta.unam.mx/las-universidades-sitios-de-pensamiento-critico-y-espacios-de-libertades/>
- Orbe Nájera, C., & Tipán Meza, C. (2019, Julio - Diciembre). *La infantilización en estudiantes universitarios: ¿Un sistema que privilegia la dependencia?* *Cienciamérica*, 8(2), 137 - 151. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v8i2.216>
- Orbe Nájera, C., Tipán Meza, C., & Pacheco Sampértégui, F. (2022, mayo 3). *Responsabilidad social universitaria interna en tiempos de infantilización de los estudiantes*. *Revista de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, (113), 79 - 94.
- Palomo, D. (2023, junio 15). *La tendencia infantilizante en las universidades: Un análisis crítico*. *Actualidad jurídica, el blog de DOE*. <https://actualidadjuridica.doe.cl/la-tendencia-infantilizante-en-las-universidades-un-analisis-critico/>
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Holt, Rinehart and Winston.
- Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. (2025). *Misión y Visión*. *Comunidad UNICACH*. Retrieved marzo 11, 2025, from <https://www.unicach.mx/?tag=NDA=#>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2024, diciembre 4). *Entrega UNAM el Reconocimiento Autonomía Universitaria 2024*. UNAM Global TV. https://unam-global.unam.mx/global_tv/entrega-unam-el-reconocimiento-autonomia-universitaria-2024/#:~:text=La%20autonom%C3%ADa%20ha%20permitido%20a,y%20preservar%20la%20libertad%20de
- Universidad Vizcaya de las Américas. (2023). *Campus Piedras Negras*. *Universidad Vizcaya de las Américas*. Retrieved marzo 11, 2025, from <https://uva.edu.mx/piedrasnegras/>
- Universidad del Valle de Atemajac. (2025). *Campus Lagos de Moreno*. *Univa*. Retrieved marzo 11, 2025, from <https://www.univa.mx/lagos-de-moreno/>

EVALUACIÓN EDUCATIVA LA RUTA HACIA LA JUSTICIA SOCIAL Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PARA LA VIDA

*Educational evaluation: the route toward social justice and
learning communities for life*

JOSUÉ VELASCO MARTÍNEZ

Egresado del Instituto Superior de Investigación y
Docencia para el Magisterio (ISIDM)

Correo: josue.velasco92@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-6336-2091>

Enviado: 03/06/2026

Aceptado: 19/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas4.0 Internacional.

RESUMEN

El presente artículo teórico examina la evaluación educativa como un dispositivo fundamental para alcanzar la justicia social y la construcción de comunidades de aprendizaje en contextos de alta marginación rural. Tomando como base la investigación cualitativa realizada en un preescolar comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en la comunidad "El Penal", Jalisco, se deconstruye el paradigma técnico-eficientista de la evaluación estandarizada imperante desde las reformas neoliberales de los años noventa. Mediante un enfoque socioformativo y crítico, se propone un modelo de evaluación comunitaria y situada, estructurado en dimensiones que abarcan desde el entorno familiar y social hasta la formación integral y las habilidades académicas. La metodología empleada consistió en un estudio de caso cualitativo con la aplicación de entrevistas grupales a agentes comunitarios y figuras educativas. Los resultados demuestran que la evaluación, despojada de su función punitiva y reconfigurada como un proceso dialógico y asambleario, fomenta la autogestión, la conciencia crítica freireana y la redistribución del poder simbólico. Se concluye que la evaluación comunitaria es un motor de transformación socioeducativa bidireccional que disuelve el aislamiento escolar y unifica la matriz pedagógica con el tejido social, avanzando hacia la equidad y el bienestar colectivo.

Palabras clave: evaluación educativa, justicia social, comunidad de aprendizaje, educación rural, socioformación. (Fuentes: Tesauro de la UNESCO / ERIC).

ABSTRACT

This theoretical article examines educational evaluation as a fundamental tool for social justice and the building of learning communities in highly marginalized rural contexts. Grounded in qualitative research conducted at a community preschool run by the National Council for Educational Development (CONAFE) in the community of "El Penal," Jalisco, it deconstructs the technical-efficientist paradigm of standardized evaluation that has prevailed since the neoliberal reforms of the 1990s. Utilizing a socio-formative and critical lens, it proposes a model of community-based and situated evaluation structured around dimensions ranging from the family and social environment to integral development and academic skills. The methodology involved a qualitative case study utilizing focus groups with community agents and educational leaders. The results demonstrate that evaluation, when stripped of its punitive function and reconfigured as a dialogic and assembly-based process, fosters self-management, Freirean critical consciousness, and the redistribution of symbolic power. It concludes that community evaluation acts as a bidirectional engine for socio-educational transformation, dissolving school isolation and merging pedagogical practice with the social fabric, thereby moving toward equity and collective well-being.

Keywords: educational evaluation, social justice, learning community, rural education, socioformation (sources: UNESCO | ERIC Thesaurus)

INTRODUCCIÓN

La evaluación educativa ha sido históricamente uno de los nodos más problemáticos, debatidos y tensionados dentro de los sistemas escolares contemporáneos. Lejos de constituir un mero conjunto de herramientas técnicas neutrales destinadas a medir la adquisición de conocimientos, la evaluación opera como un dispositivo político, cultural y ético que refleja los valores y las prioridades de los modelos de Estado y sociedad en los que se inscribe. En el contexto mexicano, la falta de una integración efectiva entre los procesos evaluativos y la construcción genuina de comunidades de aprendizaje ha levantado barreras invisibles pero persistentes que impiden la transformación profunda de la realidad socioeducativa, afectando de manera aguda a los sectores más vulnerables de la población, tales como los preescolares comunitarios atendidos por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

Evaluar en el terreno educativo comporta una complejidad intrínseca insoslayable. Como bien apunta García (2012), "el objeto de estudio más difícil de evaluar es el desarrollo del ser humano, al tener éste la capacidad permanente

de aprender, evolucionar, adaptarse y cambiar, por lo que evaluar en el terreno educativo, es decir, el aprendizaje convencional de las personas, se torna en una actividad aún más compleja" (p. 19). Bajo esta premisa, la esencia de la evaluación no puede ni debe constreñirse a la fiscalización o a la asignación de calificaciones numéricas descontextualizadas. Por el contrario, debe orientarse a empoderar a todos los actores del hecho educativo para co-diseñar estrategias que trasciendan la simple acumulación conceptual, posibilitando la internalización y la aplicación práctica de los saberes en las coyunturas cotidianas del entorno social próximo.

El propósito de este artículo es desarrollar una reflexión teórica intensiva y crítica que posicione la evaluación educativa no como el fin sancionador del proceso didáctico, sino como el camino metodológico y ético indispensable para alcanzar la justicia social y consolidar comunidades de aprendizaje territorializadas. A través de un diálogo epistémico con la pedagogía crítica, la teoría socioformativa y las realidades documentadas en el preescolar comunitario "El Penal", este trabajo propone dismantelar la visión fragmentada y punitiva de la evaluación y sustituirla por un enfoque global, dialógico y emancipador. Sólo cuando una comunidad educativa asume la evaluación como un ejercicio colectivo de autoconocimiento y reflexividad, es posible subvertir las inercias de la exclusión y transitar hacia una verdadera equidad social desde la base del sistema educativo.

DESARROLLO ARGUMENTATIVO

Génesis y crisis del paradigma eficientista de la evaluación en México

Para comprender el desajuste actual entre la evaluación y las necesidades de las comunidades rurales mexicanas, es mandatorio realizar una genealogía crítica de las políticas educativas de las últimas décadas. A partir de los años noventa, el Estado mexicano emprendió una reconfiguración estructural de su sistema educativo, fuertemente vinculada a imperativos de adaptación macroeconómica global y espoleada por eventos de gran calado comercial como la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). La globalización acelerada exigió criterios homogéneos de competitividad, lo que condujo a la entronización de la racionalidad instrumental y la cultura de la auditoría en las aulas.

En esta lógica, la evaluación educativa emergió como un mecanismo técnico de control curricular orientado al desarrollo de competencias laborales y estándares estandarizados alineados con las demandas del mercado internacional. Instituciones de orden privado y asociaciones profesionales, con el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) a la cabeza, asumieron de inmediato el control técnico de los procesos de selección y medición a través de exámenes estandarizados, imprimiendo un sello eficientista al aparato evaluador.

El principal sesgo de este enfoque radicó en la construcción de una narrativa

reduccionista que responsabilizó de forma casi exclusiva al magisterio y a los propios estudiantes por las deficiencias del sistema y los magros resultados en las pruebas masivas. Como señala críticamente el Plan de Estudio 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), durante décadas imperó una política curricular instrumental centrada en evaluaciones punitivas que ignoraban los procesos formativos cotidianos y los contextos locales de cada escuela, reduciendo la calidad educativa a meros indicadores estadísticos de cumplimiento.

Esta visión descontextualizada asume que el acto de enseñar y aprender ocurre en un laboratorio aséptico. En contraposición, el sociólogo Emilio Tenti Fanfani advierte con agudeza que se debe ser sumamente cauteloso al evaluar y premiar el desempeño de docentes y alumnos a partir de sus supuestos "productos", dado que el maestro jamás actúa en un "vacío social" (Tenti Fanfani, 2018). Evaluar con justicia exige reconocer el entramado de condiciones estructurales, materiales, económicas y subjetivas que condicionan los puntos de partida de los estudiantes. México es un país plurilingüe, diverso y profundamente desigual; por ende, imponer métricas homogéneas a realidades heterogéneas no hace sino profundizar las brechas de exclusión y camuflar la injusticia social bajo el manto de la objetividad técnica.

Reconfiguración epistemológica: de la medición a la evaluación emancipadora

Superar la aversión y el recelo que tanto alumnos como docentes experimentan hacia la evaluación requiere una profunda deconstrucción epistemológica. El paradigma de la pedagogía crítica proporciona las herramientas teóricas para este tránsito. Recuperando las bases teóricas de Paulo Freire (2024), la educación y sus procesos de valoración son actos inherentemente gnoseológicos y políticos. Alimentar la "inexperiencia democrática" mediante imposiciones verticales y el desconocimiento de la realidad local perpetúa esquemas coloniales y mercantiles que cosifican las experiencias humanas.

Desde la perspectiva crítica que defiende Marco Raúl Mejía (2014), la evaluación debe transformarse en un ejercicio dialógico y de sistematización de experiencias. El sujeto que aprende deja de ser un objeto pasivo de medición cuantificable para constituirse en un co-constructor crítico de su realidad colectiva. En este sentido, la evaluación formativa se subdivide en procesos fundamentales para la emancipación comunitaria.

- Proceso de autoconocimiento. Permite a la comunidad desentrañar sus propias dinámicas, virtudes y problemáticas desde la mirada interna y la otredad, tomando conciencia del impacto recíproco entre el sujeto y el mundo.
- Proceso de autodeterminación. Dota a los actores locales de la agencia necesaria para tomar decisiones pedagógicas autónomas basadas en los hallazgos de sus propias evaluaciones, resistiendo las lógicas homogeneizadoras exógenas.

- Evaluación curricular y autogestión. Garantiza la pertinencia social y cultural de los contenidos enseñados, permitiendo que la comunidad valide si la escuela responde a las necesidades materiales y simbólicas de su entorno territorial.
- Metaevaluación formativa. Un ejercicio cíclico y autorreflexivo donde la propia comunidad evalúa los métodos e instrumentos de evaluación empleados, garantizando que éstos permanezcan democratizados, inclusivos y horizontales.

El giro comunitario y decolonial en la evaluación latinoamericana

América Latina cuenta con experiencias de vanguardia que ilustran la viabilidad institucional de este giro evaluativo. Un referente insoslayable es el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP) implementado en Bolivia a través de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el cual rompe con la unidimensionalidad cognitiva occidental al evaluar de forma integral cuatro dimensiones ontológicas: el *Ser* (valores, espiritualidad), el *Saber* (conocimientos teóricos), el *Hacer* (aplicación práctica y producción) y el *Decidir* (organización política y agencia comunitaria) (Mora, 2014). Este modelo desplaza el individualismo meritocrático y sitúa el horizonte evaluativo en el *vivir bien o sumak kawsay*, el cual busca la armonía colectiva, la reciprocidad y el bienestar de la comunidad en sintonía con su territorio (Garcés, 2013).

En esta experiencia decolonial, la evaluación se desprivatiza para tornarse en un "espacio asambleario" donde estudiantes, maestros, padres de familia y sabios locales reflexionan colectivamente sobre la contribución de la escuela a la resolución de problemas reales del entorno (Ministerio de Educación de Bolivia, 2014).

Este andamiaje teórico entra en íntima consonancia con la praxis de la educación rural e indígena en México, particularmente bajo la óptica de la Educación Comunitaria para el Bienestar impulsada por el CONAFE. Como ha documentado extensamente Diego Juárez Bolaños (2015), si bien el modelo compensatorio mexicano no comparte la misma narrativa decolonial explícita del MESCP boliviano, en la vida interna de las aulas rurales multigrado emerge una evaluación profundamente territorializada. En estos escenarios, las lógicas de parentesco, la reciprocidad agrícola y el asambleísmo comunitario dictan las pautas del quehacer pedagógico. La escuela rural multigrado no sobrevive simplemente como un reflejo de las políticas compensatorias del Estado, sino gracias a una resistencia pedagógica cotidiana gestada en los márgenes y las fronteras de la exclusión institucional (Juárez Bolaños, 2018).

La evaluación socioformativa en la praxis de la comunidad "El Penal"

El análisis situado del preescolar comunitario "El Penal" —un servicio multigrado de CONAFE en una zona rural— se delimita mediante dimensiones preestablecidas como categorías ordenadoras. Esta articulación guía la codificación

inductiva para descifrar cómo la evaluación educativa detona la transformación socioeducativa y la justicia social. Dichas dimensiones se operacionalizan mediante cuatro procesos psicolingüísticos (acceso léxico, identificación sintáctica, identificación semántica y representación social), analizando la lógica y el trasfondo cultural del discurso colectivo.

Dimensión analítica
Foco del Proceso Evaluativo Crítico-Socioformativo



1. Población y entorno

Análisis de variables socioeconómicas. Rastrea el acceso léxico a las carencias y la sintaxis causal que conecta las condiciones de vida rurales con las oportunidades escolares.

2. Escuela y ambientes de aprendizaje

Evaluación de infraestructura y relaciones. Analiza la apropiación del vocabulario institucional y la estructura gramatical de las dinámicas de poder o cooperación en el aula.

3. Formación integral

Valoración de competencias socioemocionales y éticas. Observa la disponibilidad de vocablos afectivos y axiológicos, así como el sentido emancipador de los valores comunitarios.

4. Ambientes de aprendizaje

Evaluación de espacios colaborativos y estrategias. Examina la familiaridad léxica con la innovación y las expectativas culturales sobre los roles de

docentes y alumnos.

5. Habilidades académicas

Medición de competencias esenciales (lectura, escritura, problemas). Analiza el uso de conceptos técnicos y los nexos causales entre evaluación y aplicación práctica del saber.

Un hallazgo sociopedagógico central en este escenario es el peso de la red intersocial que envuelve a los estudiantes. Al confluir en aulas rurales con superficies notablemente reducidas, se produce un intrincado entrelazamiento de múltiples redes familiares y vecinales en un solo espacio común. A través de la identificación sintáctica, se examina si el discurso sitúa a la comunidad como un receptor pasivo ante las problemáticas o como un agente activo de cambio capaz de articular esquemas de relación y significados compartidos. Frente a esta densa confluencia humana, la evaluación no puede limitarse de forma ingenua e individualista a medir la conducta de un infante en su pupitre. Mediante la identificación semántica y la representación social en ATLAS.ti, el estudio desentraña mitos y el modelo mental colectivo. Esto aprovecha el tejido social para articular proyectos colaborativos basados en la solución de problemas reales del contexto rural, transformando el aula en una verdadera micro-asamblea de deliberación y aprendizaje ético.

Justicia social y redistribución del poder simbólico en el aula

Vincular la evaluación con la justicia social exige dialogar con teóricas críticas de la talla de Nancy Fraser (2008), quien estructura la justicia en dimensiones tridimensionales: redistribución (de recursos materiales), reconocimiento (del valor cultural de las identidades marginadas) y representación (participación política en la toma de decisiones). Trasladando este esquema al plano pedagógico, Antonio Bolívar (2012) afirma con contundencia que una auténtica justicia educativa demanda cuestionar desde la raíz la forma en que se distribuyen los bienes culturales y las oportunidades de éxito dentro de la matriz escolar. La equidad, por tanto, no se agota con abrir las puertas físicas de las escuelas rurales (acceso formal), sino que exige una profunda redistribución del poder simbólico dentro y fuera del aula.

Cuando la evaluación se democratiza y se despliega como un proceso asambleario y público —como ocurre en las demostraciones públicas de aprendizaje ante la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) del modelo CONAFE— se altera radicalmente la geopolítica tradicional del aula (Juárez Bolaños, 2022). El educador comunitario desciende del pedestal autoritario del evaluador monopolista y se une a las familias y alumnos en un diálogo horizontal. En estas condiciones, las comunidades históricamente excluidas dejan de figurar como objetos pasivos de políticas asistencialistas del Estado y asumen una ciudadanía activa y reflexiva, con plena capacidad de agencia socioeducativa para decidir e incidir sobre el destino formativo de las nuevas generaciones.

CONSIDERACIONES FINALES

La reflexión teórica y el análisis situado desarrollados en este artículo permiten concluir que la evaluación educativa, lejos de ser un mero trámite administrativo de acreditación o un instrumento punitivo de exclusión neoliberal, constituye el eje metodológico y ético angular sobre el cual es posible cimentar la justicia social y dar vida a comunidades de aprendizaje auténticas en la ruralidad marginal. Al transitar desde un modelo eficientista-estandarizado hacia un enfoque socioformativo, dialógico y territorializado, la evaluación se despoja de su carácter fiscalizador y asume una función eminentemente emancipadora.

Los hallazgos teóricos derivados del estudio en la comunidad "El Penal" evidencian que la evaluación situada opera transformaciones multidimensionales y bidireccionales: disuelve el aislamiento institucional de la escuela rural multigrado y la funde de manera orgánica con el tejido asambleario y participativo de la localidad. Al estructurar los procesos evaluativos en torno a las dimensiones del entorno familiar, la población, los ambientes escolares, la formación integral y el desarrollo de habilidades contextualizadas, se genera una toma de conciencia crítica colectiva que faculta a los actores comunitarios para autogestionar soluciones a sus problemáticas vitales.

Como líneas de acción e investigación futuras, se plantea la imperiosa necesidad de sistematizar e institucionalizar de forma más robusta estas prácticas de evaluación comunitaria dentro de las reglas de operación y manuales pedagógicos de los organismos de atención prioritaria como el CONAFE. Asimismo, es crucial profundizar en investigaciones de corte etnográfico que analicen el impacto a largo plazo de las redes de tutoría y las demostraciones públicas de aprendizaje en la construcción de liderazgos comunitarios y en la exigibilidad de derechos fundamentales. Sólo mediante una política educativa que dote de recursos dignos a estas escuelas y que valide oficialmente los saberes e instrumentos evaluativos comunitarios, se podrá saldar la deuda histórica con el México profundo, garantizando que la evaluación sea el motor de un bienestar social duradero y verdaderamente compartido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2012). *Justicia social y equidad escolar: Una revisión crítica*. Síntese.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2012). *Guía del Educador Comunitario: Procesos de maduración y socialización en el preescolar*. CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2021). *50 años de la Educación Comunitaria en México: Historia, transiciones y pedagogía situada*. CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2023). *Programa Institucional del Consejo Nacional de Fomento Educativo 2023-2024: Educación Comunitaria para el Bienestar*. Diario Oficial de la Federación.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia* (A. Martínez Riu, Trad.). Herder.

- Freire, P. (2024). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa (1a ed.)*. Siglo XXI Editores.
- Garcés, F. (2013). *El Vivir Bien y la refundación del Estado: Una mirada desde la educación comunitaria e intercultural en Bolivia*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 45–59.
- García, J. (2012). *La complejidad de evaluar el aprendizaje: Dimensiones, tensiones y alternativas éticas*. Trillas.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI; CLACSO.
- Juárez Bolaños, D. (2015). *Educación rural multigrado en México: Dinámicas comunitarias y retos de los Líderes para la Educación Comunitaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 85–104.
- Juárez Bolaños, D. (2018). *La resistencia pedagógica en los márgenes: Etnografía de la escuela rural mexicana*. Centro de Estudios Rurales.
- Juárez Bolaños, D. (2022). *Escuelas comunitarias y asambleísmo local: La demostración pública de aprendizajes como disolvente del aislamiento institucional*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 105–123.
- Mejía, M. R. (2014). *La sistematización de experiencias como evaluación crítica y decolonial en la Educación Popular*. Desde Abajo.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). *Unidad de Formación N° 4: Evaluación Participativa en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo*. Cuadernos de Formación Continua.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2024). *Reglamento de Evaluación del Desarrollo Curricular del Subsistema de Educación Regular*. Ministerio de Educación.
- Mora, D. (2014). *Dimensiones ontológicas de la evaluación integral: El Ser, Saber, Hacer y Decidir en el modelo educativo boliviano*. *Integra Educativa*, 7(2), 109–128.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Schmelkes, S. (2013). *Educación para un México intercultural*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1–12.
- Tenti Fanfani, E. (2018). *Evaluación docente y rendimiento escolar: Evitando el vacío social*. Claves Pedagógicas.
- Tobón, S. (2013). *Socioformación: Hacia la gestión del talento humano a través de proyectos formativos y diagnóstico integral*. CIFE.

SENTIR LA DOCENCIA PARA LLEGAR A SER: IDENTIDADES, TERRITORIOS Y MEDIACIONES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE IBEROAMERICANA

*Feeling teaching to become identities, territories, and mediations
in Iberoamerican teacher education*

GABRIEL DÍAZ MAGGIOLI

Instituto de Educación, Universidad ORT Uruguay

Correo: diazmaggioligabriel@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6686-2549>



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

Enviado: 23/06/2026

Aceptado: 20/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

Este artículo examina la formación inicial docente en Iberoamérica desde la relación entre sentir, identidad profesional y territorio educativo. Sostiene que aprender a enseñar no puede reducirse a la transmisión de contenidos, al entrenamiento técnico ni a la exposición acumulativa a la práctica escolar. La docencia se aprende como una práctica situada, afectiva, relacional e intelectualmente exigente, en la que quienes se forman elaboran biografías escolares, negocian pertenencias institucionales, construyen juicio profesional y aprenden a actuar en territorios marcados por desigualdades, memorias pedagógicas y posibilidades de transformación. A partir de literatura sociocultural, situada, reflexiva e identitaria, y en diálogo con diagnósticos regionales sobre América Latina, el Caribe y España, se propone una pedagogía de la formación organizada mediante episodios de mediación profesional: movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar. Estos episodios se presentan como una gramática flexible para diseñar experiencias formativas que articulen investigación científica, conocimiento empírico y saber pedagógico territorial. El artículo argumenta que formar docentes implica crear condiciones para que quienes aprenden a enseñar puedan sentir la complejidad de la profesión sin quedar paralizados por ella, reconocer su identidad docente en construcción y participar en comunidades capaces de sostener la promesa pública del derecho a aprender.

Palabras clave: formación inicial docente, identidad profesional, afectividad, territorio educativo, mediación, Iberoamérica.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo invita a desplazar la mirada desde una comprensión exclusivamente técnica de la formación docente hacia una pregunta más profunda: ¿qué experiencias permiten que una persona llegue a sentirse, pensarse y reconocerse como docente en territorios concretos? La formación inicial docente no sólo prepara para desempeñar funciones escolares; también acompaña una transformación identitaria (Díaz Maggioli, 2025). Quien aprende a enseñar debe habitar una posición nueva, asumir responsabilidades públicas, interpretar situaciones inciertas, responder afectivamente a otros y construir criterios profesionales en instituciones atravesadas por historias, desigualdades y posibilidades.

En Iberoamérica, esta pregunta adquiere una densidad particular. La expansión de los sistemas educativos, la diversificación del estudiantado, las demandas de inclusión, la digitalización acelerada y las presiones por mejorar los aprendizajes han vuelto insuficientes las aproximaciones que conciben la formación del profesorado como mera transmisión de saberes pedagógicos, entrenamiento técnico o acumulación de experiencias de práctica (CEPAL et al., 2022; OEI, 2021; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Aprender la docencia no es una cuestión secundaria ni exclusivamente metodológica: es una cuestión pedagógica, epistemológica, afectiva y política.

El artículo parte de una premisa central: la formación inicial docente requiere una pedagogía específica, capaz de hacer de la enseñanza un objeto de indagación, intervención y reconstrucción profesional. No alcanza con enseñar teorías sobre educación, ni con exponer a los futuros docentes a prácticas escolares, ni con esperar que la reflexión individual resuelva por sí sola la brecha entre saber y hacer. Loughran (2006) lo formula con precisión al sostener que una pedagogía de la formación docente debe ir mucho más allá de la simple entrega de información sobre la enseñanza. Esta afirmación resulta especialmente pertinente para una región que posee una rica tradición pedagógica, experiencias institucionales diversas y comunidades profesionales capaces de producir conocimiento situado, pero que todavía enfrenta dificultades persistentes para articular formación, práctica, acompañamiento e investigación.

La tesis que organiza este artículo sostiene que la formación inicial docente debe comprenderse como un proceso de mediación del aprender, del sentir y del llegar a ser. Ese proceso no se produce en abstracto: ocurre en territorios educativos específicos, en instituciones con culturas propias, en aulas donde conviven lenguas, trayectorias, expectativas y heridas sociales. También ocurre en la interioridad de quienes se forman, en sus miedos, deseos, recuerdos escolares, emociones frente a la práctica y modos de imaginar la profesión. Por ello, hablar de identidad docente exige hablar de territorio;

y hablar de territorio exige reconocer que la formación no solo transmite saberes, sino que produce modos de sentir, de pertenecer y de actuar.

Con este propósito, el artículo retoma una propuesta de un enfoque de mediación profesional creada por Díaz Maggioli (2023), pero la reinscribe en una discusión más amplia sobre identidades, afectividad y territorios educativos. El enfoque se organiza en seis episodios formativos —movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar— que permiten diseñar experiencias de formación donde la biografía escolar, la evidencia de la práctica, la teoría, el ensayo acompañado, la acción situada y la génesis y desarrollo de la identidad profesional se articulan en una pedagogía del llegar a ser docente.

El artículo se organiza en siete secciones. Primero, se examina la relevancia del tema en la situación iberoamericana actual. Luego se desarrolla un marco teórico para comprender el aprendizaje de la docencia como proceso mediado, situado, reflexivo, identitario y afectivo. A continuación, se presenta una pedagogía de la mediación profesional y se explica por qué debe entenderse como enfoque, no como método ni como modelo. La sección siguiente describe sus seis episodios y los conecta con las teorías discutidas. Después se recuperan implicaciones para el formador de docentes y para la agenda regional. Finalmente, se ofrece un resumen integrador y se formulan conclusiones vinculadas al sentir, la identidad y los territorios educativos.

Formación docente, identidades y territorios educativos en Iberoamérica

La discusión sobre la formación inicial docente en Iberoamérica no puede separarse de las transformaciones contemporáneas de los sistemas educativos. América Latina, el Caribe y España comparten, con diferencias sustantivas entre países, tensiones que inciden directamente en el aprendizaje profesional docente: desigualdades sociales y territoriales, expansión de la escolarización, diversificación lingüística y cultural, demandas de inclusión, digitalización, presión evaluativa y necesidad de fortalecer la profesión docente como campo de conocimiento y acción pública (CEPAL et al., 2022; OEI, 2021; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

En América Latina y el Caribe, los avances en cobertura educativa conviven con problemas de permanencia, trayectorias interrumpidas y desigualdad en los aprendizajes. La docencia aparece entonces como una profesión clave para sostener el derecho a aprender, pero también como una profesión atravesada por condiciones laborales, institucionales y formativas desiguales (CEPAL et al., 2022; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). En España, aunque las configuraciones institucionales son distintas, la formación inicial también se encuentra interpelada por debates sobre selección, prácticas, inducción, identidad profesional, inclusión, convivencia y articulación entre universidad y escuela.

La escala del desafío es considerable. La OEI (2013) documentó que, en la primera década del siglo XXI, el cuerpo docente iberoamericano pasó de 6,2

millones a 7,7 millones de profesores, con un crecimiento de 24,7%, concentrado especialmente en la educación preprimaria y en la secundaria superior. Esa expansión evidencia tanto una ampliación del derecho a la educación como una presión sostenida sobre los dispositivos de formación inicial, inducción y desarrollo profesional. A su vez, los informes globales más recientes señalan que la escasez y la retención docente constituyen problemas de alcance internacional, con efectos directos en la calidad y equidad de los sistemas educativos (UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024). Sin embargo, si el análisis se limita a la carencia, se pierde una parte decisiva del territorio iberoamericano. La región cuenta con tradiciones pedagógicas que vinculan enseñanza, emancipación y justicia social; modalidades de acompañamiento en territorio; experiencias de formación docente sostenidas en condiciones adversas; redes profesionales; y producción investigativa sobre práctica reflexiva, saber pedagógico, profesionalización, inclusión y formación continua (Bonilla-Molina, 2019; Vaillant, 2019). Estos recursos no son meros antecedentes históricos. Constituyen reservas pedagógicas desde las cuales pensar una formación docente que no importe soluciones cerradas, sino que produzca mediaciones situadas.

La pregunta por las identidades docentes debe ubicarse precisamente en ese cruce entre desafío y posibilidad. Quienes se forman como docentes no ingresan a un oficio neutro, sino a una profesión que condensa expectativas sociales, mandatos institucionales, memorias escolares, discursos de vocación, demandas de eficacia y experiencias de vulnerabilidad. Ser docente en un territorio marcado por desigualdades no significa sólo dominar estrategias. Significa aprender a sostener una presencia pedagógica responsable, sensible y crítica frente a estudiantes cuyas trayectorias no pueden ser reducidas a indicadores.

De allí que la formación inicial necesite responder a preguntas más hondas que las relativas a los planes de estudios. ¿Cómo se ayuda a un futuro docente a mirar una clase profesionalmente sin perder la capacidad de conmoverse por lo que ocurre en ella? ¿Cómo se transforma una experiencia de práctica en conocimiento pedagógico y en identidad profesional? ¿Cómo se acompaña el paso de la imitación a la toma de decisiones fundamentada? ¿Cómo se convierte la reflexión en acción mejorada? ¿Cómo se aprende a habitar un territorio educativo sin romantizarlo ni negarlo? Estas preguntas conectan directamente con la idea de sentir para ser: no hay identidad docente sólida si la formación no ayuda a elaborar lo que se vive, se observa, se teme, se desea y se decide en la práctica. La siguiente tabla resume las diversas dimensiones de los desafíos que enfrenta el enseñar a enseñar en el contexto iberoamericano y las conecta con los territorios y la emergencia de la identidad profesional

Tabla 1*Tensiones regionales, identidades y territorios educativos*

Dimensión del desafío	Manifestación territorial	Implicación identitaria	Respuesta formativa
Desigualdad estructural	Brechas entre territorios, instituciones, modalidades y trayectorias educativas	La identidad docente se configura frente a desigualdades que no son externas al aula	Diseñar pedagogías sensibles al contexto, orientadas a inclusión y justicia social
Fragmentación institucional	Separación entre cursos teóricos, espacios de práctica, mentoría e inducción	El futuro docente vive transiciones discontinuas entre ser estudiante, practicante y profesional	Construir zonas de mediación entre institución formadora, escuela y comunidad profesional
Afectividad e identidad	Exposición, vulnerabilidad y negociación de pertenencia durante las prácticas	Llegar a ser docente implica elaborar emociones, biografías y reconocimiento profesional	Acompañar dimensiones cognitivas, afectivas, éticas y relacionales del aprender a enseñar
Escasez y retención docente	Dificultades para atraer, sostener y acompañar a nuevos docentes en algunos contextos	La permanencia se vincula con sentido, pertenencia y posibilidad de desarrollo	Fortalecer experiencias de pertenencia, retroalimentación y desarrollo profesional continuo

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura regional citada.

MARCO TEÓRICO

Aprender a enseñar como proceso social, situado y mediado

Las teorías socioculturales del aprendizaje ofrecen un punto de partida potente para comprender la formación inicial docente. Desde esta perspectiva, aprender no es simplemente adquirir información, sino participar de manera creciente en prácticas sociales mediadas por herramientas culturales, lenguaje, interacción, afectividades, emociones y actividad compartida (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991). Aprender la docencia, por tanto, implica ingresar progresivamente en prácticas profesionales que tienen historia, normas, artefactos, criterios de calidad, lenguajes propios y formas de sentir y razonar compartidas.

La noción de *zona de desarrollo próximo* permite pensar la formación inicial como un espacio en el que los futuros docentes realizan con ayuda lo que todavía no pueden realizar de manera autónoma (Vygotsky, 1978). Esa ayuda no equivale a simplificar la enseñanza ni a reducir su complejidad, sino a organizar apoyos temporales que permitan operar dentro de ella. El andamiaje, la tutoría, el análisis conjunto de evidencias, la conversación pedagógica y la co-planificación constituyen formas de mediación que amplían las posibilidades de actuación profesional (Wood et al., 1976).

La perspectiva situada agrega que el conocimiento profesional no se desarrolla en abstracto, sino en relación con contenidos, actividades, comunidades, problemas y herramientas específicas (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En consecuencia, la formación inicial debe crear oportunidades para participar en prácticas auténticas, pero también para desnaturalizarlas. El simple contacto con el aula no garantiza aprendizaje profesional. Lo que transforma la experiencia en conocimiento es la mediación que permite nombrar, analizar, contrastar, ensayar y reconstruir la práctica.

Desde el punto de vista territorial, esta afirmación tiene implicaciones decisivas. Cada aula, escuela e institución formadora es un territorio material y simbólico. En él circulan reglas explícitas, tradiciones tácitas, relaciones de poder, afectos, modos de hablar sobre el aprendizaje y formas de reconocer o desconocer a quienes enseñan y aprenden. La formación docente situada no consiste en adaptar superficialmente una teoría a un contexto; consiste en leer el territorio como parte constitutiva del aprendizaje profesional.

Biografía escolar, conceptos cotidianos e identidad en formación

Un segundo componente teórico necesario es el peso de la biografía escolar. Lortie (1975) mostró que quienes ingresan a la formación docente lo hacen luego de haber pasado miles de horas como estudiantes observando a sus profesores, pero sin acceso sistemático a las razones pedagógicas que orientaban sus decisiones. Esa experiencia prolongada genera imágenes intuitivas y a menudo simplificadas sobre lo que significa enseñar, aprender, evaluar, gestionar una clase o ejercer autoridad pedagógica.

Desde una lectura vygotskiana, esas comprensiones previas pueden entenderse como conceptos cotidianos: saberes contruidos desde la experiencia vivida, funcionales en algún nivel, pero no necesariamente organizados de acuerdo con la lógica del conocimiento profesional. El aprendizaje de la docencia exige que tales conceptos cotidianos sean puestos en tensión, explicitados, contrastados y reconstruidos como conceptos científicos o profesionales, es decir, como formas más sistemáticas de comprender la enseñanza y de fundamentar la toma de decisiones pedagógicas.

Este movimiento no es solamente cognitivo. La biografía escolar está cargada de afectos: admiración, miedo, vergüenza, gratitud, aburrimiento, deseo de reparación, rechazo a ciertas formas de autoridad o identificación con

determinados docentes. Por eso, una pedagogía de la formación que aspire a transformar la práctica debe trabajar con esas huellas sin descalificarlas. La identidad docente comienza a construirse cuando la persona puede revisar su historia escolar, reconocer lo que esa historia le permitió sentir y aprender, y decidir qué hacer profesionalmente con esa herencia.

Tabla 2

Del concepto cotidiano al conocimiento profesional y la identidad docente

Tipo de concepto	Origen	Características en la formación docente	Función formativa
Cotidiano	Biografía escolar y observación empírica.	Intuitivo, tácito, afectivamente cargado y basado en imágenes sedimentadas de la enseñanza.	Objeto de movilización, contraste y explicación.
Científico	Investigación, teoría y marcos conceptuales.	Sistemático, consciente, argumentable y transferible.	Herramienta para interpretar lo evidenciado y ampliar repertorios
Profesional	Síntesis situada en la práctica mediada.	Ético, contextual, deliberado, sensible al territorio y orientado a la mejora.	Resultado provisional del ciclo de intervención, aplicación y renovación.

Nota. La distinción se apoya en la lectura sociocultural de la formación de conceptos y en su traducción al aprendizaje de la docencia.

Práctica reflexiva, evidencia y acción profesional

La tradición de la práctica reflexiva ha sido decisiva para cuestionar visiones tecnicistas de la formación docente. Schön (1983) mostró que las profesiones trabajan con zonas indeterminadas de la práctica en las que no basta aplicar reglas previamente establecidas. Enseñar implica interpretar situaciones cambiantes, formular hipótesis en acción, responder a lo imprevisto y revisar los marcos desde los cuales se comprende la experiencia.

No obstante, la reflexión puede volverse limitada si queda confinada a la introspección individual o la narración retrospectiva sin criterios analíticos. Para que contribuya al aprendizaje de la docencia, necesita apoyarse en evidencias, marcos conceptuales, diálogo profesional y posibilidades de nueva acción. En esta línea, la reflexión no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como parte de un ciclo de indagación que conecta experiencia, conceptualización, intervención y evaluación.

En el marco de sentir para ser, la reflexión también debe entenderse como elaboración de la vivencia. No se trata sólo de preguntarse qué ocurrió o qué podría hacerse mejor, sino de examinar cómo se vivió la experiencia, qué identidad profesional se puso en juego, qué relaciones territoriales la hicieron posible y qué nuevas formas de presencia pedagógica habilita. Reflexionar es, en este sentido, aprender a sentir profesionalmente: no como reacción espontánea, sino como sensibilidad educada por la evidencia, el diálogo y la responsabilidad.

Afectividad, perezhivanie y llegar a ser docente

Aprender a enseñar no es sólo aprender a planificar, explicar, evaluar o gestionar una clase. Es también aprender a verse y ser reconocido como docente. La formación inicial implica una transformación identitaria: el estudiante deja progresivamente la posición de quien mira la enseñanza desde la experiencia escolar para ocupar la posición de quien debe tomar decisiones pedagógicas responsables. Esa transición es cognitiva, emocional, ética y social (Beijaard et al., 2004).

La dimensión afectiva del aprendizaje profesional merece atención particular. Las prácticas de aula exponen a los futuros docentes a incertidumbre, evaluación, vulnerabilidad y conflicto. Si la formación interpreta esas experiencias sólo como desempeño, puede reforzar inseguridades o producir conformismo. Si las interpreta como oportunidades de mediación, puede convertirlas en momentos de crecimiento profesional. La investigación sociocultural sobre formación docente ha mostrado que las emociones, las narrativas y las relaciones de acompañamiento son constitutivas del desarrollo profesional, no elementos periféricos (Johnson & Golombek, 2016).

El concepto de perezhivanie (Vygotsky, 1987) permite comprender que la manera en que una persona vive, interpreta y valora una experiencia incide en su potencial de desarrollo. En formación inicial docente esto es particularmente relevante, ya que aprender a enseñar supone exposición pública, confrontación con límites personales, tensión entre ideales y realidad, y negociación constante entre deseo de hacer bien las cosas y capacidad real para hacerlo. Una pedagogía de la formación docente debe ser intelectualmente exigente, pero también humanamente sostenible: desafiar sin humillar, acompañar sin infantilizar y construir autonomía sin abandonar a quienes están aprendiendo a ejercer una profesión compleja.

La afectividad no debe confundirse con sentimentalismo ni con una ape-lación vaga a la vocación. En este artículo, sentir significa reconocer que el aprendizaje profesional se encarna en experiencias vividas, que las decisio-nes docentes afectan a otros y que la identidad se construye en relaciones. Ser docente implica desarrollar una sensibilidad capaz de leer el aula como territorio humano, interpretar lo que sucede en ella y responder con cono-cimiento, ética y cuidado.

La necesidad de una pedagogía de la formación docente

La literatura internacional ha insistido en que enseñar a enseñar exige un conocimiento profesional específico. Loughran (2006) sostiene que la for-mación docente requiere una pedagogía propia, porque enseñar acerca de la enseñanza no es equivalente a enseñar una asignatura escolar ni a transmitir información sobre técnicas. Una pedagogía de la formación docente debe hacer visible lo que en la enseñanza suele permanecer tácito: los razona-mientos, creencias, formas de pensar, dilemas, decisiones, valores y criterios que organizan la acción profesional.

Esta idea se conecta con los planteos sobre conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1987), pero los desplaza hacia el campo de la formación de docentes. Si el profesorado necesita transformar conocimiento disciplinar en oportunidades de aprendizaje para sus estudiantes, los forma-dores de docentes necesitan transformar conocimiento sobre la enseñanza en oportunidades de aprendizaje profesional para futuros docentes. Esa doble mediación (Díaz Maggioli, 2026) exige diseñar experiencias en las que se enseñe, se analice la enseñanza y se examine cómo esa enseñanza permite aprender sobre enseñar.

La pedagogía de la formación docente no puede limitarse a un reperto-rio de estrategias. Supone una teoría de cómo se aprende la docencia y una ética de cómo se acompaña ese aprendizaje. En este sentido, la investigación empírica sobre prácticas de formación, mentoría, comunidades profesionales y aprendizaje situado converge con la necesidad de diseñar dispositivos que articulen experiencia, evidencia, teoría y acción (Darling-Hammond, 2017; Korthagen, 2017; Zeichner, 2010).

En clave iberoamericana, esta pedagogía debe incorporar además la di-mensión territorial e identitaria. No se forma el mismo tipo de docente cuando la práctica es leída como trámite curricular que cuando es leída como en-cuentro con un territorio. No se produce la misma identidad cuando el error se interpreta como fracaso individual que cuando se convierte en evidencia para aprender con otros. No se siente de la misma manera la profesión cuando la formación exige desempeño sin acompañamiento que cuando construye mediaciones para llegar a ser.

UNA PEDAGOGÍA MEDIACIONAL PARA SENTIR, PENSAR Y ACTUAR LA DOCENCIA

La propuesta pedagógica que se desarrolla en esta sección parte de una convicción: formar docentes supone mediar el pasaje entre biografía e identidad profesional, entre experiencia y conocimiento, entre territorio vivido y acción pedagógica deliberada. Díaz Maggioli (2023) formuló una arquitectura de mediación profesional en el campo del enseñar a enseñar a docentes que resulta productiva para pensar el campo más amplio de ésta. En este artículo, esa arquitectura se retoma como una paso que busca avanzar hacia una pedagogía situada del sentir y llegar a ser docente.

Se trata de un enfoque y no de un método ni de un modelo. No es un método porque no prescribe un procedimiento universal y cerrado que deba aplicarse siempre de la misma manera. No es un modelo porque no pretende representar una arquitectura ideal ni universalizar una forma única de formar docentes. Es un enfoque porque ofrece una racionalidad de intervención flexible, situada y fundamentada, capaz de orientar decisiones de diseño pedagógico, mediación, acompañamiento y evaluación profesional a través de episodios de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta se organiza en seis episodios formativos: movilizar, evidenciar, descubrir, intervenir, aplicar y renovar. Cada episodio responde a una pregunta específica del aprendizaje de la docencia. Movilizar pregunta qué historias, creencias, afectos y disposiciones entran en juego. Evidenciar pregunta qué se puede observar, registrar y analizar para desarrollar concientización sobre el territorio y sus habitantes. Descubrir pregunta qué marcos, ejemplos y alternativas amplían la comprensión. Intervenir pregunta cómo se ensaya una respuesta pedagógica con apoyo. Aplicar pregunta cómo se actúa con autonomía creciente en contextos reales o aproximados a la realidad. Renovar pregunta cómo se revisa, proyecta y profundiza el aprendizaje profesional.

El enfoque descansa en una concepción mediacional del aprendizaje docente. Formar no consiste en transferir conocimiento desde quien sabe hacia quien no sabe, sino en organizar condiciones para que los futuros docentes puedan apropiarse progresivamente de herramientas conceptuales, prácticas, afectivas y éticas. La mediación puede provenir del formador, de pares, de mentores, de estudiantes escolares, de artefactos culturales concretos o virtuales, de registros de práctica, de investigación empírica, de tecnologías digitales y de la propia reflexión profesional.

La propuesta también se apoya en el conocimiento acumulado en la formación docente de Iberoamérica. Su lógica reconoce que los contextos de formación no son escenarios vacíos que esperan importaciones teóricas, sino comunidades con saberes, restricciones, inventiva y memoria pedagógica. Por ello, no prescribe contenidos universales. Ofrece episodios para trabajar con prácticas clave que cada programa debe seleccionar según su proyecto formativo, su territorio, sus estudiantes, sus escuelas asociadas y sus horizontes de justicia educativa.

LOS EPISODIOS FORMATIVOS COMO MEDIACIONES DEL SENTIR Y LLEGAR A SER**Movilizar: activar biografías, creencias y disposición a aprender**

El primer episodio busca poner en movimiento los saberes previos, las biografías escolares, las creencias pedagógicas y las disposiciones afectivas de quienes aprenden a enseñar. Su función no es motivacional en sentido superficial, sino epistemológica e identitaria: permite reconocer desde dónde se aprende y qué historias siguen habitando la mirada del futuro docente. En la formación inicial, los estudiantes no llegan como principiantes absolutos. Llegan con años de observación de clases, imágenes de autoridad, expectativas sobre el alumnado, concepciones de disciplina y experiencias de éxito o fracaso escolar.

Movilizar se conecta directamente con el aprendizaje por observación de Lortie (1975) y con las teorías constructivistas que señalan la importancia de los conocimientos previos. También dialoga con la noción sociocultural de mediación, porque las creencias no se tratan como errores privados, sino como productos de trayectorias sociales. Actividades como análisis de incidentes críticos, recuperación de memorias escolares, lectura de viñetas, observación de videos o discusión de dilemas permiten transformar supuestos tácitos en objetos de conversación profesional.

Movilizar implica comenzar por el sentir para poder llegar a ser. La pregunta no es únicamente qué cree el estudiante de profesorado sobre la enseñanza, sino qué experiencias le enseñaron a creer eso, qué emociones acompañan esas creencias y qué posibilidades se abren cuando pueden ser examinadas. En el marco iberoamericano, donde conviven tradiciones pedagógicas críticas con prácticas escolares muchas veces transmisivas, este episodio permite abrir una brecha productiva entre lo que se ha naturalizado y lo que podría ser pedagógicamente posible.

Evidenciar: aprender a mirar profesionalmente el territorio aula

El segundo episodio se orienta a desarrollar la capacidad de mirar la enseñanza con criterios profesionales. Evidenciar es, entonces, un acto de concientización. Aprender a enseñar exige aprender a observar, pero no toda observación produce conocimiento. La mirada profesional requiere seleccionar focos, registrar datos, distinguir interpretación de evidencia y relacionar lo observado con preguntas pedagógicas. Este episodio convierte la práctica en objeto analizable.

Evidenciar se fundamenta en perspectivas de cognición situada y práctica reflexiva. Desde la teoría sociocultural, los registros de clase, transcripciones, rúbricas, mapas de interacción y producciones estudiantiles funcionan como artefactos mediadores. Desde la práctica reflexiva, permiten que la reflexión se apoye en evidencias y no solamente en impresiones. Desde la pedagogía de la formación docente, hacen visible aquello que Loughran (2006) identifica como frecuentemente oculto en la enseñanza: el pensamiento profesional que organiza la acción.

El territorio aula no se comprende sólo estando en él. Se aprende a leerlo. Evidenciar permite detener el tiempo de la clase, hacer visible la distribución de la palabra, examinar qué estudiantes participan, qué consignas abren o cierran posibilidades, qué formas de retroalimentación sostienen o interrumpen el aprendizaje. De este modo, el sentir inicial que produce una clase —entusiasmo, frustración, inseguridad, sorpresa— puede convertirse en indagación profesional. La emoción no se niega; se educa mediante evidencia.

Descubrir: ampliar repertorios conceptuales, pedagógicos y territoriales

El tercer episodio introduce marcos conceptuales, investigaciones, ejemplos, casos y alternativas que permiten reinterpretar lo evidenciado. No se trata de volver a una lógica en la que la teoría se entrega como contenido acabado. Se trata de colocar la teoría en relación con problemas de práctica. Descubrir significa acceder a lenguajes, categorías y posibilidades que permiten ver más y actuar mejor.

Este episodio se vincula con el aprendizaje significativo y con la construcción de conocimiento profesional. Las lecturas académicas, los estudios empíricos, las narrativas docentes, los diseños de planificación, los materiales didácticos y las investigaciones sobre aprendizaje funcionan como herramientas para ampliar la comprensión. La teoría no antecede ni sucede mecánicamente a la práctica; entra en diálogo con ella.

Descubrir también significa reconocer que los territorios educativos iberoamericanos producen saber. La teoría no llega sólo desde centros académicos distantes; también se encuentra en experiencias de docentes que han aprendido a enseñar en condiciones complejas, en comunidades que sostienen redes de cuidado, en pedagogías críticas latinoamericanas, en escuelas que resisten el déficit como única narrativa. Este episodio permite abrir el repertorio profesional sin recurrir a una lógica de copia, y convierte la lectura de investigación en herramienta para imaginar prácticas más justas.

Intervenir: ensayar con apoyo y construir juicio profesional

El cuarto episodio introduce la acción acompañada. Los futuros docentes necesitan oportunidades para ensayar decisiones, diseñar respuestas, probar explicaciones, reformular consignas, anticipar dificultades y recibir retroalimentación antes de asumir plenamente la complejidad de una clase real. Intervenir constituye un espacio de práctica mediada.

Este episodio se conecta con la zona de desarrollo próximo y con las múltiples formas de mediación que pueden darse en ella. La ayuda del formador, de pares o de mentores no reemplaza la agencia del futuro docente, sino que la sostiene mientras se desarrolla. Microenseñanzas, simulaciones, juegos de roles, co-planificación, análisis previo de tareas, diseño de preguntas, autoevaluación, evaluación de pares y ensayos de retroalimentación formativa son ejemplos de actividades que permiten practicar con apoyo.

Intervenir es un momento decisivo para la identidad profesional porque permite experimentar la docencia sin quedar solo frente a ella. Quien se forma puede sentir la dificultad, el error, la exposición y la responsabilidad, pero dentro de una red de mediación que convierte esas vivencias en aprendizaje. El juicio profesional se construye cuando el estudiante aprende no sólo qué hacer, sino por qué hacerlo, cuándo hacerlo, con quiénes, en qué condiciones y con qué evidencias de que la decisión ha tenido sentido pedagógico.

Aplicar: actuar con autonomía creciente en contextos reales

El quinto episodio supone llevar una práctica, concepto o decisión pedagógica a un contexto real o suficientemente auténtico. Aplicar no significa ejecutar una técnica previamente aprendida. Significa actuar en condiciones de incertidumbre, leer la respuesta del grupo, ajustar la intervención y sostener decisiones pedagógicas con autonomía creciente.

Desde la teoría situada, este episodio es indispensable porque el conocimiento profesional se desarrolla en la participación. Desde la práctica reflexiva, genera situaciones que permiten pensar en la acción y sobre la acción. Desde las perspectivas identitarias, ofrece experiencias en las que los futuros docentes comienzan a reconocerse como profesionales capaces de intervenir con responsabilidad.

El pasaje al territorio real del aula es también un pasaje afectivo. Allí se confrontan ideales, posibilidades, límites institucionales y condiciones materiales. Sin mediación, la práctica puede convertirse en simple supervivencia o reproducción de rutinas existentes. Con mediación, se vuelve un espacio de aprendizaje deliberado. Aplicar permite que la identidad docente deje de ser una aspiración discursiva y comience a encarnarse en decisiones situadas, revisables y responsables.

Renovar: convertir la experiencia en identidad profesional continua

El sexto episodio cierra y reabre ciclos de aprendizaje profesional. Su propósito es convertir la experiencia en aprendizaje proyectivo. Después de aplicar una práctica, los futuros docentes necesitan revisar evidencias, valorar decisiones, identificar avances, reconocer dilemas pendientes y formular nuevas metas. Renovar instala la idea de que aprender a enseñar no culmina con una práctica exitosa, sino que continúa en ciclos de indagación y mejora.

Renovar se articula con la práctica reflexiva, el aprendizaje autorregulado y las comunidades profesionales. Puede incluir autoevaluación, coevaluación, análisis de productos de estudiantes, escritura reflexiva, conversación con mentores, reformulación de planes o construcción de criterios para futuras intervenciones. Su función es evitar que la formación inicial se cierre como acreditación y favorecer una disposición hacia el desarrollo profesional permanente.

Este episodio conecta especialmente con las necesidades de articular formación inicial, inducción y desarrollo profesional docente. La región requiere

trayectorias más continuas y menos fragmentadas. Renovar permite pensar la formación inicial no como etapa autosuficiente, sino como comienzo de una profesionalidad que seguirá aprendiendo con otros, desde evidencias y en relación con contextos concretos. Sentir para ser, en este punto, significa aprender a transformar la experiencia vivida en identidad profesional reflexiva, comunitaria y abierta al cambio. La siguiente tabla resume el enfoque y propone herramientas para su desarrollo.

Tabla 3
Episodios de mediación, sentir profesional e identidad docente

Episodio	Pregunta formativa	Proceso de aprendizaje	Dimensión del sentir	Ejemplos de mediación
Movilizar	¿Qué historias, creencias y disposiciones entran en juego?	Explicitación de biografías escolares y conceptos cotidianos.	Reconocer las huellas afectivas de la escolaridad.	Incidentes críticos, relatos autobiográficos, dilemas, videos disparadores.
Evidenciar	¿Qué se puede observar, registrar y analizar?	Construcción de mirada profesional basada en datos.	Transformar impresiones en indagación.	Transcripciones, protocolos, rúbricas, producciones estudiantiles.
Descubrir	¿Qué marcos y alternativas amplían la comprensión?	Apropiación de conceptos científicos y profesionales.	Abrir posibilidades frente a lo naturalizado.	Lecturas, casos, ejemplos, análisis de prácticas expertas y locales.
Intervenir	¿Cómo ensayar con apoyo una respuesta pedagógica?	Práctica mediada en zona de desarrollo próximo.	Sentir la dificultad dentro de una red de apoyo.	Microenseñanza, co-planificación, simulaciones, retroalimentación inmediata.

Aplicar	¿Cómo actuar con autonomía creciente en contextos reales?	Transferencia situada y ajuste en la acción.	Encarnar la identidad docente en decisiones reales.	Práctica supervisada, mentoría, observación focalizada, coevaluación.
Renovar	¿Cómo revisar y proyectar el aprendizaje profesional?	Autorregulación, identidad y desarrollo continuo.	Convertir la vivencia en aprendizaje futuro.	Autoevaluación, metas de mejora, comunidades de práctica, portafolios.

Nota. Elaboración propia a partir de Díaz Maggioli (2023)

EL DOCENTE DE DOCENTES Y LA MEDIACIÓN PROFESIONAL DEL SENTIR

El enfoque pedagógico aquí propuesto no puede comprenderse sin atender al papel del docente de docentes (DdD). Si enseñar a enseñar constituye una práctica de segundo orden, el DdD no sólo necesita conocimiento pedagógico, sino también capacidad para hacer visible cómo piensa, decide, interpreta, siente y evalúa la enseñanza. La docencia del DdD debe funcionar como objeto de análisis y no sólo como ejemplo a imitar.

En este sentido, la mediación profesional exige literacidades pedagógicas específicas. Una literacidad conceptual permite comprender el qué y el porqué de las prácticas. Una literacidad progresiva permite escuchar evidencias de aprendizaje y ajustar la intervención en consecuencia. Una literacidad crítica permite someter la propia acción al escrutinio ético y político, reconociendo que las decisiones de enseñanza tienen efectos diferenciados sobre estudiantes y comunidades. A éstas puede añadirse una literacidad afectiva: la capacidad de reconocer las vivencias que atraviesan la formación sin reducirlas a obstáculos emocionales ni convertirlas en relatos privados desconectados de la práctica.

La docencia de docentes aparece, entonces, como una condición estratégica. Muchos sistemas iberoamericanos han ampliado horas de práctica, revisado planes de estudio o introducido estándares, pero no siempre han desarrollado una pedagogía explícita para quienes acompañan el aprendizaje de la docencia. Una arquitectura mediacional ofrece un lenguaje posible para esa tarea: permite discutir qué se moviliza, qué se evidencia, qué se descubre, cómo se interviene, dónde se aplica y cómo se renueva el aprendizaje profesional.

Este punto es importante para evitar una lectura tecnicista de la propuesta. Los episodios no garantizan por sí solos una formación transformadora. Su

potencial depende de la calidad de las mediaciones, de la pertinencia de las prácticas seleccionadas, de la profundidad de las conversaciones profesionales y de la capacidad institucional para sostener vínculos entre programas formadores, escuelas asociadas, mentores y comunidades. También depende de que la formación habilite modos de sentir la profesión que no se reduzcan ni a sacrificio individual ni a eficiencia instrumental, sino que sostengan una identidad docente intelectual, ética y comunitaria.

IMPLICACIONES PARA LOS TERRITORIOS EDUCATIVOS IBEROAMERICANOS

Situar este enfoque en la docencia de docentes en Iberoamérica implica reconocer simultáneamente desafíos estructurales y reservas pedagógicas. La región enfrenta desigualdades persistentes, tensiones de financiamiento, brechas territoriales, presiones de rendición de cuentas, heterogeneidad institucional y dificultades para sostener trayectorias continuas de desarrollo profesional. A la vez, posee tradiciones de educación pública, pedagogías críticas, redes docentes, experiencias de innovación en territorio y formas de solidaridad profesional que pueden constituir una base fértil para pensar una formación docente más situada.

Este artículo no busca proponer una solución suficiente para problemas que son también políticos, económicos e institucionales. Lo que sostiene es más acotado y, precisamente por ello, más defendible: una pedagogía de mediación profesional puede contribuir a organizar de manera más sistemática el aprendizaje dentro de programas de formación inicial y en su articulación con la práctica escolar. Puede ayudar a desplazar la formación desde la exposición y la supervivencia hacia la mediación, la evidencia, la acción acompañada y la renovación.

Esta contribución se alinea con la necesidad de fortalecer trayectorias docentes continuas. La formación inicial no debería entenderse como una etapa clausurada por la acreditación, sino como el comienzo de una profesionalidad que deberá seguir aprendiéndose con otros. En ese sentido, renovar no es simplemente el último episodio de una secuencia; es una orientación ética y profesional que conecta la formación inicial con la inducción, el desarrollo profesional, la investigación de la propia práctica y la construcción de comunidades docentes.

También se desprende una implicación para las políticas de formación: ampliar horas de práctica no basta si esas horas no son mediadas. Incorporar tecnología no basta si no ayuda a evidenciar, analizar y transformar la enseñanza. Introducir estándares no basta si no se traducen en experiencias de aprendizaje profesional. Lo decisivo es construir una pedagogía de la formación que organice la relación entre biografía, evidencia, teoría, ensayo, práctica, identidad y proyección profesional.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La formación inicial docente necesita hoy enfoques capaces de responder a una doble exigencia: rigor académico y pertinencia contextual. En Iberoamérica, esa exigencia se vuelve particularmente intensa porque los sistemas educativos enfrentan desigualdades persistentes, demandas de inclusión y transformaciones culturales aceleradas, pero también cuentan con una memoria pedagógica rica y con comunidades profesionales capaces de sostener innovación, investigación y compromiso público.

Este artículo ha propuesto comprender la formación docente desde la relación entre sentir, ser y habitar territorios educativos. Aprender a enseñar implica pasar de la experiencia no examinada al juicio profesional, de la teoría desconectada a la conceptualización situada, de la práctica como supervivencia a la práctica como indagación, y de la reflexión individual a la renovación colectiva del aprendizaje. Ese pasaje no es sólo intelectual; es también afectivo e identitario (Díaz Maggioli, 2025).

La propuesta se inscribe en una tradición de investigación científica y empírica sobre aprendizaje docente. Dialoga con la teoría sociocultural, la cognición situada, la práctica reflexiva, el desarrollo identitario, las comunidades de práctica y la pedagogía de la formación docente. Al mismo tiempo, se orienta a contextos concretos: instituciones formadoras, escuelas asociadas, mentores, estudiantes diversos y realidades regionales que requieren respuestas flexibles, no recetas universales.

En última instancia, formar docentes es formar profesionales capaces de leer el mundo pedagógicamente y de actuar en él con responsabilidad ética y justicia. El desafío no consiste en importar soluciones, sino en convertir las potencialidades propias en condiciones sistemáticas de aprendizaje profesional. Una formación docente que ayuda a sentir para ser no se limita a preparar para dar clase: acompaña la construcción de una identidad capaz de mirar el territorio, escuchar sus voces, sostener la incertidumbre, aprender con otros y renovar la promesa pública de que todos pueden aprender. Allí reside, quizá, una de las tareas más urgentes y esperanzadoras de la formación docente en Iberoamérica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bonilla-Molina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En L. Bonilla-Molina (Comp.), *Formación docente y pensamiento crítico en América Latina* (pp. 26-53). CLACSO.
- CEPAL, UNESCO, & UNICEF. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe*: Informe regional de monitoreo ODS4-E2030. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000382919>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Díaz Maggioli, G. (2023). *Initial language teacher education: Mediating professional learning*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2244444>

doi.org/10.4324/9781003001584

- Díaz Maggioli, G. (2025). *Teaching as identity performance*. In J.R.A. Tonelli, A. Alves Egido, and K. Oliveira de Paula. (Eds.), *Latin America Writes Back: Praxeologies in Language Education*. (pp. 72—89). Bloomsbury.
- Díaz Maggioli G., (2026) *Pedagogical content knowledge*, *ELT Journal*, 2026; ccag014, <https://doi.org/10.1093/elt/ccag014>
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Loughran, J. J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203019672>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013: Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. Instituto de Evaluación y Seguimiento de las Metas Educativas.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2021). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2021: Desarrollo profesional y carrera docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- Vaillant, D. (2019). *Formación inicial de profesores en América Latina*. UNESCO-OREALC.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of Lev S. Vygotsky. Volume I: Problems of General Psychology*. (Edited by Rieber, R. and Carton, A.). New York, NY: Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

DIAGNOSTICAR PARA TRANSFORMAR: CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRATEGIA COLABORATIVA SOBRE VIOLENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

*Diagnosing to transform: building a collaborative strategy on
violence in teacher education*

VÍCTOR ALEJANDRO ABARCA NAVARRO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: victor.abarca@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-2890-9485>

DIEGO SAMUEL ZEPEDA ACERO

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: diego.zepeda@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0005-0434-0031>

ANGELES MARIANA GAONA VIRGEN

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

Correo: angeles.gaona@bycenj.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0007-8061-4369>



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 15/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

Este artículo tiene una doble finalidad: generar un diagnóstico institucional sobre violencias en escuelas normales y sistematizar los aprendizajes metodológicos derivados de ese proceso, con miras a la construcción de una estrategia colaborativa a nivel estatal. A partir de una experiencia desarrollada en una institución pública de Jalisco, se adopta un enfoque cuantitativo exploratorio con la aplicación de un instrumento digital a 808 estudiantes, basado en referentes nacionales de medición como la ECOPRED y la ENDIREH. Los hallazgos evidencian la normalización de diversas formas de violencia en la cultura institucional, asimetrías de género en las experiencias de victimización (particularmente en violencia sexual), y una baja

tasa de denuncia asociada a la desconfianza en las autoridades. A partir de estos resultados, se propone un modelo de diagnóstico colaborativo interinstitucional que contempla la adopción de instrumentos comunes, la incorporación de metodologías cualitativas y la participación activa de los actores educativos. Se argumenta que el diagnóstico no es únicamente una herramienta técnica, sino un dispositivo institucional capaz de generar evidencia situada, articular esfuerzos entre escuelas normales y fundamentar el diseño de políticas educativas orientadas a la prevención de las violencias y al fortalecimiento de entornos formativos seguros.

Palabras clave: violencia escolar, formación docente, diagnóstico colaborativo, políticas educativas, género

ABSTRACT

This article has a twofold purpose: to generate an institutional diagnosis of violence in teacher training schools and to systematize the methodological insights derived from that process, with a view to building a collaborative strategy at the state level. Drawing on an experience developed in a public institution in Jalisco, Mexico, an exploratory quantitative approach was adopted, applying a digital instrument to 808 students, grounded in national measurement frameworks such as ECOPRED and ENDIREH. Findings reveal the normalization of various forms of violence within institutional culture, gender asymmetries in victimization experiences -particularly regarding sexual violence-, and low reporting rates associated with distrust toward authorities. Based on these results, an inter-institutional collaborative diagnostic model is proposed, involving the adoption of common instruments, the incorporation of qualitative methodologies, and the active participation of educational actors. It is argued that diagnosis is not merely a technical tool, but an institutional mechanism capable of generating situated evidence, articulating efforts across teacher training schools, and informing the design of educational policies aimed at violence prevention and the strengthening of safe learning environments.

Keywords: school violence; teacher education; collaborative diagnosis; educational policy; gender

INTRODUCCIÓN

Las condiciones en que transcurre la formación inicial docente no sólo influyen en la calidad de los aprendizajes, sino que también generan experiencias, vínculos y disposiciones que las y los futuros docentes llevarán consigo al aula de educación básica. En este sentido, la escuela normal no es únicamente un espacio de transmisión de saberes pedagógicos. Es un entorno formativo en el que se construyen formas de relacionarse, de ejercer autoridad, de resolver conflictos y de habitar la vida institucional. Desde esta perspectiva,

la investigación sobre las violencias en las escuelas normales es una de sus dimensiones más urgentes.

Las violencias en el contexto educativo constituyen una problemática compleja que refleja y reproduce dinámicas sociales, políticas y culturales más amplias. En el caso de las escuelas normales, esta situación adquiere una relevancia particular ya que quienes se forman en estas instituciones, posteriormente educarán a las niñas. Si las prácticas violentas son normalizadas, se aprenden y reproducen durante la formación inicial docente, existe un riesgo real de que se trasladen al ejercicio educativo, lo que afectaría a generaciones de estudiantes.

Las escuelas normales ocupan un lugar singular en el sistema educativo mexicano debido a su función histórica en la formación del magisterio público y su influencia en la educación básica. En Jalisco, once escuelas normales públicas y algunas otras privadas forman cada año a miles de estudiantes que se convertirán en docentes de educación básica. Esta particularidad les confiere una responsabilidad formativa de largo alcance debido a que lo que ocurre en sus aulas, pasillos y relaciones institucionales no sólo afecta a quienes hoy las habitan, sino que se proyecta hacia los contextos escolares donde ese futuro profesorado ejercerá.

A pesar de lo anterior, las escuelas normales han sido escasamente estudiadas en lo que respecta a sus dinámicas internas de violencia, en parte por su relativa invisibilidad dentro de la agenda de investigación educativa, y en parte porque su estructura institucional, articulada a sistemas de gestión estatales con múltiples niveles de coordinación, genera condiciones que complejizan tanto la producción de diagnósticos sistemáticos como su traducción en acciones concretas, como el diseño de políticas institucionales.

Si bien diversas investigaciones han documentado la presencia de violencia en instituciones de educación superior, en el ámbito de las escuelas normales persiste una ausencia de diagnósticos contextualizados que permitan comprender la magnitud del problema y orientar la toma de decisiones institucionales. Esta carencia no es asunto menor. Sin información situada, las respuestas institucionales tienden a ser reactivas, fragmentadas e insuficientes.

En este marco, se desarrolló un diagnóstico inicial en una escuela normal pública del estado de Jalisco con el objetivo de identificar la prevalencia y características de distintas formas de violencia entre su comunidad estudiantil. Este ejercicio permitió visibilizar problemáticas relevantes y evidenció la necesidad de trascender el análisis institucional aislado hacia una perspectiva articulada a nivel estatal, capaz de generar evidencia comparable y fundamentar el diseño de políticas educativas.

El presente trabajo tiene una doble finalidad. Por un lado, generar un diagnóstico institucional sobre violencias en una escuela normal pública; por otro, sistematizar los aprendizajes metodológicos derivados de ese proceso, con miras a la construcción de un modelo colaborativo de diagnóstico a nivel

estatal. Para ello, se adopta un enfoque cuantitativo exploratorio, sustentado en la aplicación de un instrumento digital a 808 estudiantes de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco durante 2024 (Abarca Navarro y Zepeda Acero, 2024). Ambas finalidades son inseparables: es precisamente el proceso de pilotaje, aplicación y análisis del diagnóstico institucional el que genera los insumos para pensar el modelo colaborativo que se propone más adelante.

El objetivo general es analizar el tránsito de un diagnóstico institucional sobre violencias hacia la construcción de una estrategia estatal colaborativa en escuelas normales. De manera específica, se busca: (a) describir los principales hallazgos del diagnóstico inicial; (b) analizar sus implicaciones en términos de articulación institucional; y (c) proponer una estrategia de diagnóstico estatal basada en instrumentos comunes y procesos participativos.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

El estudio de las violencias en contextos educativos requiere partir de una comprensión amplia y multidimensional del fenómeno. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), la violencia puede entenderse como el uso intencional de la fuerza o del poder contra uno mismo, otra persona o un grupo, con resultado o alta probabilidad de daño físico, psicológico, afectaciones en el desarrollo o privaciones. Esta definición es relevante porque reconoce que la violencia no se reduce a manifestaciones físicas evidentes; también incluye formas menos visibles que impactan profundamente la vida de las personas.

En el ámbito educativo, diversos autores han señalado la pertinencia de hablar de violencias en plural, con el fin de dar cuenta de la diversidad de manifestaciones que pueden presentarse y de su carácter relacional y contextual (Tlalolín, 2017; Ríos Peña, 2023). Desde esta perspectiva, las violencias en las instituciones educativas no son hechos aislados, sino el resultado de la interacción entre factores individuales, culturales, institucionales y socioeconómicos, que atraviesan las relaciones entre todos los actores escolares y que afectan la convivencia, el aprendizaje y el bienestar.

Para profundizar en la comprensión de estas dinámicas, resulta fundamental incorporar la perspectiva de género como categoría analítica. Joan Scott (1990) plantea que el género no debe entenderse únicamente como una diferencia entre hombres y mujeres, sino como una forma primaria de relaciones de poder que estructura las interacciones sociales. Desde esta mirada, las violencias de género no son eventos aislados, sino expresiones de desigualdades históricamente reproducidas en distintos contextos, siendo la escuela uno de ellos.

En esta misma línea, Connell (2015) introduce el concepto orden de género, que permite analizar cómo se organizan las relaciones de poder, producción y afectividad en una sociedad determinada. En el contexto educativo, estas relaciones se traducen en dinámicas que favorecen la reproducción de estereotipos y desigualdades. Un ejemplo concreto y frecuente en las escuelas

normales es la asociación entre docencia, feminidad y cuidado en los grados menores, frente a la asignación de docentes varones a grados superiores bajo el supuesto de mayor capacidad para ejercer disciplina. Estos estereotipos no son neutros, sino que condicionan las posibilidades de las personas y estructuran relaciones de poder dentro de la institución.

El análisis de la violencia de género requiere también considerar la diversidad de experiencias que atraviesan a las personas. La perspectiva de la interseccionalidad, desarrollada por Crenshaw (1989), permite comprender que distintas categorías (género, clase, orientación sexual, condición de discapacidad, pertenencia étnica) se entrecruzan, produciendo vivencias específicas de vulnerabilización o privilegio. En el contexto de las escuelas normales de Jalisco esto se hace visible de manera concreta. Una estudiante foránea, perteneciente a una comunidad indígena y con una orientación sexual no heteronormativa enfrenta una configuración de vulnerabilidad que no puede descomponerse en partes y que es cualitativamente distinta a la de una estudiante urbana con redes de apoyo cercanas. No reconocer esto puede generar diagnósticos incompletos que invisibilizan las particularidades de ciertos estudiantes.

Desde una perspectiva formativa, el abordaje de las violencias en la formación docente se inscribe en la tradición de la educación crítica, que concibe las instituciones educativas como espacios capaces tanto de reproducir desigualdades como de resistirlas y transformarlas (Freire, 1970; Giroux, 1997). En este horizonte, el diagnóstico educativo no es únicamente una herramienta técnica de recolección de información, sino un proceso político y pedagógico que permite visibilizar problemáticas, cuestionar su normalización y generar condiciones para la acción colectiva.

Esta comprensión del diagnóstico como práctica crítica resulta especialmente relevante en el caso de las violencias de género en las escuelas normales. La generación de evidencia situada, entendida como aquella producida desde y para los contextos específicos, se convierte en una condición necesaria para el diseño de estrategias de intervención pertinentes. No obstante, uno de los principales desafíos radica en la fragmentación de la información disponible, lo que limita la posibilidad de identificar patrones, establecer prioridades y diseñar políticas a mayor escala. Desde esta lógica, el trabajo colegiado y la co-construcción de conocimiento adquieren un papel central, al permitir fortalecer la validez de los diagnósticos y también generar procesos de apropiación institucional que incrementen su incidencia en la práctica educativa.

METODOLOGÍA

El presente trabajo reporta los resultados de un estudio diagnóstico de corte cuantitativo exploratorio, realizado en 2024 en una escuela normal pública del estado de Jalisco (Abarca Navarro y Zepeda Acero, 2024). Su propósito

fue identificar la prevalencia y características de distintas formas de violencia entre la comunidad estudiantil, como punto de partida para la construcción de una estrategia de diagnóstico colaborativo a nivel estatal.

Adicionalmente, el artículo sistematiza el proceso de rediseño del instrumento utilizado, con miras a su aplicación ampliada en otras escuelas normales. Este proceso de rediseño constituye en sí mismo un aporte metodológico, en tanto documenta las decisiones técnicas y pedagógicas que orientaron la transición de un instrumento institucional hacia uno con potencial de uso interinstitucional.

EL ESTUDIO DIAGNÓSTICO INICIAL

La población participante estuvo conformada por 808 estudiantes de una escuela normal pública. Se optó por un instrumento digital de autorreporte, construido con base en referentes nacionales de medición: la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED) y la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), ambas del INEGI. Esta decisión permitió anclar el instrumento a categorías validadas y comparables con datos nacionales.

El instrumento exploró tres dimensiones principales: experiencias de violencia vividas y observadas, percepciones sobre el clima y ambiente escolar, y relaciones entre los distintos actores educativos. Los datos fueron analizados mediante estadística descriptiva, con énfasis en la distribución de frecuencias por tipo de violencia, género y contexto de ocurrencia.

Es importante señalar que el estudio se planteó originalmente como una primera fase de un diseño mixto, que contemplaba la realización de grupos focales y espacios dialógicos para profundizar en los significados y experiencias asociadas a la violencia. Diversos factores institucionales llevaron a posponer esta fase, por lo que los resultados que se reportan corresponden exclusivamente a la aproximación cuantitativa. La fase cualitativa se encuentra actualmente en proceso de diseño como parte de la estrategia colaborativa que se describe más adelante.

EL REDISEÑO DEL INSTRUMENTO

Derivado de los resultados del pilotaje y de la experiencia acumulada durante su aplicación, se desarrolló un proceso de rediseño orientado a favorecer que fuera viable aplicarlo en otros contextos institucionales sin perder comparabilidad. Este proceso implicó cuatro tipos de ajustes.

En primer lugar, se estandarizó la medición de las experiencias de violencia mediante matrices de frecuencia por tipo, lo que permite identificar patrones de victimización de forma más consistente entre instituciones. En segundo lugar, con el fin de reducir la carga cognitiva y evitar la fatiga de las personas participantes, quienes durante el pilotaje señalaron que el instrumento “se repetía demasiado”, se sustituyó el registro exhaustivo de cada evento por un esquema mixto que combina la medición general con un módulo de “evento más significativo”.

Este módulo recupera información detallada sobre actor, contexto y frecuencia únicamente en los casos de mayor impacto. Si bien esta modificación implica cierta pérdida de información detallada, se considera que favorece la disposición de las personas a completar el instrumento en su totalidad.

En tercer lugar, se reorganizó el instrumento en dimensiones conceptuales diferenciadas: violencia vivida, clima de convivencia, entorno de riesgo y violencia de género. Esta última incorpora una estructura específica que distingue entre violencia sexual, institucional o de poder, acoso persistente y violencia simbólica. Esta reorganización respondió a una dificultad identificada durante el pilotaje: algunas secciones no dejaban claro a qué dimensión analítica contribuían, lo que dificultaba tanto la respuesta de los participantes como la interpretación de los resultados.

Finalmente, se fortaleció la sección de apoyo y denuncia, ampliando la exploración de redes de apoyo, barreras para denunciar, procesos de atención y percepciones sobre la respuesta institucional. Esta decisión responde directamente a uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico inicial: la baja tasa de denuncia asociada a la desconfianza institucional.

Comprender la ocurrencia de la violencia y las condiciones que facilitan u obstaculizan su visibilización, resulta indispensable para el diseño de respuestas institucionales pertinentes. Vale la pena también preguntarse si esa desconfianza tiene implicaciones de subregistro en los propios datos: si las personas no denuncian porque no confían en la institución, es posible que tampoco reporten con plena apertura en un instrumento desarrollado por ella.

Análisis y discusión

El diagnóstico educativo no puede ser entendido únicamente como una herramienta técnica de recolección de información. Se pretende que se constituya como un dispositivo que permita analizar y modificar la realidad de la escuela. La magnitud de lo identificado hace pensar que no son situaciones aisladas, sino prácticas que se insertan y se normalizan en la vida cotidiana institucional. En este sentido, conviene analizar qué ha ocurrido para que estas prácticas lleguen a instalarse de esa manera.

Normalización de las violencias en la cultura institucional

Uno de los hallazgos más consistentes del diagnóstico se relaciona con la alta prevalencia de manifestaciones de violencia psicológica, particularmente burlas, apodos y formas de descalificación entre pares (49.37% en hombres y 38.34% en mujeres). Estas prácticas, al presentarse con alta frecuencia y ser ampliamente reconocidas por el estudiantado, tienden a integrarse como parte de la vida cotidiana de la institución.

Que se normalicen no las convierte en conductas sanas ni elimina el daño que generan; al contrario, se corre el riesgo de que se vuelvan mecanismos de reproducción de relaciones de poder y de desvalorización de ciertas personas y

grupos. Esto permite reconocer que el problema se agrava cuando estas formas de violencia se incorporan como prácticas aceptadas dentro de la vida escolar.

En una institución formadora de docentes, esto tiene implicaciones que van más allá del bienestar inmediato de quienes la habitan. Las prácticas que se aprenden y naturalizan durante la formación inicial tienen una alta probabilidad de trasladarse al ejercicio profesional educativo. Si la burla y la descalificación son parte del paisaje cotidiano de la normal, es legítimo preguntarse qué tipo de vínculos pedagógicos construirán quienes se están formando ahí.

Violencia de género y asimetrías en las experiencias

El análisis de los datos permite identificar diferencias significativas en la experiencia de violencia entre hombres y mujeres, particularmente en lo relacionado con manifestaciones de carácter sexual. Las mujeres reportan con mayor frecuencia situaciones como tocamientos inapropiados (19.01% en mujeres y 8.23% en hombres) y encuentros sexuales no deseados (6.70% en mujeres y 1.90% en hombres), lo que evidencia la persistencia de dinámicas de género que colocan a este grupo en una posición de mayor vulnerabilidad.

Estas diferencias no pueden explicarse únicamente desde una lógica individual. Remiten a estructuras más amplias de desigualdad y a relaciones de poder que atraviesan la vida institucional. En este sentido, las violencias de género operan como expresiones concretas de un orden social que legitima ciertas formas de dominación y subordinación, reproduciéndose en espacios que, en principio, deberían promover condiciones de equidad.

De manera adicional, la presencia de comentarios que desvalorizan la participación de las mujeres en el ámbito educativo da cuenta de la persistencia de estereotipos que limitan sus trayectorias formativas. Estas prácticas afectan el bienestar inmediato de las estudiantes y pueden incidir en la construcción de su identidad profesional y en su permanencia en la institución.

Un hallazgo que no estaba anticipado fue la reacción de varios estudiantes varones, quienes durante el proceso expresaron que ellos también vivían situaciones de violencia y demandaban que su experiencia fuera igualmente reconocida. Lejos de invalidar el enfoque de género, este señalamiento abre una pregunta que vale la pena sostener: ¿cómo construir un diagnóstico que mantenga el análisis estructural de las desigualdades sin que eso implique cerrar la puerta a otras experiencias de vulnerabilidad? No hay una respuesta sencilla, pero ignorar la pregunta tampoco es una opción.

Desconfianza institucional y silenciamiento de las violencias

Uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico es la baja tasa de denuncia frente a experiencias de violencia, particularmente en el caso de las mujeres. A pesar de que el 30.34% de las estudiantes reporta haber vivido al menos un episodio de violencia en la escuela, sólo 15 alumnas solicitaron información o apoyo, y 8 interpusieron una queja o denuncia en instancias institucionales.

Las razones asociadas a esta situación incluyen la desconfianza en las autoridades, percepción de que no habrá consecuencias, vergüenza y minimización de lo ocurrido. Estas razones permiten identificar algo más profundo: el debilitamiento del vínculo entre la comunidad estudiantil y la institución. La baja denuncia no refleja la ausencia de violencia, sino la existencia de condiciones que inhiben su visibilización y atención.

Esta desconfianza no es abstracta ni sorprendente para quienes trabajamos dentro de la institución. La experiencia directa de atender situaciones de violencia desde adentro confirma lo que los datos señalan: las personas afectadas no denuncian porque han aprendido, ya sea mediante experiencia propia o ajena, que denunciar no cambia nada o que puede empeorar su situación. Esta situación coloca a quienes investigamos desde la propia institución ante una incomodidad que no puede eludirse. Somos parte del mismo sistema cuya legitimidad está en cuestión. Reconocerlo no paraliza la acción, pero sí obliga a ser honestos sobre los límites de lo que un diagnóstico institucional puede lograr por sí solo.

Esto pone en evidencia una tensión entre la existencia de mecanismos formales de atención y su legitimidad ante la comunidad educativa. La percepción de ineficacia o indiferencia por parte de las autoridades limita la resolución de casos específicos y contribuye a la reproducción de las violencias al generar un entorno de impunidad.

Tensiones en la práctica docente y el ambiente de aprendizaje

Los resultados también evidencian tensiones en las relaciones docente-estudiante, particularmente en lo que respecta a la percepción del trato por parte del profesorado y la calidad de las experiencias de aprendizaje. Un porcentaje significativo del estudiantado refiere haber sido tratado de manera inadecuada por sus docentes (24.5%), así como considerar poco atractivas o relevantes las actividades académicas (55.9%).

Que más de la mitad del estudiantado perciba las actividades académicas como poco significativas es un hallazgo de enorme relevancia en una institución formadora de docentes. Esto habla de un distanciamiento entre la experiencia formativa real y el proyecto pedagógico institucional que debería sostenerla. Si quienes se están formando para enseñar no encuentran sentido en lo que aprenden, esa fractura tiene consecuencias que van más allá del aula.

La relación pedagógica no es neutral. De ella se desprenden formas de vincularse que pueden abonar a un ambiente seguro de aprendizaje o, por el contrario, dificultar los procesos formativos. En el contexto de la formación inicial docente, este hallazgo adquiere una relevancia particular: las prácticas y experiencias vividas durante este proceso pueden ser internalizadas y posteriormente reproducidas en el ejercicio profesional. Las tensiones identificadas no sólo afectan a la población actual, sino que tienen implicaciones en la configuración de futuras prácticas educativas.

Del diagnóstico institucional a la construcción de respuestas articuladas

Si bien los resultados permiten dar cuenta de la presencia y características de las violencias en una institución específica, también evidencian los límites de los diagnósticos aislados. La ausencia de información comparable entre distintas normales dificulta la identificación de patrones amplios y la construcción de estrategias de intervención a nivel estatal.

No obstante, el diagnóstico realizado puede entenderse como un punto de partida: visibiliza la problemática y permite identificar la necesidad de articular esfuerzos entre instituciones. El tránsito de diagnósticos locales hacia estrategias colaborativas implica un cambio de enfoque que reconoce la importancia de construir conocimiento de manera colectiva y de generar condiciones para su uso en la toma de decisiones.

Con base en esta experiencia, y bajo los principios que promueven la co-construcción de conocimiento a partir de una investigación situada, colaborativa y transformadora (Gómez Contreras et al., 2025), se plantea avanzar hacia la construcción de un diagnóstico estatal colaborativo. Este contempla la aplicación de instrumentos comunes, la incorporación de metodologías cualitativas como los grupos focales y la participación activa de los distintos actores educativos, por ejemplo docentes y personal de apoyo y asistencia.

Es posible identificar una ruta diagnóstica con tres momentos diferenciados, que no son necesariamente lineales y tampoco homogéneos entre instituciones, pero que permiten orientar el proceso (véase Figura 1):

Figura 1. Modelo de diagnóstico colaborativo para escuelas normales

ETAPA 1	ETAPA 2	ETAPA 3
Aproximación institucional exploratoria	Diagnóstico institucional reflexivo	Diagnóstico interinstitucional colaborativo
Visibilizar problemáticas	Involucrar a la comunidad	Instrumentos comunes
Cuestionar su normalización	Dar voz y problematizar	Comparabilidad entre normales Base para política estatal

En un primer momento, la aproximación institucional exploratoria permite visibilizar problemáticas y comenzar a cuestionar su normalización. Posteriormente, el diagnóstico institucional reflexivo busca involucrar a la comunidad

normalista, dando voz y problematizando la realidad escolar. Finalmente, el diagnóstico interinstitucional con instrumentos comunes rompe el aislamiento, favorece la comparabilidad y genera las bases para una política educativa estatal en materia de género en las escuelas normales.

Los resultados de este trabajo se presentan en tres niveles: describen la prevalencia y características de las violencias; evidencian sus implicaciones para el abordaje institucional, particularmente en lo que respecta a la desconfianza; y fundamentan una estrategia que puede convertirse en un ejercicio periódico y dialógico con incidencia en la política educativa.

Hacia un modelo colaborativo de diagnóstico: alcances y condiciones

Para que este modelo transite del planteamiento a la práctica, se requieren condiciones que conviene nombrar con claridad. En primer lugar, una instancia de coordinación que articule el proceso entre las once normales, con capacidad de convocar, sistematizar y resguardar los datos de manera responsable. En segundo lugar, una periodicidad definida: un diagnóstico aislado produce una fotografía; aplicado de forma regular, genera condiciones para identificar tendencias y medir el efecto de las intervenciones.

En tercer lugar, un protocolo claro sobre el uso de los resultados, que garantice que la información no se archive sin consecuencias sino que alimente decisiones concretas en materia de formación, protocolos de atención y convivencia escolar. Sin estas condiciones, el modelo corre el riesgo de convertirse en un ejercicio bien intencionado pero sin impacto institucional real.

La Figura 1 no es un producto terminado. Es una propuesta que emerge de una experiencia concreta y que puede ser sometida a revisión colectiva. Cada una de las etapas propuestas cumple una función distinta. La aproximación exploratoria permite hacer visibles problemáticas previamente naturalizadas. El diagnóstico reflexivo incorpora a la comunidad en la interpretación de los hallazgos. Y el trabajo interinstitucional genera condiciones para comparar información entre escuelas y construir agendas compartidas de atención.

CONCLUSIONES

Derivado del trabajo desarrollado, es posible identificar tres conclusiones centrales. La primera es que el diagnóstico evidencia la normalización de múltiples formas de violencia en la cultura institucional de la escuela normal estudiada, con asimetrías de género significativas en las experiencias de victimización y una baja tasa de denuncia que no refleja ausencia de violencia sino condiciones estructurales que la inhiben.

La segunda es que los datos sugieren que la desconfianza institucional podría constituir uno de los principales obstáculos para la atención de las violencias, aunque sería necesario profundizar en esta hipótesis mediante aproximaciones cualitativas. Los resultados permiten plantear que el problema no radica únicamente en la existencia de mecanismos formales de

atención, sino también en su legitimidad ante la comunidad estudiantil. La baja tasa de denuncia parece reflejar la percepción de que estos mecanismos tienen escasa capacidad para generar cambios significativos, lo que sitúa la problemática en un plano que rebasa el ámbito de los protocolos.

Y la tercera, que el tránsito hacia diagnósticos colaborativos interinstitucionales constituye una vía prometedora para la construcción de política educativa basada en evidencia. Si bien el modelo se encuentra en una etapa germinal, se considera que la experiencia documentada aquí muestra que es posible generar un modelo participativo con potencial de escalar.

Sin embargo, una tensión central atraviesa estos hallazgos y merece atención explícita. Si bien el diagnóstico se plantea como un dispositivo institucional capaz de detonar procesos de transformación, los propios resultados evidencian que la institución ha perdido legitimidad ante quienes la habitan.

La baja tasa de denuncia, la desconfianza en las autoridades y la minimización de las experiencias de violencia no son datos menores. Son señales de que el vínculo entre la comunidad estudiantil y la institución está dañado. En este panorama, el desafío para las escuelas normales de Jalisco no es la viabilidad técnica de unificar cuestionarios o coordinar aplicaciones estatales, sino la capacidad institucional para sostener la mirada frente a los datos obtenidos, incluso si éstos cuestionan sus propias estructuras o tradiciones. Si los mecanismos de denuncia carecen de legitimidad y las violencias cotidianas se integran con la cultura escolar, transformar estos entornos demandará algo más que protocolos y estadísticas: la voluntad política de desarticular las asimetrías que los sostienen.

Esto obliga a preguntarse si un instrumento que opera desde y hacia la institución puede, por sí solo, revertir las condiciones que lo hacen necesario. No se trata de abandonar el diagnóstico como herramienta, sino de reconocer que su potencial transformador depende de que se construyan espacios de participación genuina y rendición de cuentas, pero sobre todo, de que la institución acepte ser cuestionada por su propia comunidad. En ausencia de esas condiciones, existe el riesgo de que el diagnóstico se convierta en un ejercicio de visibilización sin consecuencias, que documente las violencias sin modificar las estructuras que las sostienen.

Dicho esto, la experiencia desarrollada permite sostener que el diagnóstico colaborativo representa una oportunidad real para fortalecer la atención a la violencia de género en las escuelas normales. Más que resolver por sí solo el problema, puede generar algo que actualmente no existe: información comparable, pertinente y contextualizada entre instituciones que históricamente han operado de manera aislada.

Entre los principales retos se encuentran las diferencias en tamaño, cultura institucional, recursos y autonomía relativa de cada normal, así como las posibles resistencias políticas a procesos que implican visibilizar problemáticas incómodas. Estos retos no son menores y sería ingenuo ignorarlos; sin embargo,

la experiencia documentada sugiere que pueden atenuarse si el proceso se guía por una participación genuina y una ruta clara sobre sus objetivos.

El principal aporte de este trabajo, más allá de visibilizar problemáticas concretas, es la apertura a que la producción de evidencia situada pueda convertirse en un mecanismo institucional capaz de detonar procesos de colaboración entre escuelas normales y abrir la posibilidad de una política educativa con base en evidencia. En términos operativos, esto implica la adopción de un instrumento común, su aplicación periódica, la incorporación de espacios cualitativos de interpretación colectiva y la consolidación de una red interinstitucional para el análisis y uso de los resultados.

Finalmente, los hallazgos presentados permiten enfatizar una cuestión central: las violencias en las escuelas normales no son un problema técnico que se resuelve con mejores instrumentos. Son un problema ético y político que impacta directamente en el núcleo formativo de la institución. Lo anterior plantea la necesidad de revisar críticamente las condiciones institucionales en las que ocurre la formación docente y los mensajes formativos que se transmiten cotidianamente.

Queda pendiente una pregunta que este trabajo no puede responder por sí solo: ¿qué pasa después del diagnóstico? La evidencia existe y de ella se desprenden patrones y algunas ideas, pero el tránsito de los datos a la decisión institucional depende de voluntades y tiempos que ningún instrumento garantiza. Una de las principales lecciones derivadas de esta experiencia es que diagnosticar bien es necesario, pero no suficiente. La utilidad de estos ejercicios depende de la capacidad institucional para traducir los hallazgos en acciones concretas y sostener procesos de revisión crítica de sus propias prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Navarro, V. A., y Zepeda Acero, D. S. (2024, noviembre). *Una aproximación a las violencias en una institución de formación docente. El caso de la ByCE/NJ* [Ponencia]. 7.º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, México.
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of anti-discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167. <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1997). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez Contreras, F. A., Hernández Ramírez, A. D., Lira López, L., Perales Ponce, R. C., Quintero Reyes, C. Y., y Reyes Escutia, F. de J. (2025). *ColPE: Colegiados de Investigación por la Educación. Propuesta para la co-construcción de conocimiento: Orientaciones iniciales*. Secretaría de Educación del Estado de Jalisco; Subsecretaría de Formación y Atención al Magisterio.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. OMS. <https://>

iris.who.int/handle/10665/67411

Ríos Peña, J. U. (2023). Concepciones, prácticas y marcas de la violencia en las escuelas entre estudiantes normalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1810. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1810

Scott, J. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. En M. Nash y J. Amelang (Eds.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23–56). Alfons el Magnànim.

Tlalolín Morales, B. F. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, (206), 39–50.

COENSEÑANZA, COLABORACIÓN DOCENTE E INCLUSIÓN: EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA ESCUELA CON SERVICIO USAER

*Co-teaching, teacher collaboration and inclusion: action
research experience in a school with USAER services*

ISIDRO BARAJAS MARTÍNEZ

Secretaría de Educación Jalisco (SEJ)

Correo: isidro.barajas@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2619-8586>

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

La inclusión educativa requiere colaboración docente. Con base en ello, la coenseñanza aparece como una estrategia que permite la colaboración docente y favorece la transformación de las escuelas haciéndolas más inclusivas. La presente investigación se realizó mediante un diseño de investigación acción. El objetivo fue implementar estrategias de colaboración docente, con énfasis en la coenseñanza, como medio para transformar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque inclusivo en una escuela con servicio USAER ubicada en el estado de Jalisco México. Los resultados muestran que los modelos de coenseñanza empleados por los docentes en esta experiencia fueron uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones. Las estrategias de colaboración docente mencionadas por los docentes incluyeron la planeación compartida, el compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación constante, la organización entre docentes y el trabajo conjunto. Dichos resultados describen cómo los distintos modelos de coenseñanza y las diversas estrategias de colaboración docente implementadas permiten a la escuela transformarse y transitar hacia la inclusión donde todos participan.

ABSTRACT

Educational inclusion requires teacher collaboration. Based on this, co-teaching emerges as a strategy that facilitates teacher collaboration and promotes the transformation of schools, making them more inclusive. This study was conducted using an action research design. The objective was to implement teacher collaboration strategies, with an emphasis on co-teaching, as a means to transform pedagogical practices toward an inclusive approach in a school with USAER services located in the state of Jalisco, Mexico. The results show that the co-teaching models employed by teachers in this experience were “one teaches and the other observes,” “alternate teaching,” “one teaches and the other assists,” and “station teaching.” The teacher collaboration strategies mentioned by the teachers included shared planning, sharing strategies among teachers, sharing materials, constant communication, organization among teachers, and working together. These results describe how the different co-teaching models and the various teacher collaboration strategies implemented allow the school to transform and move toward inclusion where everyone participates.

Keywords: co-teaching, teacher collaboration, educational inclusion, action research, USAER

INTRODUCCIÓN

La colaboración docente y el apoyo mutuo entre el profesorado resultan elementos importantes a la hora de implementar prácticas inclusivas (Echeita, 2017). Diversos estudios insisten en la necesidad de una mayor colaboración docente, a través de la coenseñanza, los cuales permitirá enriquecer la experiencia educativa, el desarrollo profesional y el avance hacia una educación más inclusiva (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2024; Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025; Figueroa, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina, 2020; San Martín, Contreras, & Muñoz, 2024; San Martín, Troncoso, Figueroa-Céspedes, & Ramírez-Vega, 2025).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la inclusión como eje articulador incide de manera transversal en todos los planos y dimensiones educativos, permitiendo además orientar el cambio en las prácticas escolares cotidianas (SEP, 2024). Por lo cual, “es fundamental ir más allá de la idea de que la inclusión se refiere a incorporar a los grupos de la sociedad a la escuela, lo cual es muy importante, pero no suficiente.” (SEP, 2024, p. 106)

Si bien se han dado pasos importantes para transitar hacia culturas y prácticas inclusivas en México, se hace necesario seguir promoviendo acciones que permitan eliminar Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP),

las cuales aún subsisten en algunas escuelas (Mejoredu, 2022), por lo cual se requiere que los docentes desarrollen procesos de colaboración profesional, dentro de los cuales se sitúa a la coenseñanza (San Martín, Troncoso, Figueroa-Céspedes, & Ramírez-Vega, 2025).

En México no está suficientemente documentada la coenseñanza en escuelas con apoyo de USAER. Sin embargo, sí se prevé la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinario entre el personal de la USAER y el personal docente de las escuelas que esta apoya (Lormendez y Cano, 2020; Mejoredu, 2022). A decir de evaluaciones nacionales se requiere promover la corresponsabilidad para la inclusión a través de la generación de comunidades de práctica entre directivos de USAER, docentes de USAER, docentes de aula regular y directivos de escuelas apoyadas por este servicio (Mejoredu, 2022).

En suma, se aprecia la necesidad de transitar hacia enfoques colaborativos para favorecer la inclusión, así como tener un mayor conocimiento acerca de cuáles son los factores que de mejor manera favorecen la implementación de la coenseñanza, como estrategia colaborativa, en aquellas escuelas que pretenden transformarse en escuelas inclusivas.

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La escuela Ignacio Zaragoza, pertenece a la Zona 39 Federal de Educación Primaria. En el ciclo escolar 2024-2025 brinda atención educativa a un total de 121 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: en primero 13, en segundo 28, en tercero 21, en cuarto 17, en quinto 24 y en sexto 18. Los cuales son atendidos por 6 docentes (4 mujeres y dos hombres). Es importante mencionar que en el registro de la estadística de la USAER para esta escuela en específico se tiene un total de 10 alumnos que enfrentan BAP. De los cuales 2 presentan discapacidad intelectual, 6 dificultades severas de aprendizaje, 1 con dificultad severa de comunicación y 1 con dificultad severa de conducta.

Dicha escuela es de organización completa, existiendo un docente para cada grupo de primaria además del director del plantel. En el caso del servicio USAER asignado a esta escuela primaria está compuesto por un director, una maestra de apoyo (quien está toda la semana en la escuela) además de un equipo de apoyo integrado por una maestra de comunicación, una trabajadora social y una psicóloga (mismas que asisten sólo un día a la semana).

La distribución por condiciones de los alumnos y grado escolar son como sigue: en sexto grado un alumno con discapacidad intelectual y un alumno con dificultad severa de conducta; en quinto grado alumnos con dificultades de aprendizaje pero no severas, en cuarto grado tres alumnos con dificultad severa de aprendizaje; en tercer grado dos alumnos con dificultad severa de aprendizaje; en segundo grado un alumno con dificultad severa de aprendizaje y uno con dificultad severa de comunicación; y finalmente en primer grado un alumno con discapacidad intelectual. Además, la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel de proceso, esto con base en la evaluación de MEJOREDU.

Dentro de sus principales problemáticas que manifiestan en su Programa de Mejora Continua los maestros de la escuela indican la necesidad de conocer formas de intervenir con alumnos que presentan discapacidad, así como con dificultades severas de comunicación y dificultades severas de aprendizaje. Razón por la cual solicitaron el apoyo del servicio USAER para el ciclo escolar 2024-2025.

OBJETIVO(S)

Implementar estrategias de colaboración docente, con énfasis en la coenseñanza, como medio para transformar las prácticas pedagógicas hacia un enfoque inclusivo en la Escuela Primaria Rural Ignacio Zaragoza.

Objetivos específicos

1. Conocer el nivel actual de colaboración docente y las prácticas inclusivas presentes en la Escuela Primaria Rural Ignacio Zaragoza.
2. Diseñar un plan de intervención, basado en estrategias de colaboración docente y coenseñanza, que promuevan el trabajo conjunto entre los docentes del plantel.
3. Implementar modelos de coenseñanza, favoreciendo la corresponsabilidad, la planificación compartida y las prácticas inclusivas.
4. Valorar los cambios y mejoras en las prácticas pedagógicas y en el ambiente de aprendizaje a partir de la aplicación de estrategias colaborativas e inclusivas entre docentes.

REVISIÓN TEÓRICA

Coenseñanza e inclusión

Un componente clave en el desarrollo de entornos educativos inclusivos lo es la coenseñanza, entendida como la instrucción compartida entre dos o más profesionales en un mismo espacio físico, con la finalidad de atender de manera conjunta a un grupo diverso de estudiantes (Cook & Friend, 1995). Esta estrategia no sólo permite integrar distintos saberes y enfoques pedagógicos, sino que también favorece una atención educativa más flexible y adaptada a las diversas necesidades del alumnado.

Para Echeita (2017), una de las condiciones para avanzar en la inclusión es el construir fuertes culturas, políticas y prácticas colaborativas en varios niveles; dentro del centro escolar y entre centros escolares; entre el profesorado; y entre unos y otros con las familias y el contexto escolar. Así mismo señala que no es posible trabajar en aulas inclusivas sin que los docentes tanto de escuela regular como de educación especial desarrollen un trabajo colaborativo docente (Echeita, 2017). En suma, para alcanzar la inclusión educativa es necesario tener una cultura colaborativa muy arraigada en los centros y las comunidades educativas.

La coenseñanza puede definirse como la asociación de un maestro de educación general y un maestro de educación especial u otro especialista

con el propósito de brindar instrucción de manera conjunta a un grupo diverso de estudiantes, incluidos aquellos con discapacidad u otras necesidades específicas de aprendizaje, en un entorno de educación general y de una manera que satisfaga de manera flexible y deliberadamente sus necesidades de aprendizaje (Friend, 2008, como se cita en Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010).

Friend y Cook (2010, citado en Friend, Cook, Hurley-Chamberlain, & Shamberger, 2010) refieren la existencia de seis modelos de coenseñanza.

1. Uno enseña, otro observa.
2. Enseñanza por estaciones.
3. Enseñanza paralela.
4. Enseñanza alternativa.
5. Trabajo en equipo (coenseñanza simultánea).
6. Uno enseña, otro asiste.

En relación con las prácticas inclusivas, Booth y Ainscow (2000) las definen como la organización de aquellas actividades escolares que permiten superar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan algunos alumnos. Estas prácticas se orientan a garantizar que todas las actividades, tanto dentro como fuera del aula, promuevan la participación plena de todo el alumnado, tomando en cuenta sus conocimientos, experiencias y contextos socioculturales (Booth & Ainscow, 2000). Por tanto, la inclusión no se limita a la presencia física de los estudiantes en el aula, sino que implica una transformación en las formas de enseñar, aprender y relacionarse dentro de la comunidad escolar.

Las prácticas inclusivas aseguran que todas las actividades del centro —dentro y fuera del aula— fomenten la participación de todo el alumnado, incluyendo sus experiencias extraescolares (Booth & Ainscow, 2000). Estas prácticas ayudan a consolidar culturas escolares inclusivas, lo que a su vez genera cambios sostenibles en políticas y prácticas institucionales. Su modelo, conocido como el *índice de inclusión*, identifica tres dimensiones interdependientes: culturas, políticas y prácticas, comparables a los lados de un triángulo equilátero, donde todas las dimensiones están interrelacionadas.

Por su parte Marchesi, Durán, Giné, & Hernández (2009) definen una buena práctica inclusiva como aquella orientada a promover la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, con especial atención a los más vulnerables, mediante el compromiso del profesorado, alumnado y familias.

En este contexto, la colaboración interdisciplinaria viene a destacar como estrategia clave para la educación inclusiva (transformando culturas, políticas y prácticas), mediada por el trabajo en equipo realizado dentro y fuera del aula, y centrándose a su vez en el trabajo en conjunto que realizan los profesores de educación regular y especial en un contexto educativo inclusivo (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025).

Así mismo, la coenseñanza aparece como una estrategia de tipo colaborativo que implica la transformación de las prácticas docentes para mejorar

el aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025). Se ha encontrado que los profesores que practican la coenseñanza buscan distintas formas de enseñar a sus estudiantes, propiciando así una mayor participación y otorgándoles más oportunidades de aprendizaje (Rodríguez, 2014). De igual forma, permite la posibilidad de que los docentes exploren sus propias prácticas y las de otros, y a su vez refuercen la responsabilidad de construir conocimiento de tipo colaborativo además de una conciencia educativa inclusiva tanto en otros agentes educativos como en ellos mismos (Gayol, Sandoval, & De pablo, 2023).

Aún más, la coenseñanza crea oportunidades para la práctica reflexiva entre codocentes (docente regular y docente de educación especial), pudiendo discutir y evaluar continua y conjuntamente los diferentes resultados de los alumnos (Fernández-Enguita, 2020). Sin embargo, la coenseñanza requiere llevar a cabo una transformación de las prácticas docentes para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes (Castro-Cáceres & Sagredo-Lilo, 2025).

Factores que inciden en la coenseñanza

Si bien los distintos modelos de coenseñanza tienen el potencial de responder a una demanda cada vez mayor de instrucción inclusiva y diferenciada acorde a las necesidades de cada estudiante (Fernández-Enguita, 2020), se ha identificado que existen ciertos factores que influyen en su éxito como estrategia de colaboración docente. Rodríguez (2014) menciona los siguientes elementos que dificultan el trabajo colaborativo: falta de tiempo y espacios para planificar e implementar los programas de los estudiantes, dificultades de coordinación entre docentes, sobrecarga de trabajo de los profesores, falta de apoyo por parte de la administración y poca comprensión que los directores tienen respecto a la colaboración entre docentes. Así mismo se menciona a la cultura escolar individualista, actitudes y creencias desfavorables a la colaboración y falta de estrategias generales para resolver problemas de forma colaborativa (Rodríguez, 2014).

Figuerola, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina (2020) señalan en su estudio que, si bien se reconoce a la coenseñanza como una actividad estratégica para los procesos de reflexión docente, por sí misma ésta no es garante de una óptima ejecución ya que se encuentra supeditada a una serie de factores. Siendo uno de ellos el que los docentes hagan uso de estrategias, metodologías y prácticas colaborativas. Por lo cual se hace necesario “ampliar el radio de la colaboración para generar variaciones en cada dupla de coenseñanza” (Figuerola, Sepúlveda, Soto, & Yáñez-Urbina, 2020, p. 12).

Por su parte Huguet (2018) indica ciertas condiciones para lograr la colaboración de los docentes al implementar la coenseñanza tales como: confianza mutua, el sentirse uno más dentro del grupo y mucha comunicación entre el profesorado. De igual manera se menciona que existen algunas resistencias, tales como la mayor necesidad de colaboración y coordinación entre docentes

y el hecho de que al trabajar de esta manera el maestro de apoyo pierde la relación más estrecha con los alumnos (Hughes, 2018), ya que no trabajaría uno a uno en el aula de apoyo o aula de educación especial.

Para Fernández-Enguita (2020) la coenseñanza refiere a una relación de colaboración docente con mayor interdependencia entre docentes. Siendo necesario una serie de componentes interrelacionados entre sí para organizar la coenseñanza, los cuales serían: comunicación interpersonal, organización del espacio físico del aula, familiaridad con el contenido curricular, objetivos de aprendizaje y posibles adaptaciones, planificación de la instrucción, instrucción durante las lecciones, gestión del aula y evaluación del progreso del alumnado.

Así mismo, Pérez-Gutiérrez, Casado-Muñoz, & Ordóñez-Fernández (2022) al investigar cómo se llevan a cabo las sesiones de coenseñanza en los centros asturianos de educación infantil y primaria y qué fortalezas o debilidades percibe el profesorado ante esta modalidad organizativa descubrieron que la enseñanza personalizada del alumnado y el enriquecimiento profesional destacan como puntos fuertes frente a la falta de tiempo para la planificación y la falta de compromiso del profesorado que se analizan como debilidades. Así mismo esta investigación revela una tendencia en alza hacia la utilización de esta modalidad organizativa (coenseñanza) como facilitadora del proceso inclusivo.

Obando-Castillo (2016), en su investigación, identificó varios elementos clave que permiten su implementación efectiva: la existencia de tiempos de colaboración, una comunicación interpersonal fluida, el apoyo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo profesional conjunto y, sobre todo, el involucramiento voluntario de los docentes. Estas condiciones permiten que la coenseñanza trascienda la improvisación y se convierta en una práctica sostenida y significativa.

A su vez, Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024) destacan tres factores facilitadores fundamentales para la coenseñanza: el trabajo colaborativo, el liderazgo pedagógico y la actitud positiva de los docentes. En particular, en cuanto al trabajo colaborativo, los autores enfatizan prácticas como la planificación conjunta, el diseño compartido de estrategias inclusivas y el intercambio profesional de experiencias, todo lo cual contribuye a consolidar una cultura de colaboración sostenida en las escuelas.

Pericacho-Gómez (2024) encontró que las prácticas de coenseñanza exitosas se construyen de manera colectiva a través de procesos comunicativos robustos que implican coordinación, negociación, tiempo para planificar y un compromiso compartido. Su estudio subraya la necesidad de generar espacios sistemáticos donde los docentes puedan trabajar en equipo, intercambiar conocimientos y tomar decisiones pedagógicas conjuntas, en línea con los principios de equidad e inclusión promovidos por la Nueva Escuela Mexicana.

En conjunto, el cuerpo de investigación revisado respalda la necesidad de seguir explorando e implementando modelos como la coenseñanza en

contextos educativos diversos, especialmente en escuelas primarias públicas mexicanas donde la atención a la diversidad representa un reto constante.

Teoría Del Profesionalismo Colaborativo De Hargreaves y O'Connor

La colaboración docente se ha destacado como una estrategia clave para impulsar la innovación y la mejora educativa (Hargreaves & O'Connor, 2020). En este contexto, la teoría del profesionalismo colaborativo se centra en “cómo las personas colaboran más profesionalmente y desempeñan su profesión de manera más colaborativa” (Hargreaves & O'Connor, 2020, p. 4). Se orienta a crear una práctica profesional conjunta más sólida y mejorada, transformando la enseñanza y el aprendizaje de manera colectiva y con un propósito: “transformar la enseñanza y el aprendizaje juntos para trabajar con todos los estudiantes, con el fin de desarrollar vidas plenas llenas de significado, propósito y éxito” (Hargreaves & O'Connor, 2020, p. 5).

Para estructurar este modelo, Hargreaves & O'Connor (2020) explican que el profesionalismo colaborativo se sustenta en una planificación rigurosa, un diálogo profundo, retroalimentación honesta pero constructiva e investigación colaborativa continua. Además, proponen diez principios esenciales.

1. Autonomía colectiva: mayor independencia de estructuras burocráticas, y menor independencia entre docentes.
2. Eficacia colectiva: convicción compartida de mejorar resultados juntos.
3. Investigación colaborativa: análisis conjunto de prácticas para su mejora.
4. Responsabilidad colectiva: cuidar a nuestros estudiantes como responsabilidad de todos.
5. Iniciativa colectiva: compromiso activo en comunidades de aprendizaje.
6. Diálogo mutuo: conversaciones profundas y feedback honesto.
7. Trabajo conjunto: planificación, retroalimentación estructurada y debates compartidos.
8. Significado y propósito común: más allá de calificaciones, centrado en bienestar y sentido.
9. Colaboración con estudiantes: estudiantes como agentes activos del cambio.
10. Marco general para todos: creación colectiva de la cultura educativa.

Este modelo destaca el potencial motivacional de la colaboración, aliviando las sobrecargas individuales y promoviendo esfuerzos colectivos hacia la equidad e inclusión escolar.

METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, bajo el diseño de investigación acción. Se desarrolló en 4 fases (Latorre, 2005): diagnóstico y planificación inicial; implementación; observación; y reflexión (evaluación y replanificación). Realizando así un ciclo de investigación acción.

Población y sujetos

Se realizó un muestreo de tipo intencional. La muestra estuvo compuesta por 10 docentes, de los cuales 6 eran maestros de escuela regular y 4 docentes de educación especial, así como el director del plantel.

Instrumentos

Se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, el cual constó de 5 preguntas abiertas basado en Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024). Este instrumento se aplicó después de la intervención para rescatar la experiencia, opiniones y valoración de los docentes acerca de los modelos de coenseñanza implementados y su impacto. Además, se utilizó un guion de grupo focal, compuesto por 6 preguntas abiertas, con la intención de fomentar el diálogo, la reflexión colectiva y la construcción conjunta de significados. También se implementó un formato de observación de prácticas de coenseñanza, basado en Huguet (2018), mismo que el director del plantel utilizó.

Proceso de intervención basado en la investigación-acción

La primera fase del proceso de investigación acción (diagnóstico y planificación inicial) se realizó a través de dos sesiones de trabajo con los docentes, las cuales tuvieron una duración de 2 horas cada una. En una primera sesión se estableció un diagnóstico participativo, diagnosticando el nivel de colaboración docente existente y las prácticas inclusivas presentes. En la segunda reunión se habló de estrategias de colaboración docente y coenseñanza y se diseñó de manera conjunta un plan de acción basado en estrategias de colaboración docente y coenseñanza. Los docentes participaron activamente y decidieron comprometerse a aplicar la coenseñanza.

La segunda fase consistió en la implementación del plan de acción, el cual se realizó entre los meses de marzo a junio. En esta fase se implementaron las prácticas de coenseñanza y estrategias de colaboración docente establecidas colectivamente. Cada docente de la Escuela Primaria se organizaba con el personal de USAER para diseñar la coenseñanza.

Para la tercera fase llamada de observación, también comprendida entre los meses de marzo a junio, se observó y se obtuvieron datos acerca del plan de acción que se diseñó y que se estuvo implementando para favorecer las prácticas inclusivas desde un enfoque de colaboración docente a través de la coenseñanza. Para esta fase se utilizaron guías de observación, aplicadas por el directivo del plantel.

La cuarta fase, de reflexión, se llevó a cabo en la segunda quincena del mes de junio. En esta fase se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se implementó un grupo focal para rescatar información significativa con respecto al plan de acción implementado. Para tal efecto, se dispuso de un aula específica para realizar cada una de las entrevistas, las cuales tuvieron una duración de entre 35 a 45 minutos aproximadamente. También se implementó una entrevista con el director del plantel para rescatar la información más importante rescatada por él en sus observaciones.

Análisis de datos

Se registró la información en audio y posteriormente se transcribió tanto las entrevistas como la información obtenida en el grupo focal. Para el análisis de datos se utilizó el análisis temático. Se realizó una codificación deductiva con base en los conceptos, códigos y temas encontrados en investigaciones previas y en el marco teórico. El *software* de análisis cualitativo fue el ATLAS.TI versión 25.

Para la triangulación de la información se recurrió a la combinación de diferentes fuentes de datos (observaciones, entrevistas y grupo focal) y diferentes perspectivas (docentes y directivo) para aumentar la credibilidad y validez de los hallazgos.

Consideraciones éticas

Atendiendo a las consideraciones éticas se elaboró un formato de consentimiento informado, el cual se firmó por todos los participantes. Además, se garantizó la confidencialidad de la información y su anonimato en cualquier producto derivado de la investigación. Su participación fue voluntaria, y tuvieron la posibilidad de retirarse en cualquier momento.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se agruparon en cinco temáticas principales: modalidades e implementación de la coenseñanza; facilitadores del trabajo colaborativo docente; avances percibidos en inclusión; procesos de organización y disposición; y percepción del servicio de apoyo y evolución del modelo.

1. Modalidades e implementación de la coenseñanza

Con respecto a esta temática se encontró que sí se llevó a cabo la coenseñanza en la escuela con todos los docentes, destacando 4 modelos de coenseñanza implementados: uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones.

El maestro primer grado indica que: “Sí, la maestra me apoyó con la enseñanza alternativa”. Por su parte el maestro de sexto grado comparte su experiencia de coenseñanza donde uno enseña y otro observa, y la modalidad de uno enseña y otro asiste: “A veces ella entraba y yo estaba dando la clase y ella estaba con los niños observándolos o ayudándoles”. También se implementó la coenseñanza del tipo enseñanza por estaciones, como lo refiere la maestra de apoyo de USAER: “diseñábamos la actividad y ya lo que hacíamos era que dividíamos los grupos, entre las dos, andábamos por los dos grupitos que se hacían”.

Al preguntar acerca de cómo se organizaban para implementar la coenseñanza la maestra de apoyo de USAER refiere lo siguiente: “Sí. Habíamos quedado en salir en las horas de educación física, cuando se podía, sí se hacía de esa manera. Cuando no, yo entraba a los salones y ahí hablábamos sobre la planeación y los temas”. Y la maestra de cuarto grado lo confirma: “Sí. Estuvimos trabajando con la maestra de apoyo durante las horas de educación física. Nos poníamos de acuerdo”.

La maestra de segundo grado al cuestionarla también acerca de cómo se organizaban menciona que la maestra de USAER: “me pedía la planeación, observábamos y ya ella me decía, maestra voy a hacer esta actividad, la dejamos así, la cambiamos o qué ajustes le hacemos”. Por su parte la psicóloga de USAER que sólo acude un día a la semana a la escuela indica que: “yo planeaba y les mandaba con tiempo la actividad para que ellos supieran de qué se trataba. Y ese día de la actividad ellos ya sabían y ya se integraban”.

2. Facilitadores del trabajo colaborativo docente

En una segunda temática, referida a elementos facilitadores del trabajo colaborativo docente, se encontraron seis estrategias los facilitaron: la planeación compartida, el compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación, la organización entre docentes y el trabajo conjunto.

La mayoría de los docentes aluden a la planeación compartida. Así, la maestra de quinto grado menciona: “me pedía la planeación y ya sobre eso, ya ella hacía ajustes sobre eso”. De igual manera la maestra de tercer grado menciona: “antes de la clase nos mandaba la actividad y ya nosotros sabemos qué temáticas se iban a trabajar”.

Otro tema que resaltan los docentes es el compartir entre ellos tanto materiales como estrategias. La maestra de cuarto grado dice: “yo le compartía las necesidades que veía en mis alumnos y buscábamos la manera de solucionarlas. Hablábamos sobre estrategias, sobre qué sí podíamos implementar y qué no”. Y la misma maestra de cuarto continúa: “me estuvo, pues prácticamente, compartiendo muchas de las estrategias que ella conoce y me mostró la manera de llevarlas a cabo”. La psicóloga refiere: “después les compartía otra actividad para que ellos continuaran dándole seguimiento durante toda la semana a la actividad que se había implementado”. Y también el grupo focal se encontró que: “se compartieron desde materiales, estrategias”.

Y con respecto a la comunicación la maestra de comunicación de USAER resalta que: “sí hubo buena comunicación con los maestros”. Y en el grupo focal se mencionó: “se vio la comunicación, la comunicación fue la base”.

3. Avances percibidos en inclusión

Para la tercera temática, sobre los avances percibidos en inclusión, se encontró que la coenseñanza favorece el desarrollo de prácticas inclusivas. El maestro de primer grado refiere: “la coenseñanza sí sirve mucho porque apoya en cuanto al desarrollo de los niños. Y las dificultades que tienen para aprender”. La maestra de segundo grado destaca la importancia de: “Trabajar en conjunto especial y regular. Ya no sacar niños”.

Por su parte la maestra de tercero indica que: “los niños sí avanzaron. En el caso de Toño, pues ya que no sabía leer ni escribir, todavía tiene un poquito de dificultad, pero sí avanzó”. La maestra de cuarto grado habla de avances: “muchísimos, muchísimos avances. Con la maestra de apoyo estuvimos trabajando lo que fue la lectura y créame que sí fue un avance enorme, tanto en lo conductual también”. La psicóloga por su parte indica que: “En sexto,

con dos niños, en lo emocional, que no se integraban con sus compañeros, no participaban, se logró que se integraran, participaran, que su grupo los aceptara. Y en general se logró que trabajaran en equipo”. También menciona “en general en todos los grupos que no estaban acostumbrados a trabajar en equipo y en un principio se resistían, pero al final se logró”.

Con respecto a esta forma de trabajo en coenseñanza y prácticas inclusivas la maestra de quinto dijo que: “ya cambiaron la dinámica, vamos a ser equipo, vamos a hacer esto”. El director por su parte expresa lo siguiente:

[...] ahora lo entiendo y lo veo mucho mejor, la forma de trabajar actual en la que no se excluye o no se evidencie al alumno que se ha sacado del grupo. Básicamente esa es la característica nueva que se encontró, que no se evidencia al alumno.

4. Procesos de organización y disposición

La cuarta temática encontrada se refiere a elementos organizativos y actitudinales. En el primer caso, la experiencia de los docentes con respecto a los elementos organizativos alude a coordinación, tiempo y espacios. El maestro de primero refiere que se requiere: “más coordinación en cuanto a la planeación”.

Con respecto al tiempo, la maestra de segundo menciona: “El tiempo, ya que había ocasiones que teníamos planeada la actividad y venían otras actividades extras también de la escuela y era cuando ya, no podíamos compaginar”. Y en el grupo focal con respecto al tiempo se menciona que: “desde un principio se establezca la coenseñanza, para no empezar a mediados del ciclo escolar, y haya más avances”. Además, expresa:

Yo le comentaba al director que una buena estrategia o sugerencia sería que esto se tomará desde el principio. Al inicio del ciclo una reunión para volver a revisar la coenseñanza y organizar el trabajo. Y evaluarlo quizás al bimestre o al trimestre.

Con relación a los espacios, la maestra de tercer grado menciona: “un espacio para ver cómo lo vamos a llevar a cabo y sí hacer como un cronograma, una planificación de actividades previas”. Por su parte la maestra de comunicación indica: “para continuar con la docencia compartida es necesario dar espacios para la coplaneación”.

Por otro lado, el aspecto actitudinal destaca como un elemento importante para lograr un trabajo conjunto entre docentes. La maestra de comunicación refiere: “siempre hubo disposición”. El director comenta que en el éxito de este proceso implementado: “Lo facilitó la disposición, principalmente de todos los actores, de los maestros que tenemos aquí y de los maestros del personal de educación especial”. Así mismo en el grupo focal el director del plantel agradece a todos: “la disposición que han tenido, para tener esa apertura al cambio”.

5. Percepción del servicio de apoyo y evolución del modelo

Con respecto a esta temática, se encontró que inicialmente los docentes de la Escuela Primaria no tenían experiencia de trabajo colaborativo, más bien se tenía la idea de que la USAER iba a estar sacando niños del aula para trabajar con ellos. Así, la maestra de segundo grado menciona: “No, la idea que yo tenía antes era muy diferente”. Ella menciona que tuvo una experiencia con el personal de USAER en donde sólo se sacaba al niño fuera del aula y se lo regresaban después de un tiempo: “maestra présteme al niño, me lo voy a llevar un ratito nada más. No se lo llevaban todo el tiempo, pero hacían una evaluación, me lo regresaban, y ya”.

El director del plantel en la reunión del grupo focal menciona esta forma de intervenir de la USAER representa un nuevo modelo de atender a la diversidad: “Así ya no segregas o no etiquetas al niño. Sino que se trabaja con todos dentro del aula”.

DISCUSIÓN

En esta investigación se observaron 4 modelos de coenseñanza empleados por los docentes: uno enseña y otro observa, enseñanza alternativa, uno enseña y otro asiste y enseñanza por estaciones. Además, se encontraron 6 estrategias que facilitaron la colaboración docente: planeación compartida, compartir estrategias entre docentes, compartir materiales, la comunicación, la organización entre docentes y el trabajo conjunto.

Los resultados obtenidos coinciden con lo mencionado por Obando-Castillo (2016) y con Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024), al encontrar varios elementos clave que permiten la implementación efectiva de la coenseñanza, como los son: la existencia de tiempos de colaboración, una comunicación interpersonal fluida, el apoyo y liderazgo del equipo directivo, el desarrollo profesional conjunto y, sobre todo, el involucramiento voluntario de los docentes (actitud positiva).

De igual manera los resultados encontrados en esta investigación abonan a lo descubierto por Pericacho-Gómez (2024), con respecto a que las prácticas de coenseñanza exitosas se construyen de manera colectiva a través de procesos comunicativos que implican coordinación, negociación, tiempo para planificar y un compromiso compartido.

Por otro lado, los resultados de esta investigación también descubren otros elementos que indirectamente apoyan al trabajo colaborativo docente y la coenseñanza en el afán de desarrollar prácticas inclusivas. Así pues, se descubren aspectos organizativos tales como el tiempo, la necesidad de espacios y la coordinación, así como la importancia que tiene la actitud por parte de los docentes.

Con relación con la gestión del tiempo se coincide con el estudio de Sagredo-Lilo, Bizarría, & Careaga (2020) al identificar que el principal obstáculo para esta colaboración es la falta de tiempos destinados a ello. Con lo cual surge la necesidad de que el directivo escolar permita los tiempos y espacios

dentro de la jornada escolar para fomentar el trabajo colaborativo. Y respecto a los aspectos actitudinales de los docentes como elementos para favorecer la coenseñanza, los hallazgos están en línea con autores como Obando-Castillo (2016) y con Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024), los cuales mencionan la importancia de este elemento para el éxito de la coenseñanza.

Por lo que se refiere a las prácticas inclusivas se aprecia en los resultados que la coenseñanza promueve la equidad e inclusión al permitir que todos los estudiantes accedan a una enseñanza de calidad sin ser segregados ni etiquetados, reforzando el principio de justicia educativa que subyace en el modelo de la Nueva Escuela Mexicana. Y muy importante, no se excluye o no se evidencia al alumno sacándolo del aula. No se le segrega, ni se le etiqueta. Por el contrario, se trabaja con todos dentro del aula. Tal como lo refieren Booth & Ainscow (2000) y Marchesi, Durán, Giné, & Hernández (2009), al describir las prácticas inclusivas como aquellas que aseguran que todas las actividades promuevan la presencia, participación y éxito de todo el alumnado con especial atención a los más vulnerables.

Los resultados de la investigación permiten atender el objetivo principal mostrando que la implementación de estrategias de colaboración docente, a través de la coenseñanza, impactan de manera positiva y significativa en el desarrollo de prácticas inclusivas.

Así mismo, los datos recabados a través de observaciones de aula, entrevistas a docentes y el grupo focal demuestran que la colaboración docente, organizada en torno a la coenseñanza, fue el catalizador principal para el fortalecimiento de la inclusión.

De igual manera los resultados permiten descubrir 7 de los diez principios que caracterizan al profesionalismo colaborativo. Quedando pendiente de desarrollarse tres principios: autonomía colectiva, significado y propósito común y marco general para todos (Hargreaves & O'Connor, 2020).

Si bien los resultados encontrados en esta investigación abonan a lo encontrado en otras investigaciones con respecto a la coenseñanza y las prácticas inclusivas, es importante mencionar algunos aspectos que pudieron influir en el estudio.

Las maestras participantes en el estudio mencionan que sí se llevó a cabo la coenseñanza y que sí favoreció la implementación de prácticas inclusivas, sin embargo, mencionan la necesidad de un tiempo específico para la planeación conjunta. No sólo la estrategia de compartir la planeación y a través de ella hacer ajustes y organizarse. Sino que también se hace necesario un cronograma y plasmar tiempos específicos de reuniones para definir lo que se realizará, y el cómo se realizará. Fue una constante el tema de que se tenía planeado un trabajo con los docentes y que por actividades propias del plantel, solicitados por la supervisión escolar, se tenían que suspender.

Así pues, surge la necesidad de formalizar desde un inicio, y con el apoyo del director del plantel, los tiempos y espacios específicos dentro

de la jornada escolar para fomentar el trabajo colaborativo. Los docentes expresan la necesidad de contar con espacios para poder llevar a cabo la organización de la coenseñanza. Dado lo manifestado por los docentes, lo ideal sería llevar a cabo este trabajo de planeación conjunta y organización de la coenseñanza en un espacio *ad hoc* para ello.

De igual forma es importante tener en cuenta el aspecto actitudinal, sin el cual la coenseñanza podría no tener éxito. Aspecto que es rescatado por Leiva, Vásquez, Encalada, Huerta, & Pereira (2024).

Finalmente, hay que mencionar que, si bien se está iniciando un proceso, y que falta desarrollar principios para un pleno profesionalismo colaborativo (Hargreaves & O'Connor, 2020), sí se está en camino para repensar las estructuras escolares tradicionales, promover una cultura de trabajo colegiado y avanzar hacia una escuela más inclusiva.

CONCLUSIONES

Los datos recabados a través de observaciones de aula, entrevistas a docentes y el grupo focal confirman que el trabajo colaborativo docente, a través de la coenseñanza, puede convertirse en un elemento clave para transformar las prácticas escolares tradicionales y avanzar hacia modelos más equitativos, inclusivos y sensibles a la diversidad.

Ahora bien, los resultados encontrados en la presente investigación se vieron favorecidos debido a que se partió de una necesidad de los docentes, ya que en la primera sesión de diagnóstico para diseñar la intervención ellos mencionaron que no conocían o no sabían cómo trabajar colaborativamente para atender a los diversos alumnos que presentan una discapacidad o una dificultad de aprendizaje.

Para los docentes de la Escuela Primaria sí hubo avances en los alumnos, y consideran que esta forma de intervenir en conjunto con la USAER a través de la coenseñanza favoreció la inclusión de los alumnos, ya que no se les segrega y por el contrario, se les hace partícipes de las actividades, minimizando así las BAP a las que se enfrentan los alumnos.

Sin embargo, los mismos docentes consideran que fue poco el tiempo para implementar esta intervención con lo cual refrieron la necesidad de implementar esta estrategia desde el inicio del ciclo escolar. Misma que debe ser enriquecida con las observaciones hechas por los mismos docentes acerca de la importancia de contar con tiempos y espacios para una planeación conjunta y para organizar la coenseñanza. Además de contar con un seguimiento o evaluación de la estrategia de manera bimestral o trimestral.

Finalmente, sería importante trascender a investigaciones centradas no sólo en un centro de trabajo, sino avanzar hacia estudios que impliquen toda una zona escolar. Con lo cual se ratifiquen los resultados en esta investigación, y se avance en el conocimiento de la coenseñanza y el trabajo colaborativo en escuelas de nuestro país interesados en favorecer la inclusión educativa tal como lo marca la Nueva Escuela Mexicana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Castro-Cáceres, R., & Sagredo Lillo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana De Educación*, (93), 81–98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Castro-Cáceres, R., & Sagredo-Lillo, E. (2025). *Co-teaching and collaborative work in inclusive educational contexts*. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 5(1), Artículo 1089. <https://doi.org/10.56294/saludcyt20251089>
- Cook, L., & Friend, M. (1995). *Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1-25. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i3.6852>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 56(1), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández-Enguita, M. (2020). La organización escolar. *Repensando la caja negra para poder salir de ella*. ANELE-REDE.
- Figuerola, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*., 57(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gayol, L., Sandoval, M., & De pablo, G. (2023). Del apoyo dentro del aula a la codocencia: La visión de los docentes de apoyo en educación primaria. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 111-122. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000100111>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). Profesionalismo colaborativo: *Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Hughet, T. (2018). Aprender juntos en el aula. *Una propuesta inclusiva*. Graó.
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Graó.
- Leiva, M., Vásquez, C., Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, L. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 65-87. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065>
- Lormendez, N., & Cano, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Marchesi, Á., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. OEI-UNESCO.
- Mejoredu. (2022). La USAER en voz de sus docentes. Evaluación diagnóstica del proceso de atención en escuelas primarias. Mejoredu.
- Obando-Castillo, G. (2016). Aproximación al principio de colaboración como clave para la práctica de la codocencia. *Educationis Momentum*, 2(1), 93-107. <https://doi.org/10.36901/em.v2i1.80>
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Ordóñez-Fernández, F.-F. (2022). Co-enseñanza como

- modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society* (EKS), 23, e28842. <https://doi.org/10.14201/eks.28842>
- Pericacho-Gómez, F. (2024). La co-docencia como estrategia de colaboración docente: beneficios, condiciones y dificultades. *Estudios Pedagógicos*, 50(2), 93-107. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-070520240002000093>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y para la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Sagredo-Lilo, E., Bizarria, M., & Careaga, M. (2020). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación* (78), 343-360. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>
- San Martín, C., Contreras, J., & Muñoz, S. (2024). Concepciones de colaboración docente en políticas educativas chilenas vigentes. *Cadernos de Pesquisa*, 54(0), 1-20. <https://doi.org/10.1590/1980531411094>
- San Martín, C., Troncoso, C., Figueroa-Céspedes, I., & Ramírez-Vega, C. (2025). Codocencia y roles profesionales en situaciones de crisis educativa: tensiones entre el individualismo y el profesionalismo colaborativo para responder a la diversidad. *Pensamiento Educativo, revista de investigación educacional latinoamericana*, 62(1), 1-10. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.62.1.2025.3>
- SEP. (2024). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.

LAS HABILIDADES BLANDAS COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN EN ALUMNOS AUTISTAS EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

*Soft skills as a tool for inclusion in autistic students in upper
secondary education*

CYNTHIA GEORGINA CAMACHO CERVANTES

Correo: gigi.4622.cc@gmail.com

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 18/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

Este estudio analiza la transición de la integración física a la inclusión educativa genuina de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel medio superior en México. Bajo el paradigma de la neurodiversidad, la Teoría de la Doble Empatía y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la investigación exploró la relación entre las habilidades blandas y la creación de entornos inclusivos, priorizando la voz de los propios jóvenes. Mediante un enfoque cualitativo fenomenológico, se entrevistó a tres estudiantes del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Los hallazgos preliminares revelan una inclusión estructuralmente frágil, sostenida por voluntades individuales y no por políticas institucionales. Se identificó el alto costo emocional del enmascaramiento social y la urgencia de una "empatía informada" que garantice seguridad psicológica. Los alumnos proponen mejoras en flexibilidad temporal, especificidad comunicativa y multimodalidad de contenidos. Conclusión pedagógica: las habilidades blandas tienen un potencial transformador si se abordan de forma bidireccional (comunidad neurotípica y alumno), consolidando la neurodiversidad como un valor y no como un déficit a gestionar.

Palabras clave: autismo, habilidades blandas, inclusión educativa, neurodiversidad, teoría de la doble empatía.

ABSTRACT

This study analyzes the transition from physical integration to genuine educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the upper secondary level in Mexico. Under the neurodiversity paradigm, the Double Empathy Theory, and Universal Design for Learning (UDL), the research explored the relationship between soft skills and the creation of inclusive environments, prioritizing the voices of the youth themselves. Through a qualitative phenomenological approach, three students from the University of Guadalajara's Higher Secondary Education System were interviewed. Preliminary findings reveal a structurally fragile inclusion, sustained by individual will rather than institutional policies. The high emotional cost of social masking and the urgency of 'informed empathy' to ensure psychological safety were identified. Students propose improvements in temporal flexibility, communicative specificity, and content multimodality. Pedagogical conclusion: Soft skills have transformative potential if approached bidirectionally (neurotypical community and student), consolidating neurodiversity as a value rather than a deficit to be managed.

Keywords: autism, soft skills, educational inclusion, neurodiversity, double empathy theory

INTRODUCCIÓN

La educación media superior en México atraviesa una transformación sustantiva en materia de inclusión. Su incorporación al trayecto de educación básica obligatoria, consolidada mediante la reforma constitucional de 2012 y refrendada en la Ley General de Educación de 2019 (SEP, 2019), ha reconfigurado el perfil de las aulas de bachillerato. En este contexto, el creciente número de estudiantes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) que acceden a instituciones regulares exige repensar las prácticas pedagógicas desde sus fundamentos. Este incremento responde, entre otros factores, a la ampliación de los criterios diagnósticos establecidos en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, quinta edición (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), a la mejora en la detección temprana y al mayor reconocimiento de perfiles históricamente invisibilizados: el TEA con nivel de apoyo 1, anteriormente denominado Síndrome de Asperger, y el TEA en mujeres, cuyo diagnóstico ha sido sistemáticamente retrasado por sesgos de género en los instrumentos de evaluación estandarizados (Lai et al., 2017; Kreiser & White, 2014).

Según Shaw et al. (2025), la prevalencia del TEA en niños de ocho años en Estados Unidos alcanzó 32.2 por cada 1,000 (uno de cada 31) en 2022, con una razón de 3.4:1 a favor de los varones respecto de las niñas. Estas cifras sugieren que, en términos estadísticos, cada aula de bachillerato aloja al menos un estudiante con TEA; sin embargo, esta estimación subestima la realidad, pues excluye a quienes permanecen sin diagnóstico formal y han

aprendido a enmascarar sus características para adaptarse a entornos que no fueron diseñados para recibirlos. La capacitación docente en detección de señales del TEA aún incipiente pero en expansión en México (SEP, 2022) eleva la probabilidad de identificar estos casos, lo que anticipa un incremento exponencial de la demanda de atención inclusiva en el nivel medio superior durante los próximos años.

Este escenario pone de manifiesto una brecha estructural: el sistema educativo mexicano ha avanzado en la integración física de los estudiantes autistas, es decir, en garantizar su presencia en las aulas regulares, pero no ha transitado plenamente hacia la inclusión educativa genuina, entendida como la eliminación de las barreras actitudinales, pedagógicas y organizativas que impiden su participación plena (UNESCO, 2020; Ainscow, 2020). La diferencia entre integración e inclusión no es semántica: la primera adapta al estudiante; la segunda transforma el entorno (Barton, 2008). Operar únicamente desde la integración vulnera los derechos educativos reconocidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y en la Ley General de Educación (SEP, 2019).

El Trastorno del Espectro Autista es una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación e interacción social, así como por patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos (APA, 2013). Su comprensión científica ha evolucionado de manera sustancial desde su descripción inicial. El trastorno fue identificado de forma independiente por Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944) en la década de 1940; sin embargo, no fue incorporado al *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) de la Asociación Psiquiátrica Americana hasta 1980, con la publicación del DSM-III, ni reconocido como condición con derecho a servicios de educación especial en Estados Unidos hasta la Ley IDEA de 1990 (Silberman, 2015, p. 61). En México, el marco legal que reconoce el derecho a la educación inclusiva de las personas con TEA se consolida con la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015) y con la Ley General de Educación (SEP, 2019), aunque su implementación efectiva enfrenta obstáculos estructurales persistentes.

El incremento en la prevalencia diagnóstica no refleja únicamente un aumento real de la condición, sino principalmente una mejora en los criterios de identificación, la ampliación de los instrumentos de diagnóstico y una mayor conciencia social (Lundström et al., 2015). Como señala Silberman (2015), el autismo siempre estuvo presente en la población; lo que cambió fue nuestra capacidad de reconocerlo. Este fenómeno tiene una consecuencia directa para el sistema educativo: las instituciones de bachillerato reciben hoy un número creciente de estudiantes autistas, diagnosticados y sin diagnosticar, para los que no fueron diseñadas y ante los que sus docentes y directivos cuentan con formación insuficiente.

Las condiciones en que operan las escuelas de educación media superior en México dificultan estructuralmente la atención de la diversidad. Los grupos numerosos, el currículo sobrecargado, la escasa formación docente inicial en inclusión y la ausencia de apoyos especializados configuran un entorno en el que los estudiantes autistas —en particular quienes presentan TEA con nivel de apoyo 1 o 2, con lenguaje oral funcional pero con dificultades pragmáticas y socioemocionales— quedan expuestos a lo que Humphrey y Symes (2011) denominan "supervivencia escolar": una presencia física que no se traduce en participación ni en aprendizaje significativo. La principal barrera, en este contexto, no es la condición del estudiante sino la desinformación del entorno (Barton, 2008; UNESCO, 2020).

El avance científico en el estudio del TEA ha favorecido procesos graduales de destigmatización y ha ampliado la participación de personas autistas en esferas sociales de las que históricamente habían sido excluidas. La difusión de información confiable y accesible cumple un papel central en este proceso: modifica las representaciones sociales sobre el autismo, cuestiona los estereotipos derivados de su medicalización histórica y abre espacio para el reconocimiento de la identidad autista como una forma legítima y valiosa de ser en el mundo (Milton, 2012; Chapman & Bovell, 2022). Esto resulta especialmente relevante para quienes presentan un perfil de funcionamiento que no coincide con la imagen popular del autismo, típicamente masculina, asociada a dificultades severas, y que, por esa razón, han permanecido sin diagnóstico durante décadas.

JUSTIFICACIÓN

La educación media superior constituye una etapa de transición particularmente exigente del desarrollo humano, en la que las demandas de interacción social, autonomía y trabajo colaborativo se intensifican de manera sustantiva. Para los jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este entorno puede resultar especialmente abrumador, no por la complejidad de los contenidos académicos, sino por las exigencias implícitas de las dinámicas sociales del aula: la lectura del subtexto, las normas no verbales de la convivencia y la reciprocidad comunicativa que el contexto escolar demanda de forma constante (Neuro-Class, 2023). Históricamente, las respuestas institucionales ante esta realidad se han concentrado en modificaciones de infraestructura o en adaptaciones a los instrumentos de evaluación, descuidando lo que podría denominarse el tejido blando de la convivencia: la empatía, la flexibilidad cognitiva y la comunicación asertiva de quienes rodean al estudiante autista. Esta omisión no es menor: revela una concepción de la inclusión reducida a la presencia física, cuando la evidencia señala que la participación real exige transformaciones en la cultura del aula y en las competencias socioemocionales de toda la comunidad escolar (UNESCO, 2023; Vera Franco et al., 2025).

La investigación sobre autismo y educación ha estado dominada, durante décadas, por enfoques centrados en el déficit y en la perspectiva de los agentes

externos, docentes y familias, como fuentes privilegiadas de conocimiento sobre la experiencia escolar del alumno autista (Riquelme Jara, 2025). Esta orientación metodológica ha producido un doble silenciamiento: el de las fortalezas de la persona autista, reducida a un inventario de carencias, y el de su voz como sujeto epistémico con capacidad de interpretar y narrar su propia experiencia educativa. El presente estudio se justifica, en primer lugar, por la necesidad de romper con esa verticalidad epistémica y situar en el centro la perspectiva del propio estudiante autista, asumiendo, desde el paradigma de la neurodiversidad (Armstrong, 2012), que estos jóvenes son los expertos de su propia experiencia y que sus percepciones constituyen una fuente de conocimiento indispensable para comprender si un entorno escolar es verdaderamente inclusivo o no.

La justificación teórica de esta investigación se articula, de manera central, en torno a la teoría de la doble empatía, formulada por Damian Milton (2012), quien argumenta que las dificultades de comunicación entre personas autistas y neurotípicas no residen exclusivamente en el cerebro autista, sino que constituyen un problema de comprensión mutua entre personas con formas radicalmente diferentes de procesar el mundo social. Este reenquadre tiene consecuencias pedagógicas de primer orden: si las dificultades de comunicación son relacionales y bidireccionales, entonces la intervención educativa no puede dirigirse exclusivamente al alumno autista para que "aprenda a relacionarse de manera neurotípica". Debe dirigirse también, y de manera prioritaria, a los alumnos neurotípicos y al personal docente, para que desarrollen las competencias necesarias para comprender, recibir y valorar las formas autistas de comunicación y participación. Investigar qué comportamientos específicos de los compañeros y docentes generan espacios de seguridad para el alumno autista, y cuáles producen aislamiento, es una contribución directa a la construcción de políticas escolares basadas en evidencia. Estudios recientes respaldan este enfoque, demostrando que la comprensión empática es significativamente más baja cuando los sujetos neurotípicos intentan interpretar las experiencias emocionales de personas autistas (Cheang *et al.*, 2024), lo que confirma la necesidad de intervenciones dirigidas a toda la comunidad escolar.

La pertinencia práctica de esta investigación reside en que sus resultados no permanecerán en el plano teórico. Al identificar los comportamientos y dinámicas relacionales que favorecen u obstaculizan la inclusión del alumno autista desde su propia perspectiva, la propuesta ofrecerá a las instituciones de educación media superior una ruta concreta para capacitar a su personal docente y sensibilizar a sus comunidades estudiantiles. Esta orientación se alinea con las conclusiones de estudios recientes que evidencian cómo la desinformación y la ausencia de programas de sensibilización generan entornos en los que los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo no se sienten incluidos, valorados ni motivados, con efectos negativos directos

sobre su bienestar emocional y su permanencia en el sistema escolar (Jiménez Salazar y Álvarez Román, 2025). La propuesta pedagógica resultante de esta investigación no persigue la tolerancia del alumno autista, categoría que implica una asimetría de poder y una concesión graciosa de quienes "pertenece" hacia quienes "no pertenecen", sino la transformación de las habilidades socioemocionales de toda la comunidad escolar, para construir un entorno en el que cada estudiante pueda pertenecer, participar activamente y culminar su trayectoria académica con bienestar emocional y con el pleno reconocimiento de su identidad.

OBJETIVOS

A pesar de los avances en la legislación inclusiva y los criterios de diagnóstico, aún existe un sesgo en la literatura sobre las experiencias de los propios autistas, por lo que este estudio buscó Identificar la relación entre las habilidades blandas y la creación de entornos inclusivos para jóvenes autistas estudiantes de bachillerato tomando como eje fundamental conocer las experiencias y significados que los mismos atribuyen a su proceso de inclusión dentro del centro educativo. Asimismo identificar las habilidades blandas (como escucha efectiva, paciencia y validación) que los jóvenes autistas perciben de sus compañeros, así como de los docentes que les hace sentirse seguros en el entorno escolar. Lo anterior a fin de comprender la influencia de la empatía y la comunicación asertiva en el sentido de pertenencia e identidad de los sujetos de estudio.

La preparatoria en la que se realizó el diagnóstico para esta propuesta educativa forma parte del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara. Fue fundada el 03 de marzo de 1991 y se ubica en el municipio de Zapopan, Jalisco. En este plantel se imparten dos modalidades educativas: el Bachillerato General por Competencias (BGC) y el Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI). Cuenta con una infraestructura amplia y bien equipada, que incluye aulas con acceso a internet, laboratorios, biblioteca, espacios culturales y deportivos, así como servicios básicos y tecnológicos que favorecen el desarrollo académico.

En la labor de campo se trabajó con un grupo de 32 alumnos de segundo semestre del programa educativo de Bachillerato General, se eligió este grupo porque se tienen antecedentes de recurrentes conflictos y situaciones de violencia, es un grupo desintegrado, existen subgrupos dentro del aula y están en constante enfrentamiento, entre los antecedentes se tienen situaciones de burla por el aspecto físico de alumnas con sobrepeso, rivalidades por situaciones amorosas e infidelidades que involucran a un chico y dos chicas del mismo salón, sexualización explícita en las relaciones entre uno de los grupos, y en los temas de clase teniendo quejas de parte de profesores al sexualizar los contenidos de clase, conflictos entre compañeros por malos entendidos, burlas, comentarios hirientes, toma de fotografías

inapropiadas a los profesores y entre alumnos, además cuenta con alumnos de la comunidad LGTB y se tiene identificado un alumno autista. Asimismo se realizaron entrevistas con previo consentimiento de los padres y alumnos participantes, dirigidas a alumnos autistas previamente identificados en los registros de la preparatoria.

REVISIÓN TEÓRICA

El estudio de las diferencias neurológicas ha experimentado un giro paradigmático sustantivo a partir de la noción de neurodiversidad, término acuñado por Judy Singer y popularizado por Armstrong (2012), quien argumenta que el cerebro humano opera como un ecosistema en el que la variabilidad neurológica resulta tan indispensable como la biodiversidad en los sistemas naturales. Desde esta perspectiva, las diferencias en el funcionamiento cognitivo no constituyen déficits que deban ser corregidos, sino expresiones legítimas de la variabilidad humana; el énfasis se desplaza, así, del discurso de la discapacidad hacia el reconocimiento de fortalezas. En términos operativos, Armstrong (2012) propone la construcción de nicho positivo como estrategia pedagógica central: diseñar entornos educativos que capitalicen las capacidades del alumno neurodiverso, considerando que:

Si realmente queremos ayudar a estos chicos a tener éxito en la escuela y en la vida, necesitamos hacer un inventario integral y completo de sus fortalezas, intereses y capacidades [...] necesitamos un nuevo paradigma que no se base solamente en déficit, trastorno y disfunción (Armstrong, 2012, p. 11).

Este reencuadre conceptual resulta especialmente pertinente cuando se trabaja con alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), condición del neurodesarrollo caracterizada, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (APA, 2013), por dificultades en la comunicación e interacción social y por la presencia de patrones de conducta restrictivos y repetitivos. Lejos de ser una condición homogénea, el TEA comprende una amplia variabilidad fenotípica que exige abandonar las representaciones estereotipadas y reconocer perfiles singulares con fortalezas propias: pensamiento lógico, detección de patrones, alto nivel de precisión y dominio profundo en áreas de interés específico son rasgos documentados con frecuencia en esta población. La presente propuesta focaliza la atención en jóvenes autistas verbales, aquellos con lenguaje oral funcional y sin discapacidad intelectual asociada, cuya condición se expresa principalmente en dificultades de pragmática social, un perfil que con frecuencia permanece invisible o es malinterpretado en los entornos escolares de nivel medio superior.

Durante la adolescencia, las exigencias de comunicación social implícita se intensifican de manera notable. Investigaciones recientes señalan que los jóvenes autistas en esta etapa tienden a recurrir al enmascaramiento o camuflaje

cognitivo la supresión deliberada de conductas autistas para aproximarse a las normas sociales percibidas, proceso que conlleva un considerable gasto cognitivo y emocional (Neuro-Class, 2023; Vásquez, 2025). La escuela, lejos de demandar ese camuflaje como condición de pertenencia, tiene la responsabilidad institucional de transformar sus estructuras organizativas y relacionales para que la diferencia neurológica sea reconocida como un aporte genuino a la comunidad educativa. Esta responsabilidad se enmarca en el imperativo de inclusión educativa planteado por la UNESCO (2023), que distingue con claridad entre la mera integración, insertar al alumno en un sistema que permanece inalterado, y la inclusión genuina, que exige eliminar barreras de acceso, modificar la cultura del aula y garantizar la participación activa y la contribución valorada de cada estudiante. Esta visión está alineada con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Educación 2030, que posicionan la educación inclusiva de calidad como una condición estructural para el desarrollo humano equitativo.

La consecución de esa inclusión genuina requiere, en el plano del aula, el desarrollo de habilidades blandas entendidas como competencias transversales de naturaleza interpersonal, cognitiva e intraindividual. De acuerdo con la clasificación de Reyes et al. (2020), estas competencias abarcan dimensiones interpersonales comunicación asertiva, empatía, cooperación, cognitivas pensamiento crítico, resolución de problemas, e intraindividuales autorregulación emocional, adaptabilidad, articuladas con los cuatro pilares de la educación propuestos por la UNESCO. Su función en este contexto es bidireccional: en los alumnos neurotípicos, favorecen las condiciones afectivas y actitudinales necesarias para recibir con empatía genuina al compañero autista; en los alumnos con TEA, amplían su repertorio social desde su propia identidad neurodivergente, sin pretender normalizarlos ni uniformizarlos. Esta doble dirección es el núcleo de la propuesta y la distingue de enfoques que ubican exclusivamente en el alumno autista la responsabilidad del ajuste. Concebirlas como competencias situadas, construidas en interacción y no transmitidas de manera magistral, responde a una lógica coherente con el paradigma de la neurodiversidad: si las diferencias son un valor, el proceso de aprendizaje social debe también diversificarse en sus formas, ritmos y contextos de práctica.

Los fundamentos teóricos que sustentan esta perspectiva se articulan en torno a tres tradiciones del pensamiento pedagógico y psicológico. Piaget (1980) concibe el conocimiento como una construcción activa del sujeto, mediada por esquemas previos que se reorganizan mediante los procesos de asimilación y acomodación; en el contexto del aula inclusiva, ello implica anclar los procesos de aprendizaje en los esquemas e intereses genuinos del alumno autista, reconociendo que la diversidad cognitiva genera desequilibrios productivos que enriquecen al grupo. Vygotsky (1978), por su parte, subraya el papel determinante de la interacción social en el desarrollo cognitivo: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), distancia entre lo que el sujeto logra de manera

independiente y lo que alcanza con mediación, permite comprender que el alumno autista puede actuar como par competente en dominios específicos de conocimiento, y que el lenguaje y el diálogo constituyen mediadores privilegiados del aprendizaje. Desde una perspectiva humanista, Rogers (1996) sostiene que el aprendizaje significativo exige tres condiciones en el docente: autenticidad, aceptación incondicional positiva y comprensión empática, pues considera que todo individuo posee la capacidad interna de conducir su propia vida de manera satisfactoria y socialmente constructiva (Rogers, 1996, p. xvi). La seguridad psicológica que estas condiciones generan es, en su propuesta, el umbral sin el cual ningún aprendizaje profundo resulta posible. La síntesis operativa de estas tres tradiciones articula una secuencia pedagógica coherente: partir de los esquemas y fortalezas del aprendiz (Piaget, 1980), construir en interacción con andamiaje situado (Vygotsky, 1978) y sostener el proceso en un clima de aceptación y seguridad (Rogers, 1996). Las habilidades blandas funcionan, en este marco, como el puente operativo entre los tres enfoques: son tanto el contenido que se enseña como el medio a través del cual se aprende.

El andamiaje metodológico que permite implementar esta articulación de manera sistemática y flexible es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), sistematizado por Alba Pastor et al. (2014) a partir de los fundamentos del Center for Applied Special Technology (CAST). El DUA propone proporcionar múltiples medios de representación, referidos a las redes cerebrales de reconocimiento (el qué del aprendizaje), múltiples medios de acción y expresión, vinculados a las redes estratégicas (el cómo), y múltiples medios de implicación, articulados con las redes afectivas (el por qué). Esta estructura tripartita no sólo responde a la variabilidad neurológica del alumnado sino que ofrece un marco curricular en el que las habilidades blandas pueden ser enseñadas, practicadas y evaluadas desde formatos accesibles y diversificados, sin que la modalidad de participación se convierta en una barrera adicional. La convergencia entre la pedagogía de fortalezas de Armstrong (2012), con sus siete componentes: conciencia de fortalezas, modelos positivos, entornos enriquecidos, conexiones humanas afirmativas, lenguaje positivo, tecnologías de apoyo y currículo diferenciado, y los principios del DUA configura el horizonte teórico-metodológico desde el cual se diseña la presente propuesta pedagógica, cuyo propósito es demostrar que la inclusión de alumnos autistas verbales en el bachillerato no es un ideal inalcanzable, sino una práctica posible cuando el entorno escolar asume la neurodiversidad como un valor y no como un problema a gestionar.

METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó un enfoque cualitativo de corte fenomenológico, orientación metodológica que resultó coherente con el objeto de estudio, dado que este tipo de investigación busca comprender el sentido que las personas atribuyen a los fenómenos y la manera en que describen sus experiencias

vividas (Bisquerra et al., 2012). La elección del método fenomenológico se fundamentó, específicamente, en la propuesta de Max van Manen, quien concibe esta metodología como una forma de indagar el fenómeno educativo tal como es vivido por los sujetos, orientada a develar la experiencia en su dimensión ontológica más profunda y a promover una sabiduría práctica que contribuya al bienestar de los estudiantes (Montes Sosa y Castillo Sanguino, 2024). La trayectoria educativa de los alumnos autistas participantes no puede comprenderse adecuadamente a partir de mediciones cuantitativas; por ello, el análisis se situó desde la perspectiva propia de los sujetos, dándole voz y valor a sus vivencias. Esto permite explorar los significados que atribuyen a distintos ámbitos de su experiencia escolar, el social, el áulico y el normativo, y profundizar en la riqueza interpretativa de sus relatos. Esta decisión metodológica responde, además, a una constatación sistemática de la literatura: en pocas ocasiones la investigación sobre autismo y escuela toma de manera central la voz de la propia persona autista (Riquelme Jara, 2025). El abordaje fenomenológico se articuló desde una postura epistemológica que integró el humanismo y el constructivismo como marcos interpretativos complementarios. Desde el enfoque humanista, sustentado en la psicología de Rogers (1996), la investigación coloca en el centro la dignidad de la persona autista: sus derechos, sus necesidades y su capacidad de autodirección, dejando de lado los estigmas y la desinformación que históricamente han reducido su identidad a su diagnóstico. Este posicionamiento es condición ética del proceso investigativo, no solo de la intervención pedagógica: el investigador debe construir un vínculo de confianza genuina que haga posible la emergencia de la experiencia subjetiva del participante (Langer, 2016). Dar visibilidad desde este enfoque permite a los alumnos de bachillerato desarrollar un sentido de pertenencia institucional, sentirse seguros de compartir sus particularidades y reconocer las de los demás, lo que contribuye a su trayectoria académica, su salud emocional y su permanencia en la institución, reduciendo la deserción y los contextos de violencia escolar. Por su parte, el enfoque constructivista, anclado en la teoría de Piaget (1980) y Vygotsky (1978), orienta el diseño de la intervención pedagógica hacia la generación de actividades experienciales que promuevan un aprendizaje significativo, en el que el docente actúa como guía que acompaña el proceso de descubrimiento colectivo, favoreciendo la construcción del conocimiento en interacción y el fortalecimiento de las relaciones sociales desde el respeto y la comprensión.

El instrumento principal de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada de tipo cualitativo en profundidad. La entrevista es definida como un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial cuya finalidad es la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, orientada a obtener respuestas verbales sobre el problema planteado (Canales, 2006). En su modalidad cualitativa en profundidad, Taylor y Bogdan (1987) la describen como:

Reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes al respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Se optó por la modalidad semiestructurada porque combina la objetividad y la sistematicidad necesarias para garantizar la comparabilidad entre participantes, con el grado de flexibilidad requerido para adaptar el diálogo a la singularidad comunicativa de cada sujeto autista. Esta flexibilidad resulta metodológicamente imprescindible en investigaciones con participantes del espectro autista, quienes pueden requerir reformulaciones, apoyos visuales, tiempos de respuesta extendidos o ejemplos concretos para acceder a la comprensión precisa de las preguntas (Riquelme Jara, 2025). El guion diseñado abarcó dimensiones que incluyen la infraestructura escolar, la convivencia con compañeros y docentes, el desenvolvimiento en el aula y las aportaciones que los propios participantes consideran necesarias para un desarrollo educativo integral. Las preguntas constituyeron un punto de partida flexible al que pueden añadirse preguntas subsecuentes según el curso de cada entrevista.

Los participantes fueron jóvenes con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista verbal, con nivel de apoyo 1 o 2 (APA, 2013), que acuden o acudieron a instituciones de educación media superior regular y compartieron aula con alumnos neurotípicos durante la mayor parte de su trayectoria escolar. Se prioriza este perfil específico porque, como señala la literatura, el alumnado autista con lenguaje funcional y sin discapacidad intelectual asociada frecuentemente permanece invisible dentro de los sistemas de apoyo institucional, pese a enfrentar barreras significativas de participación social (Neuro-Class, 2023). La intención fue rescatar los significados que estos jóvenes atribuyen a su proceso educativo y recuperar los momentos clave de su trayectoria académica desde una lógica narrativa que ponga en valor su perspectiva.

Dado que el proceso de entrevista con participantes autistas exigió condiciones específicas, se establece que el entrevistador posee conocimientos previos sobre la condición autista, experiencia en la interacción con personas del espectro y una actitud libre de juicios que le permita buscar los significados más allá de las palabras literales. La construcción de confianza con los participantes es, en este tipo de investigación, una condición metodológica de primer orden: sin ella, la narrativa del sujeto no emerge con autenticidad (Langer, 2016). El proceso de entrevista se realiza con consentimiento informado de los participantes y, cuando corresponda, de sus tutores legales, preservando la confidencialidad de los datos.

Esta entrevista tuvo como objetivo explorar y comprender las experiencias sobre la trayectoria educativa de personas autistas verbales con un nivel de apoyo 1 o 2 La información recabada nos permitirá identificar patrones,

desafíos, y necesidades particulares para mejorar la trayectoria académica de estudiantes con características similares. Las entrevistas fueron confidencial y las respuestas serán utilizadas únicamente con fines de investigación, garantizando el anonimato.

RESULTADOS PRELIMINARES

El análisis fenomenológico interpretativo resultado de la sistematización de las tres entrevistas semiestructuradas permitió la generación de un sistema mixto de categorías que se conforma por ocho categorías deductivas y cuatro inductivas. A continuación se presentan los hallazgos organizados en bloques temáticos, describiendo las experiencias reportadas por E1 (16 años, diagnóstico formal a los 5 años), E2 (15 años, autodiagnóstico con confirmación de psiquiatría, negación familiar) y E3 (17 años, dificultades leves de lenguaje expresivo, vivió sus primeros 14 años en su pueblo originario). Es preciso señalar que en el caso de E3, las respuestas son notablemente breves debido a sus características de lenguaje, brevedad que no debe interpretarse como ausencia de experiencia vivida.

Identidad autista e inclusión/exclusión

Los tres participantes exhiben trayectorias de inclusión escolares diferenciadas que, no obstante, comparten momentos de ruptura y de reposicionamiento identitario. E1 ha construido una identidad autista integrada y positiva: describe la sinceridad como rasgo inherente a su condición —"el autismo no tiene maldad y nunca viene... yo nunca he mentado... simplemente era sincero" (E1)— y reencuadra la comunicación directa como una característica, no como un déficit: "los autistas son directos y aunque suena feo no lo hace con esa intención" (E1). Su trayectoria escolar describe una progresión: la primaria representa el período de mayor exclusión, incluyendo episodios de *bullying* propiciados por un docente; la secundaria marcó un giro —"la discriminación se derrumbó a cero" (E1)— aunque el bachillerato inicial generó de nuevo un sentimiento de inadecuación: "no sentía que era de ahí, que no sentía como si cuadrado" (E1).

E2, en contraste, construye su identidad autista de manera autónoma y en tensión con el entorno familiar: "investigando me di cuenta que las experiencias autistas se relacionaban mucho a las mías" (E2). La negación materna —"mi mamá lo negó... no más me ve como una persona normal" (E2)— opera como barrera a la validación de esa identidad. Su experiencia de exclusión social es constante y multicontextual: "nunca se me facilitó hacer amigos ni socializar" (E2), ilustrada con imágenes de aislamiento físico sostenido: "había unas máquinas de hacer ejercicio y ahí me sentaba el resto del recreo. Sola." (E2). A diferencia de E1, E2 no identifica un período escolar de mejora significativa en términos de inclusión entre pares, aunque sí reporta una relación positiva con el profesorado en primaria: "los profesores me trataban bien" (E2).

E3 muestra una trayectoria que va de experiencias de juego e integración

en primaria —"la primaria: jugaba ahí escondidas... tenía muchos amigos. Ahí podía jugar" (E3)— hacia dificultades relacionales en secundaria y una mejora perceptible al ingresar al bachillerato actual: "cuando llegué aquí [nueva prepa], como me gustó ahí cuando vi mi salón. Me gustó mucho" (E3). Este último fragmento, aunque breve, concentra un significado afectivo notable.

Habilidades blandas, enmascaramiento y relación docente

Los tres participantes ofrecen evidencia, directa o indirecta, sobre el papel de las habilidades blandas del entorno en su experiencia de inclusión. E1 articula con claridad la relevancia del conocimiento situado sobre el autismo como componente de esa competencia: describe a su par Santiago —quien tiene un hermano autista— como un vínculo de apoyo cualificado: "Santiago tiene un hermano autista también. Y entonces crees que él tiene información para saber cómo entenderte" (E1). La empatía con conocimiento resulta, en su relato, cualitativamente distinta a la simpatía genérica. E2 identifica la dificultad para socializar como una barrera originada no sólo en ella sino en el entorno: "pues el no socializar porque antes no sabía cómo hacer eso" (E2), lo que sugiere una carencia de andamiaje social en los entornos que habitó. E3 ofrece una observación metacognitiva sobre las interacciones: "lo que pasa es que a veces somos groseros y no nos damos cuenta" (E3), que ilustra conciencia de la percepción externa de sus propias conductas comunicativas.

En cuanto al enmascaramiento, E1 es el único que lo verbaliza de forma explícita y diferenciada según contexto. Con pares que conocen su condición no lo practica; en otros espacios suprime conductas de autorregulación: "a veces lo único que me costaría es por no poder girar porque a veces me aburro y quiero girar, pero los neurotípicos no hacen eso, así que intento quedarme parado... Esa ansiedad de muévete" (E1). Este fragmento describe con precisión el costo corporal y emocional del camuflaje. Para E2 y E3 no se dispone de fragmentos que documenten enmascaramiento de forma directa.

Respecto a la relación docente, E1 describe experiencias polarizadas: un docente que "prácticamente incitaba al *bullying*" y una maestra que "fue la única que me defendía", además de una agresión por parte de un asistente. E3 señala la confianza como atributo clave en el docente valorado positivamente y cuenta con adaptaciones informales de tiempo adicional para la entrega de trabajos. E2 no aporta fragmentos directos sobre docentes en bachillerato.

Bienestar emocional, barreras sensoriales y propuestas estudiantiles

E1 reporta una transformación en su bienestar social a lo largo del tiempo: "ya ha cambiado bastante. Es que antes era antisocial, ahora ya soy muy sociable" (E1), en contraste con la agresión psicológica sufrida a manos de un asistente educativo. Para E2, la negación familiar constituye el factor de riesgo más prominente en su bienestar identificado en el relato. E3 asocia el bienestar con el sentido de pertenencia al nuevo entorno escolar.

En materia sensorial, E2 señala el ruido del salón como barrera: "el entorno, estar en un salón con varios niños y el ruido" (E2). E3, por su parte,

identifica el silencio como condición preferida para el trabajo: "Cuando no hay nada [silencio]" (E3). E1 no aporta fragmentos específicos sobre sensorialidad, aunque la referencia al malestar por contener el movimiento (estereotipias) se aproxima a esta dimensión.

Las propuestas estudiantiles, formuladas con mayor extensión por E1, apuntan a dos ejes: el tiempo y la especificidad comunicativa —"dale tiempo, dale tiempo... Simplemente dele tiempo y explicar más específico" (E1)— y la responsabilidad institucional compartida: "hace falta más visibilidad" (E1); "necesidad de que todo el esfuerzo sea de tu parte para conectarnos, o sea, que también la escuela ofrezca ciertas adecuaciones" (E1). E3 propone el uso de recursos audiovisuales combinados: "videos y que combinen" (E3).

Categorías emergentes

Cuatro categorías no contempladas en el diseño inicial emergieron del análisis. La primera refiere a redes de apoyo con conocimiento situado: E1 distingue entre pares con y sin comprensión del autismo, siendo las primeras fuentes de apoyo funcional y afectivo. La segunda, sentido de pertenencia espacial, aparece tanto en E1 —con la sensación de no encajar en una institución previa— como en E3, para quien la identificación inmediata con el aula nueva marca un punto de inflexión positiva. La tercera categoría, agencia autista, se manifiesta de formas distintas: E1 formula demandas estructurales explícitas al sistema escolar; E2 ejerce una autoidentificación autónoma y proyecta estudiar psicología; E3 despliega estrategias funcionales de vinculación social —"conocidos les digo ¿cómo te llamas? y amigo" (E3)— que revelan una lógica propia para construir relaciones. La cuarta categoría, dimensión familiar, emerge únicamente en el relato de E2, donde la negación materna del diagnóstico actúa como factor adverso que condiciona el acceso al reconocimiento identitario y, posiblemente, a apoyos formales.

DISCUSIONES

Los hallazgos preliminares de este estudio —cuya recolección de datos continúa en curso— revelan que la experiencia de inclusión de los tres participantes autistas verbales en bachillerato es cualitativamente distinta a la vivida en etapas previas, pero esa mejora descansa sobre una base estructuralmente frágil. La preparatoria aparece en los discursos como un entorno más favorable no porque existan políticas institucionales sistemáticas, sino porque en ella operan actores individuales —un docente dispuesto, un compañero empático— que mitigan las barreras cotidianas. Esta distinción es capital: la UNESCO (2023) diferencia con claridad entre integración, que ubica físicamente al estudiante diverso en el aula ordinaria sin modificar las condiciones estructurales, e inclusión genuina, que exige la eliminación activa de barreras y la transformación del sistema. Lo que los participantes describen se aproxima más al primer polo que al segundo. Diego (E1) recordó que en primaria el docente "prácticamente incitaba al bullying"; L (E2) vivió un aislamiento

total durante años sin ningún mecanismo de intervención institucional; A (E3) contrasta los "malentendidos frecuentes" de secundaria con el "aquí casi" de la preparatoria, atribuyendo el cambio a circunstancias relacionales, no a protocolos. La ausencia de andamiaje institucional sostenido implica que cuando ese actor individual no está, la inclusión se desvanece, lo que constituye una vulnerabilidad sistémica que ningún bachillerato con vocación inclusiva puede permitirse ignorar.

La bidireccionalidad de las habilidades blandas emerge como uno de los núcleos explicativos más relevantes del material empírico. Reyes et al. (2020) proponen que las habilidades blandas relevantes para la inclusión son de naturaleza interindividual, cognitiva e intraindividual, y que su desarrollo no puede recaer exclusivamente sobre el estudiante con discapacidad o neurodivergencia. Los tres participantes ofrecen evidencia consistente con esta tesis: tanto Diego como A verbalizan que la comunicación directa autista genera en los interlocutores neurotípicos percepciones de rudeza o agresividad que no son intencionales ("los autistas son directos y aunque suena feo no lo hace con esa intención", E1; "a veces somos groseros y no nos damos cuenta", E3). Este desajuste pragmático no es un déficit del estudiante autista: es el producto de una norma comunicativa implícita que el entorno neurotípico da por universal sin haberla enseñado explícitamente. L (E2) lo ilustra desde otro ángulo: la socialización como habilidad no enseñada, que simplemente se espera que emerja. El caso del vínculo Diego-Santiago constituye, en este marco, la demostración empírica más nítida del estudio: Santiago, cuyo hermano es autista, posee un conocimiento situado del autismo que convierte su empatía en algo cualitativamente diferente a la buena voluntad genérica. Esa empatía informada —no la tolerancia, sino el reconocimiento competente— es la que produce una experiencia de inclusión real para Diego. Este hallazgo sugiere que la formación en habilidades blandas orientada a pares neurotípicos, cuando incorpora comprensión funcional de la neurodivergencia, puede ser más transformadora que cualquier intervención dirigida únicamente al estudiante autista.

El enmascaramiento, narrado por Diego como la supresión de stims ("esa ansiedad de muévete"), introduce una dimensión de costo que los discursos sobre inclusión raramente visibilizan. Suprimir conductas de autorregulación para ajustarse a las expectativas neurotípicas del aula no es una estrategia de adaptación neutral: consume recursos cognitivos y afectivos que, de otro modo, estarían disponibles para el aprendizaje. Armstrong (2012) argumenta que el paradigma de la neurodiversidad debe operar como un ecosistema en el que cada perfil neurológico construye un nicho positivo desde sus propias fortalezas, sin que la norma dominante determine qué conductas son legítimas en el espacio compartido. Cuando el entorno escolar exige camuflaje como condición de aceptación, está contradiciendo activamente ese paradigma: no amplía el nicho, lo estrecha. La implicación pedagógica es directa: si los

docentes no distinguen entre una conducta que interfiere con el aprendizaje colectivo y una conducta autorregulatoria que únicamente difiere de la norma neurotípica, la intervención sobre esa conducta no es inclusiva, sino normalizadora en el sentido más restrictivo del término.

La agencia que los tres participantes ejercen sobre su propia experiencia escolar merece ser leída en clave de seguridad psicológica en el sentido de Rogers (1996): sólo cuando el individuo percibe aceptación incondicional positiva —no condicional a encajar— puede movilizar recursos genuinos de adaptación creativa. Diego formula demandas estructurales con una precisión que pocas veces se encuentra en análisis de voz estudiantil ("que también la escuela ofrezca ciertas adecuaciones"); L se autoidentifica contra el diagnóstico que su madre rechaza, ejerciendo agencia identitaria frente a una doble presión, la institucional y la familiar; A despliega estrategias propias de vinculación social en el nuevo contexto de la preparatoria. En todos los casos, esa agencia emerge o se fortalece cuando el entorno ofrece aunque sea mínimas condiciones de acogida. Esto conecta también con Vygotsky (1978): los participantes no son objetos de intervención sino sujetos con zonas de desarrollo próximo propias, capaces de actuar como pares competentes en dominios específicos cuando el andamiaje social lo permite. El vínculo Diego-Santiago no es sólo apoyo recibido: es co-construcción, lo que amplía el concepto de ZDP más allá de la relación experto-novato hacia una reciprocidad entre pares con conocimientos situados distintos.

Las propuestas que los propios estudiantes formulan —tiempo adicional (E1), especificidad en las instrucciones (E1), multimodalidad en la presentación de contenidos ("videos y que combinen", E3)— coinciden con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Alba Pastor et al. (2014) definen el DUA como un marco curricular que proporciona múltiples medios de representación, de acción y expresión, y de implicación, de modo que ningún estudiante quede excluido por las condiciones de acceso al conocimiento. El hecho de que los participantes lleguen por vía de la experiencia vivida a propuestas convergentes con un marco diseñado desde la investigación educativa refuerza la validez ecológica de ambos cuerpos de conocimiento. Desde la perspectiva piagetiana (Piaget, 1980), cada estudiante construye el conocimiento a partir de esquemas propios: la multimodalidad no es una concesión, sino el reconocimiento de que los esquemas cognitivos del alumnado autista verbal son legítimos y eficaces cuando el medio de enseñanza no los obstaculiza.

La dimensión familiar merece una mención específica aunque no haya sido el foco del diseño. El caso de L (E2), cuya madre resiste el diagnóstico y la percibe como "una persona normal", ilustra que las barreras para la inclusión no son exclusivamente institucionales: la negación familiar del perfil neurológico puede privar al estudiante del vocabulario identitario y de los apoyos instrumentales que facilitarían su participación escolar. Esta barrera opera silenciosamente y es, por ello, de difícil abordaje pedagógico.

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. En E2-L la transcripción recoge predominantemente la voz del entrevistador, con escasas citas directas, lo que limita la profundidad interpretativa de esa participante; en E3-A, las dificultades leves de lenguaje produjeron respuestas breves que acotaron la densidad del análisis. La muestra de tres casos no permite generalizaciones estadísticas, aunque los patrones identificados ofrecen, por criterio de transferibilidad fenomenológica, referentes aplicables a contextos educativos con perfiles similares.

En conjunto, los hallazgos sostienen que las habilidades blandas tienen un potencial transformador real para la inclusión de estudiantes autistas verbales en bachillerato, siempre que se enseñen bidireccionalmente —hacia el alumnado autista y hacia la comunidad neurotípica— y se articulen con cambios estructurales que trasciendan la buena voluntad individual. La voz de los propios estudiantes, recogida sistemáticamente, es el insumo más preciso y subutilizado del diseño pedagógico inclusivo.

CONCLUSIONES

La transición de una integración física hacia una inclusión educativa genuina de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el nivel medio superior requiere un cambio de paradigma que trascienda la buena voluntad individual. La investigación demuestra que la inclusión actual es estructuralmente frágil, ya que depende de la disposición fortuita de docentes o compañeros empáticos y no de políticas institucionales sólidas.

Para consolidar un entorno verdaderamente inclusivo, se destacan los siguientes puntos clave:

- Bidireccionalidad de las habilidades blandas. El desarrollo de competencias como la empatía y la comunicación asertiva no debe recaer únicamente en el alumno autista. Es imperativo que la comunidad neurotípica desarrolle una "empatía informada", basada en la teoría de la doble empatía, para comprender y valorar las formas autistas de comunicación en lugar de catalogarlas como un déficit.
- Reducción del costo emocional. Las instituciones deben crear espacios de seguridad psicológica que permitan a los alumnos ser ellos mismos, reduciendo la necesidad del enmascaramiento social o camuflaje cognitivo, el cual genera un agotamiento significativo al intentar cumplir con normas neurotípicas.
- Implementación del DUA. Las demandas de los propios estudiantes —como la flexibilidad en los tiempos, la especificidad comunicativa y el uso de contenidos multimodales— coinciden con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Estos ajustes no deben verse como concesiones, sino como derechos que garantizan la participación plena.
- Agencia y voz del estudiante: validar la perspectiva del alumno como

experto de su propia experiencia es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas.

La neurodiversidad debe ser abrazada como un valor y una fortaleza dentro del ecosistema escolar, y no como un problema que deba ser "gestionado" o "normalizado".

En conclusión, las habilidades blandas funcionan como el puente operativo para transformar la cultura del aula, siempre que se articulen con un andamiaje institucional que garantice que la diferencia neurológica sea reconocida como un aporte legítimo a la comunidad educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA):* Pautas para su introducción en el currículo. Proyecto DUALETIC. <https://www.educadua.es/>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA Publishing. <https://www.autismspeaks.org/criterios-de-diagnostico-del-autismo>
- ANDER-EGG, E.(2003) *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información*. Buenos Aires, Lumen
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós. (Obra original publicada en 2010)
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversidad en el salón de clases: Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxito en la escuela y en la vida*. Cerebrum Ediciones.
- Bisquerra, R. Et.Al. (2012) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, La Muralla
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilà, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (4.ª ed.). La Muralla.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cheang, R., Skjevling, M., Blakemore, A., Kumari, V., y Puzzo, I. (2024). *Do you feel me? Autism, empathic accuracy and the double empathy problem*. Autism. <https://doi.org/10.1177/13623613241252320>
- Jiménez Salazar, A. de C., y Álvarez Román, L. L. (2025). Percepciones de los estudiantes de bachillerato sobre las prácticas de inclusión educativa de la ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15567
- Langer, E. (2016). La construcción de confianza para el estudio de prácticas de resistencia en la escolarización de jóvenes en contextos de pobreza urbana. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 131–146. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.cpre>
- Milton, D. (2012). On the ontological status of autism: the "double empathy problem". *Disability & Society*, 27(8), 883–887. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>
- Montes Sosa, J. G., y Castillo Sanguino, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre Educación*, 15(29). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>
- Neuro-Class. (2023). *Manual de inclusión educativa en TEA*. <https://neuro-class.com/wp-content/uploads/2023/04/Manual-Inclusion-educativa-en-TEA.pdf>
- Piaget, J. (1980). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

- Reyes, M., Torres, C., y Navarro, R. (2020). *Habilidades blandas y ciencia. Revista Científica de América, 14(1), 1–12*. <http://www.scielo.org.co/pdf/recia/v14n1/2027-4297-recia-14-01-1.pdf>
- Riquelme Jara, K. (2025). El pastor y las ovejas, esquilando realidades: metodología en investigación educativa con participantes del espectro autista. *Revista de Investigación en Educación, 7(2)*. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7441>
- Rogers, C., y Freiberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3.ª ed.). Paidós Educador. (Obra original publicada en 1969)
- Vásquez-Rodas, Alicia Carmita (2025). Desarrollo socioemocional en el ámbito educativo de estudiantes con TEA. Cienciamatria. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 11(2)*, 567–589. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292025000200567
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO. (2023). *La inclusión en la educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vera Franco, K. G., Bustamante Rubio, J. L., Martínez Carranza, L. V., Morán Espinoza, G. E., y Haro Solís, A. C. (2025). La inclusión educativa en la educación básica y bachillerato: Buenas prácticas para atender la diversidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(6)*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**SECCIÓN ABIERTA: EJES
MULTITEMÁTICOS**

EDITORIAL CARTONERA, LITERACIDAD Y FORMACIÓN INTEGRAL EN PRIMARIA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE LA ESCUELA PÚBLICA

*Cartonera publishing, literacy and integral formation in
elementary education: an educational innovation experience in
public elementary school*

LUIS ALBERTO OROZCO PANIAGUA

Secretaría de Educación Jalisco (SEJ)

Correo: luis.orozcop@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-9642-0895>

YOLANDA ESCAMILLA PELAYO

Secretaría de Educación Jalisco

Correo: yolanda.escamilla@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-5727-6679>

ADRIANA VILLAGÓMEZ RUELAS

Secretaría de Educación Jalisco

Correo: adriana.villagomez@jaliscoedu.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5959-3778>



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial SinDeri-
vadas 4.0 Internacional.

Enviado: 03/06/2026

Aceptado: 30/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

El presente artículo analiza la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” como experiencia de innovación educativa orientada a la formación integral y a la construcción de Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) en educación primaria. La experiencia se desarrolla desde 2019 en la Escuela Primaria No. 484 “Jesús Reyes Heróles”, en Jalisco, México, con participación de estudiantes, docentes, directivos, familias y colaboradores nacionales e internacionales. Metodológicamente, se realizó una sistematización cualitativa de la experiencia, sustentada en Barnechea García y Morgan Tirado (2010), mediante la organización cronológica y temática de producciones estudiantiles, registros institucionales y trayectorias lectoras entre 2019 y 2026. Los resultados muestran el fortalecimiento de prácticas sociales de lectura

y escritura, la participación infantil en funciones autorales y editoriales, la producción cultural escolar, la participación intergeneracional, la vinculación escuela-familia-comunidad y la consolidación institucional del proyecto, además de habilidades lectoras. Se concluye que la Editorial Cartonera constituye una experiencia pedagógica innovadora, situada y adaptable a otros contextos educativos, capaz de articular lectura, arte, oralidad, comunidad e interculturalidad desde una perspectiva humanista y crítica.

Palabras clave: innovación educativa; editorial cartonera; formación integral; literacidad; comunidad de aprendizaje.

ABSTRACT

This article analyzes the Cartonera Publishing Project “El Circo de los Niños” as an educational innovation experience oriented toward integral formation and the construction of Learning Communities in and for Life (CAV) in elementary education. The project has been implemented since 2019 at Escuela Primaria No. 484 “Jesús Reyes Heróles” in Jalisco, Mexico, with the participation of students, teachers, school administrators, families, and national and international collaborators. Methodologically, a qualitative systematization of the experience was conducted, grounded in Barnechea García and Morgan Tirado (2010), through the chronological and thematic organization of student productions, institutional records, and reading trajectories between 2019 and 2026. The results show the strengthening of social practices of reading and writing, children’s participation in authorial and editorial roles, school-based cultural production, intergenerational participation, school–family–community collaboration, and the institutional consolidation of the project, as well as reading skills. The article concludes that the Cartonera Publishing Project constitutes an innovative, situated, and adaptable pedagogical experience that can be implemented in other educational contexts and is capable of articulating literacy, art, orality, community, and interculturality from a humanistic and critical perspective.

Keywords: educational innovation; cartonera publishing; integral formation; literacy; learning community.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo sostiene que el libro cartonero amplía las posibilidades pedagógicas del campo formativo de Lenguajes al vincular la lectura, la escritura y la oralidad con procesos de creación, edición y circulación pública de los textos. Su articulación con las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) fortalece la participación, el trabajo comunitario y la construcción de experiencias de aprendizaje con sentido para las niñas y los niños. La educación básica contemporánea enfrenta el desafío de construir experiencias

formativas capaces de responder a contextos sociales, culturales y educativos cada vez más complejos. Este reto se volvió especialmente visible después de la pandemia por COVID-19, periodo que modificó las dinámicas escolares, las formas de interacción pedagógica y los procesos de alfabetización inicial. Las generaciones que cursaron sus primeros aprendizajes lectores durante el confinamiento vivieron interrupciones en la continuidad escolar, disminución de experiencias colectivas de lectura y escritura, acceso desigual a recursos educativos y reducción de espacios presenciales de diálogo, acompañamiento y socialización.

En este escenario, la lectura y la escritura no pueden comprenderse únicamente como habilidades técnicas o contenidos curriculares aislados, sino como prácticas sociales que requieren interacción, mediación, conversación, sentido comunicativo y participación cultural. Diversos organismos internacionales han advertido que la pandemia profundizó problemáticas vinculadas con comprensión lectora, producción escrita, aprendizaje profundo y bienestar socioemocional (UNESCO, 2022). En consecuencia, las escuelas enfrentan el reto de reconstruir aprendizajes académicos, pero también vínculos, confianza, participación y sentido de pertenencia.

La Escuela Primaria Urbana No. 484 “Jesús Reyes Heróles”, ubicada en San Pedro Tlaquepaque, Jalisco, no fue ajena a estas condiciones. Los análisis institucionales posteriores a la pandemia mostraron trayectorias lectoras heterogéneas y procesos de recuperación diferenciados entre cohortes. En particular, se identificaron dificultades relacionadas con comprensión inferencial, interpretación contextual, análisis de estructuras textuales y lectura funcional de diversos géneros discursivos.

Frente a este contexto, la escuela requirió fortalecer experiencias pedagógicas de lectura y escritura con propósitos comunicativos, participación cultural y destinatarios reales. Era necesario generar condiciones donde las niñas y los niños pudieran leer, escribir, dialogar, crear y compartir sus producciones de manera auténtica y significativa.

En este marco surge la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”, proyecto iniciado a finales de 2019 a partir de la propuesta realizada a la maestra Yolanda Escamilla Pelayo por Sergio Fong e Israel Soberanes, precursores de editoriales cartoneras en Jalisco. La experiencia comenzó con estudiantes de segundo grado y, con el paso de los ciclos escolares, se consolidó como un proyecto institucional con participación de estudiantes de segundo a sexto grado, docentes, directivos, familias, talleristas, investigadores y colaboradores nacionales e internacionales.

La elaboración de libros cartoneros consiste en crear libros artesanales a partir de textos escritos por los estudiantes y portadas elaboradas con cartón reutilizado. El proceso incluye escritura, revisión, corrección, ilustración, diseño manual de portadas, encuadernación y presentación pública. Esta práctica articula lectura, escritura, arte, reciclaje y trabajo colaborativo,

dando como resultado libros únicos creados por la comunidad escolar. Su pertinencia curricular se reconoce también en los Libros de Texto Gratuitos de tercer grado, que incluyen el proyecto “Libros cartoneros para contar historias diferentes”, orientado a la producción de historias propias y al uso de materiales de reúso (SEP, 2024).

La relevancia pedagógica de la Editorial Cartonera se encuentra tanto en la elaboración artesanal de libros como en la construcción de prácticas auténticas de literacidad. Los textos producidos por las niñas y los niños circulan en formatos editoriales, orales, sonoros, escénicos y visuales, además de exposiciones y proyectos colaborativos con otras comunidades. De manera singular, en las experiencias de aula el alumnado escribe textos de temática libre, los revisa y los presenta ante públicos reales mediante distintos lenguajes. La socialización de avances y resultados en los Consejos Técnicos Escolares favoreció acuerdos para extender la iniciativa a otros grados. Su estudio resulta pertinente porque muestra cómo una propuesta de aula puede consolidarse institucionalmente y abrir diversos escenarios para la circulación y el reconocimiento de la escritura infantil.

El objetivo del presente artículo es analizar los aportes de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” como una experiencia de innovación educativa que amplía las alternativas pedagógicas del campo formativo de Lenguajes y fortalece las prácticas de lectura, escritura, oralidad y producción cultural mediante su articulación con las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida. Para ello, se revisan sus antecedentes y fundamentos pedagógicos, se describe su proceso de implementación e institucionalización, se presentan los resultados observados y se identifican sus posibilidades de desarrollo en otros contextos escolares.

EDITORIALES CARTONERAS, ESCUELA PÚBLICA Y FORMACIÓN INTEGRAL

Las editoriales cartoneras constituyen un fenómeno editorial, artístico y social surgido en América Latina a principios del siglo XXI. Su origen se ubica en Argentina, con la creación de Eloísa Cartonera en 2003, en el contexto de la crisis económica, política y social posterior al colapso argentino de 2001. Frente al aumento del precio del papel, la precarización del trabajo y las dificultades de acceso al libro, esta experiencia propuso una forma alternativa de producción editorial basada en el uso de cartón reciclado, la elaboración artesanal de portadas, el trabajo colectivo y la venta de libros a bajo costo. Desde sus inicios, el libro cartonero no fue únicamente un objeto material, sino una intervención cultural que cuestionó los circuitos tradicionales de producción, circulación y consumo de la literatura (Bilbija, 2010; Gerbaudo, 2020; Prince Claus Fund, s. f.).

La literatura especializada coincide en señalar que las editoriales cartoneras transformaron la manera de concebir el libro y el acto editorial. A diferencia

de las editoriales convencionales, su valor no se encuentra solamente en el producto final, sino en el proceso colectivo de creación: recolectar o reutilizar cartón, diseñar portadas, pintar, encuadernar, publicar textos y generar espacios de encuentro entre escritores, lectores, artistas y comunidades. En este sentido, las cartoneras pueden comprenderse como plataformas culturales que reelaboran las formas tradicionales de edición impresa al integrar economía social, práctica artística, reciclaje, autogestión y democratización de la lectura (Bell et al., 2023; Bilbija & Celis Carbajal, 2009; Vila, 2016).

En América Latina, el movimiento cartonero se expandió hacia países como Perú, Chile, Bolivia, Brasil, Paraguay y México. En el caso mexicano, los estudios ubican la llegada de las editoriales cartoneras hacia 2008, con La Cartonera de Cuernavaca, considerada una de las primeras experiencias del país. Posteriormente surgieron otros proyectos como Santa Muerte Cartonera, La Ratona Cartonera, La Rueda Cartonera, Coahuilán Cartonera, La Verdura Cartonera, Iguañazul Cartonera y Pachuk Cartonera. A diferencia del caso argentino, donde el fenómeno estuvo fuertemente vinculado con la figura social del cartonero, en México se articuló con talleres culturales, colectivos editoriales, tradiciones artesanales, prácticas de autoedición y movimientos contraculturales ligados al “hazlo tú mismo” (Kudaibergen, 2015; Martínez Monter, 2020).

Los estudios sobre editoriales cartoneras en México destacan su potencial como proyectos de empoderamiento cultural. Kudaibergen (2015) señala que estas experiencias no siguen la lógica del mercado editorial hegemónico, sino que generan formas alternativas de producir, circular y apropiarse de los bienes culturales. En los talleres cartoneros, el lector deja de ocupar un papel pasivo y puede convertirse en productor, editor, ilustrador o creador de su propio libro. Esta transformación resulta pedagógicamente relevante porque permite que las personas se relacionen con el libro no solo como objeto de consumo, sino como espacio de expresión, diálogo, identidad y creación colectiva.

Otros estudios han destacado la dimensión comunicativa, comunitaria y cultural de estas experiencias. Martínez Arranz (2013) analiza la cultura editorial cartonera como práctica de comunicación social, mientras que Trujillo Alfaro (2017) muestra cómo los talleres cartoneros en Chile generan capital social, dinámicas colaborativas y formas de producción artesanal situadas. En conjunto, estas investigaciones permiten comprender que las cartoneras no sólo democratizan el acceso al libro, sino que amplían quiénes pueden escribir, publicar, ilustrar y hacer circular sus propias voces.

En México, algunos antecedentes muestran la relación entre editoriales cartoneras, infancia y educación. Kudaibergen (2017) documenta experiencias de talleres cartoneros en comunidades indígenas, particularmente a través de La Ratona Cartonera, donde se capacitó a maestros bilingües en lenguas como tutunakú, náhuatl, ñañú y maya. Estas experiencias permitieron que niñas y niños

de escuelas primarias indígenas elaboraran libros cartoneros sobre herbarios, historias, biografías, leyendas, recetas y conocimientos locales, fortaleciendo la escritura, la identidad cultural y la preservación de la memoria comunitaria.

En el ámbito escolar, Montezuma Jaramillo (2017) analiza tres proyectos cartoneros desarrollados en escuelas peruanas y documenta su potencial para articular literatura, lectura, escritura y producción editorial en contextos educativos. Estos antecedentes muestran que el libro cartonero puede integrarse a experiencias escolares orientadas a la autoría infantil y a la circulación social de los textos. Sin embargo, a partir de los antecedentes revisados, aún se advierte un vacío de conocimiento en torno a experiencias cartoneras desarrolladas de manera sostenida dentro de escuelas primarias públicas mexicanas, particularmente sobre sus procesos de institucionalización, continuidad entre ciclos escolares, participación intergeneracional y vinculación con la comunidad. En este vacío se ubica la relevancia de estudiar la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”, desarrollada desde 2019 en una escuela pública de Jalisco y transformada progresivamente de una iniciativa de aula en un proyecto institucional. La sistematización de esta experiencia permite documentar cómo la producción escrita infantil, la elaboración artesanal de libros, la circulación pública de los textos y la colaboración entre estudiantes, docentes, directivos, familias y exalumnos pueden integrarse de manera sostenida a la cultura escolar.

LITERACIDAD, CREACIÓN Y FORMACIÓN INTEGRAL

Los Nuevos Estudios de Literacidad cuestionan la comprensión de la lectura y la escritura como habilidades neutras, individuales y universales. Desde esta perspectiva, leer y escribir constituyen prácticas sociales situadas, vinculadas con los contextos culturales, las relaciones, los propósitos comunicativos y las formas de participación de las personas en su comunidad (Street, 1984). En este sentido, Barton y Hamilton (2000) sostienen que las prácticas letradas adquieren significado dentro de actividades sociales concretas, por lo que no pueden comprenderse separadas de los espacios, sujetos e intenciones que les dan sentido.

A partir de esta mirada, la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” transforma el sentido de la escritura escolar al situarla en procesos de producción textual con circulación pública, lectores reales y reconocimiento comunitario. La lectura y la escritura se convierten así en medios para expresar ideas, emociones, memorias, identidades y formas de comprender el mundo. Como plantea Cassany (2006), leer y escribir implica interpretar discursos, contextos y voces sociales; en el proyecto, estas prácticas se amplían mediante diversos géneros, lenguajes y espacios de socialización.

Esta experiencia reconoce que las niñas y los niños construyen activamente conocimientos sobre la lengua escrita desde edades tempranas (Ferreiro & Teberosky, 1979). Por esta razón, la participación de estudiantes

desde segundo grado resulta especialmente relevante, pues evidencia que la producción textual infantil puede desarrollarse cuando existen condiciones pedagógicas, acompañamiento docente y propósitos reales de comunicación. De igual manera, Kalman (2003) señala que las prácticas letradas son formas de participación social; en consecuencia, la escritura cartonera no sólo fortalece habilidades comunicativas, sino que favorece la construcción de identidad, expresión emocional y participación cultural.

La producción cultural infantil constituye un elemento central de la propuesta. Reconocer a niñas y niños como productores legítimos de significados, narrativas y expresiones artísticas permite comprender sus textos como manifestaciones culturales (Corsaro, 2018). En la Editorial Cartonera, las niñas y los niños escriben, ilustran, editan, leen públicamente, representan, explican y comparten sus obras con otros.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia dialoga con las pedagogías de la creación, al sostener que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes producen, diseñan, experimentan y construyen objetos culturales significativos (Robinson, 2015). La creación artística y literaria constituye una vía legítima de construcción de conocimiento. Asimismo, Eisner (2004) señala que las artes amplían las formas de percepción, interpretación y representación de la realidad; por ello, la combinación de escritura, ilustración, diseño editorial y presentación pública favorece de manera integrada procesos cognitivos, expresivos y socioemocionales.

La Editorial Cartonera también se vincula con las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida (CAV) del Proyecto Educativo de Jalisco, porque convierte la lectura, la escritura y la producción artística en una experiencia colectiva, situada y orientada a la transformación de la vida escolar y comunitaria. Desde el enfoque de las CAV, los aprendizajes se construyen con otros mediante diálogo, colaboración, autonomía responsable, gestión colectiva y sentido comunitario; por ello, la escuela puede asumirse como una comunidad que aprende, se organiza y transforma sus prácticas desde sus propias necesidades y contextos (Castro Medina et al., 2025; Secretaría de Educación Jalisco, 2025).

Asimismo, la experiencia puede comprenderse como una comunidad de aprendizaje y de práctica, ya que, como plantea Wenger (1998), estas comunidades se configuran cuando un grupo participa de manera sostenida en una actividad compartida y desarrolla repertorios comunes de acción y significado. De igual forma, el aprendizaje dialógico permite comprender el valor de las tertulias, talleres, exposiciones e intercambios realizados en el proyecto, al favorecer la construcción de conocimiento mediante interacción igualitaria, participación comunitaria y reconocimiento de las voces de los otros (Flecha, 1997).

La propuesta dialoga también con la Nueva Escuela Mexicana, particularmente con la idea de colocar a la comunidad como núcleo integrador

de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con la inclusión, interculturalidad crítica, pensamiento crítico, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y artes y experiencias estéticas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022).

En conjunto, “El Circo de los Niños” articula literacidad, creación y formación integral al convertir la lectura y la escritura en prácticas vivas, públicas y comunitarias. El libro cartonero funciona como una mediación pedagógica, ética, estética y cultural que permite a las niñas y los niños reconocerse como autores, lectores, creadores y sujetos capaces de transformar simbólicamente su entorno. Esta dimensión ética se relaciona con una educación centrada en el cuidado, el reconocimiento y la responsabilidad hacia los otros (Noddings, 2005).

CONTEXTO INSTITUCIONAL, NECESIDAD IDENTIFICADA Y METODOLOGÍA

La necesidad que dio origen a la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” se relaciona con la ampliación de las prácticas escolares de lectura y escritura en educación primaria. El proyecto buscó articular el aprendizaje formal de la lengua incluidos la revisión, la corrección y el cuidado de la forma escrita con propósitos comunicativos reales, destinatarios concretos y experiencias significativas para los estudiantes.

En la Escuela Primaria No. 484 “Jesús Reyes Heróles”, esta necesidad adquirió mayor relevancia después de la pandemia por COVID-19. Las generaciones que vivieron su alfabetización inicial o la consolidación de su comprensión lectora durante el confinamiento enfrentaron interrupciones escolares, educación a distancia, asistencia irregular y reducción de experiencias colectivas de lectura, escritura y oralidad. Estas condiciones incidieron no sólo en habilidades básicas de lectura, sino también en procesos más complejos, como la interpretación contextual, la comprensión inferencial, la lectura funcional, el análisis de estructuras textuales y la justificación de respuestas.

Como parte del diagnóstico institucional, se recuperaron resultados de evaluaciones estandarizadas y registros de trayectoria escolar. Estos datos se asumieron como indicadores parciales y complementarios, no como una medida exhaustiva de los procesos de lectura y escritura ni como evidencia directa del impacto de la Editorial Cartonera. Su interpretación se realizó junto con producciones estudiantiles, observaciones pedagógicas y el seguimiento de las cohortes, debido a que ningún instrumento aislado permite representar la complejidad de los aprendizajes desarrollados por los estudiantes.

La Olimpiada del Conocimiento Infantil mostró una disminución en el área de Español/Lectura después del periodo de contingencia sanitaria: en 2019 la escuela obtuvo 51.7%, mientras que en 2022 descendió a 36.0% y en 2023 a 31.5%. Para 2024 se observó una recuperación parcial, al alcanzar 41.2%, aunque el resultado permaneció por debajo del referente previo a la

pandemia. Estos porcentajes permitieron identificar una tendencia institucional de recuperación gradual y señalar la necesidad de sostener estrategias de acompañamiento lector, sin considerarlos una explicación total de las trayectorias del alumnado.

El seguimiento por cohortes permitió matizar esta tendencia. Una generación que transitó de tercer grado en 2023 a quinto grado en 2025 pasó de 65.4% a 54.6% y posteriormente a 57.3%; otra cohorte, que avanzó de cuarto grado en 2023 a sexto grado en 2025, progresó de 47.0% a 54.0% y después a 56.0%. Estos comportamientos muestran que las trayectorias lectoras no evolucionan de manera homogénea y sugieren que cuarto grado constituye un momento de especial complejidad, debido al incremento de las exigencias cognitivas y discursivas. En este nivel, los estudiantes deben analizar estructuras textuales más complejas, interpretar poemas, comprender reglamentos e instructivos, recuperar información de encuestas, relacionar ideas, formular inferencias y justificar respuestas.

En conjunto, estas tendencias permitieron reconocer retos vinculados con la transición hacia formas más profundas, funcionales y analíticas de comprensión, así como contextualizar la necesidad de sostener experiencias pedagógicas relacionadas con la lectura, la escritura, la oralidad y la producción cultural.

Metodológicamente, el artículo se construyó mediante una sistematización cualitativa de la experiencia, retomando la perspectiva de Barnechea García y Morgan Tirado (2010), quienes la conciben como un proceso de producción y comunicación de conocimientos generados desde la práctica. Esta aproximación resultó pertinente porque permitió recuperar la trayectoria de la Editorial Cartonera, interpretar sus transformaciones y hacer explícitos los aprendizajes construidos por quienes participaron directamente en su desarrollo.

La sistematización comprendió el periodo de 2019 a 2026 y consideró como fuentes principales las producciones estudiantiles, los registros institucionales de las actividades, los acuerdos y procesos de socialización realizados en los Consejos Técnicos Escolares, la cronología del proyecto, las evidencias de exposiciones y colaboraciones comunitarias e internacionales, así como las trayectorias lectoras institucionales. La información disponible se ordenó cronológicamente para reconocer los principales momentos del proyecto y se organizó en categorías relacionadas con las prácticas de lectura y escritura, la participación infantil, la institucionalización, la producción cultural, la participación familiar e intergeneracional, la memoria comunitaria y la interculturalidad.

A partir de esta organización se identificaron relaciones entre las actividades realizadas, la participación de los distintos actores y las transformaciones experimentadas durante la continuidad del proyecto. El análisis permitió comprender cómo una iniciativa surgida en un grupo escolar se convirtió progresiva-

mente en una práctica institucional y qué aportaciones generó para la formación integral y la producción cultural infantil en una escuela primaria pública.

INNOVACIÓN EDUCATIVA SITUADA

La innovación educativa situada implica comprender que el cambio pedagógico no se reduce a la incorporación de recursos novedosos, materiales atractivos o estrategias aisladas dentro del aula. Innovar supone transformar las formas en que los sujetos participan, se relacionan, construyen conocimiento y otorgan sentido a la experiencia escolar. Desde esta perspectiva, una práctica innovadora no se define únicamente por su originalidad, sino por su capacidad para responder a una necesidad concreta del contexto, modificar relaciones pedagógicas y generar nuevas formas de aprendizaje, participación y convivencia.

Fullan (2007) sostiene que el cambio educativo profundo implica modificar culturas escolares, formas de organización institucional y modos de participación. En “El Circo de los Niños”, la innovación se expresa en la participación activa del estudiante como autor, ilustrador, lector público, editor artesanal y productor cultural. Los textos circulan en espacios escolares, familiares, comunitarios e internacionales, lo que amplía las formas de participación y reconocimiento de la producción infantil.

La propuesta también transforma el papel docente. El maestro asume funciones de mediador, acompañante, editor pedagógico, gestor cultural y articulador de vínculos con la comunidad. Esta modificación del rol docente resulta central para comprender la innovación, ya que la revisión formal del texto se integra en un proceso de acompañamiento donde escribir implica planear, revisar, dialogar, corregir, crear, representar y compartir.

Asimismo, la Editorial Cartonera reconfigura la participación de las familias. En lugar de limitarse al seguimiento de tareas o asistencia a reuniones escolares, madres y padres se integran en procesos concretos de elaboración de materiales, montaje de exposiciones, lectura pública, acompañamiento en eventos y valoración de las producciones infantiles. Esta participación fortalece la dimensión comunitaria de la escuela y permite que el aprendizaje se construya en una red más amplia de colaboración.

Carbonell (2002) plantea que las innovaciones educativas significativas transforman las prácticas escolares mediante experiencias contextualizadas, colectivas y socialmente relevantes. Desde esta mirada, la Editorial Cartonera constituye una innovación situada porque responde a necesidades reales de la escuela.

La innovación también se manifiesta en la apertura de la escuela hacia otros espacios sociales y culturales. Los libros cartoneros circulan en ferias, exposiciones, programas de radio y televisión, espacios culturales, encuentros comunitarios y proyectos internacionales. Esta circulación pública otorga legitimidad a la voz infantil y permite reconocer a la escuela pública como un espacio de producción cultural.

DESARROLLO DEL PROYECTO: DE LA EXPERIENCIA DE AULA A LA CONSOLIDACIÓN INSTITUCIONAL

El desarrollo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” puede comprenderse como un proceso progresivo de transformación pedagógica, comunitaria e institucional. Más que una secuencia de actividades aisladas, el proyecto muestra el tránsito de una iniciativa surgida en un grupo escolar hacia una práctica sostenida dentro de la cultura de la escuela. Para reconstruir e interpretar esta trayectoria, la sistematización permitió identificar cuatro momentos analíticos principales: origen, institucionalización, proyección comunitaria e internacionalización. Esta organización no corresponde a fases previamente establecidas ni a una secuencia lineal y cerrada, sino a categorías construidas a partir del ordenamiento cronológico y temático de las evidencias disponibles. Los límites entre los distintos momentos son flexibles, ya que algunas acciones se prolongaron, coincidieron temporalmente o generaron condiciones para el desarrollo de otras. En este sentido, las etapas permiten comprender las transformaciones del proyecto, sus procesos de continuidad y las relaciones construidas entre la práctica de aula, la participación institucional, la vinculación comunitaria y el intercambio intercultural.

El primer momento corresponde al origen del proyecto, iniciado a finales de 2019, cuando se recibió una invitación a desarrollar una editorial cartonera infantil con estudiantes de segundo grado. Esta fase fundacional fue significativa porque, desde el inicio, colocó a las niñas y los niños como participantes activos del proceso. No se trató únicamente de elaborar un libro, sino de construir una identidad colectiva alrededor de la palabra escrita, la creatividad y el trabajo colaborativo. Hubo una elección democrática del nombre y del logotipo que permitió que el alumnado asumiera el proyecto como propio y seleccionara “El Circo de los Niños” como nombre de la editorial. Desde este momento, y de manera progresiva, los estudiantes asumieron funciones de autoría, ilustración, revisión, lectura pública, narración, representación, edición artesanal y apoyo en la organización de exposiciones.

El libro vacío se convirtió progresivamente en un recurso pedagógico para desarrollar actividades colectivas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre la lengua. En él se registran ejercicios, ejemplos, borradores y aprendizajes construidos por los diferentes grupos, de acuerdo con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje del campo formativo de Lenguajes y con las necesidades identificadas por cada docente.

Las actividades fueron variadas y se relacionaron con las convenciones de la escritura, la producción de textos, la comprensión lectora, la ampliación del vocabulario, la organización de ideas y el reconocimiento de distintos géneros discursivos. En segundo grado, por ejemplo, se desarrolló una actividad colectiva sobre el uso de las mayúsculas. La intervención docente orientó la observación, el diálogo y la revisión colectiva, mientras que las conclusiones construidas por el grupo quedaron registradas en el libro.

Una vez concluidas las actividades y revisadas las producciones, los textos destinados a integrar la edición se transcribieron a formato digital, incorporando las correcciones realizadas durante el proceso, especialmente en aspectos relacionados con el contenido, la coherencia, la ortografía y la puntuación. Posteriormente, se realizó la maquetación, se integran las ilustraciones y se prepara la versión que será impresa, encuadernada y presentada como libro cartonero.

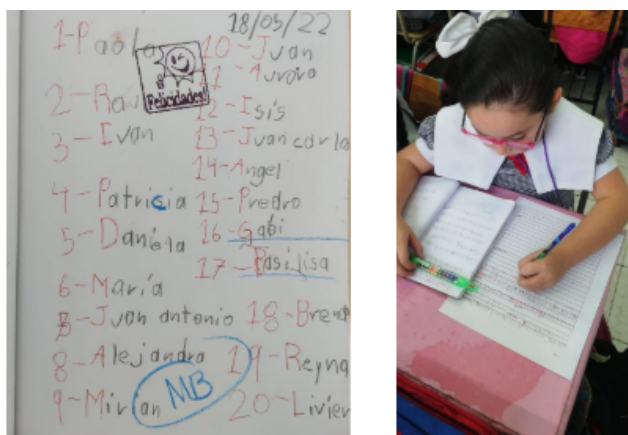


Figura 1. Uso pedagógico del libro vacío en segundo grado.

Nota. Estudiantes de segundo grado durante una actividad colectiva sobre el uso de las mayúsculas. Las imágenes muestran la participación del alumnado en la construcción de ejemplos, la reflexión sobre las convenciones de la lengua escrita y el registro de los aprendizajes en el libro vacío. Esta actividad representa una de las formas en que el recurso se utiliza en los distintos grados, de acuerdo con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje del campo formativo de Lenguajes. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Como se observa en la Figura 1, el libro vacío documenta tanto los aprendizajes curriculares como las primeras fases del proceso de producción editorial. De este modo, funciona como un espacio de memoria pedagógica que permite reconocer el tránsito entre la actividad de aula, la elaboración de borradores, la revisión de los textos y su preparación para la publicación.

Dentro de este momento, la elaboración del libro vacío constituyó una experiencia formativa central. Los talleres de encuadernación y producción artesanal permitieron que estudiantes y familias conocieran el proceso material de construcción de un libro cartonero. La pandemia por COVID-19 interrumpió temporalmente el trabajo presencial y obligó a posponer la conclusión de la primera edición; sin embargo, una vez retomadas las actividades escolares, el proyecto logró concluirse en octubre de 2021. Presentando el libro a las familias de los alumnos involucrados.

El segundo momento se relaciona con la institucionalización del proyecto. La docente responsable presentó al colectivo, antes, durante y al cierre de la experiencia inicial, sus avances, dificultades y resultados, y desarrolló un taller sobre encuadernación y aplicación pedagógica. La socialización realizada en los Consejos Técnicos Escolares motivó a otros docentes y permitió acordar, por consenso, la incorporación gradual del proyecto de segundo a sexto grado. El compromiso del colectivo y la participación de la dirección, encargada de impulsar y dar continuidad a los acuerdos, favorecieron que la propuesta trascendiera al grupo de origen y se sostuviera a pesar de los cambios de docentes y generaciones.

A partir de ello durante cada ciclo escolar, los docentes organizan la producción de acuerdo con los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje vinculados con la escritura. Según el propósito y las características del grupo, los estudiantes trabajan de manera individual, en binas o en equipos. En las experiencias de aula pueden elegir libremente el tema, mientras que en las colaboraciones nacionales e internacionales atienden los criterios establecidos en cada convocatoria.

El proceso comienza con la definición del propósito, el género literario y los posibles destinatarios. En las producciones narrativas se trabaja la construcción de personajes y escenarios, así como la organización del inicio, el desarrollo, el conflicto y el cierre. Posteriormente, se elaboran y revisan borradores en los que se atienden el vocabulario, el uso de adjetivos y adverbios, la ortografía, la puntuación, la coherencia, la cohesión y los recursos descriptivos. El docente revisa los textos, ofrece sugerencias y acompaña su ampliación sin sustituir la voz infantil. Una vez atendidas las observaciones, se prepara la versión final para ilustrarla, editarla y encuadernarla, y se distribuyen responsabilidades relacionadas con la lectura, la narración, la representación o la exposición pública.



Figura 2. Portadas artesanales de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Nota. Muestra de portadas correspondientes a diferentes ediciones y proyectos de la Editorial Cartonera. Las piezas fueron elaboradas con cartón reutilizado e intervenidas mediante pintura, dibujo y distintos recursos gráficos. Cada portada interpreta visualmente el contenido del libro y constituye una producción artística única construida con la participación de la comunidad escolar. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Las portadas constituyen la expresión material, visual y artística del proceso editorial. Su elaboración implica interpretar el contenido de los textos, elegir imágenes y símbolos, organizar los elementos gráficos y relacionar el lenguaje escrito con el visual. Debido a su intervención artesanal, cada ejemplar es único y refleja la participación creativa de estudiantes, familias y otros integrantes de la comunidad escolar.

El tercer momento corresponde a la proyección comunitaria, visible principalmente en la organización de la Expo Cartonera. En 2023 se realizó la primera exposición, con la temática “El Circo”, en el Centro Cultural El Refugio. La forma de presentar las producciones se acordó en los Consejos Técnicos Escolares: los docentes propusieron formatos, coordinaron la participación de los grados y acompañaron a los estudiantes en funciones de lectura, narración, actuación, montaje y explicación de los procesos. El evento permitió que la editorial se proyectara hacia la comunidad con la participación de familias, autoridades educativas, medios de comunicación y actores culturales.

En 2024 se desarrolló la segunda Expo Cartonera, articulada con el proyecto institucional de tertulias literarias y vinculada con la lectura de *Invisible*, de Eloy Moreno. Esta edición profundizó el sentido pedagógico del proyecto al organizarse en torno a lo “invisible” como categoría literaria, emocional y formativa. A partir de esta temática, las niñas y los niños reflexionaron sobre emociones, recuerdos, miedos, silencios, vínculos familiares, experiencias personales y formas de convivencia que muchas veces no se expresan de manera directa en la vida escolar.

Los espacios de ambas Expos se organizaron a partir de distintos géneros y formas de socialización. Para transformar los textos en producciones sonoras o escénicas, los docentes seleccionaron aquellos relacionados con temas relevantes para el contexto del alumnado, entre ellos la autoestima, la amistad, el cuidado del medio ambiente y problemáticas sociales vinculadas con la inseguridad y el narcotráfico. En los audiocuentos, las niñas y los niños realizaron la narración y la grabación en la escuela con apoyo docente, e incorporaron música y efectos sonoros. Estas producciones se compartieron durante la Expo y posteriormente en los grupos escolares de WhatsApp.

Otros textos se adaptaron para teatro, títeres y libros acordeón. En estas presentaciones, los docentes participaron en la selección de las producciones, la adaptación de los textos, la conformación de los ensambles y la coordinación del alumnado. De esta manera, la Expo funcionó como una experiencia de lectura expandida, expresión artística, trabajo colaborativo y participación comunitaria.

En 2025 se desarrolló la tercera Expo Cartonera, en la que se presentaron los libros elaborados por los estudiantes, stands culturales y nuevas estrategias de difusión, entre ellas la cronología histórica de la editorial, pódcast realizados por el alumnado, un desfile de frases de autor y la representación de los países participantes en los proyectos internacionales.

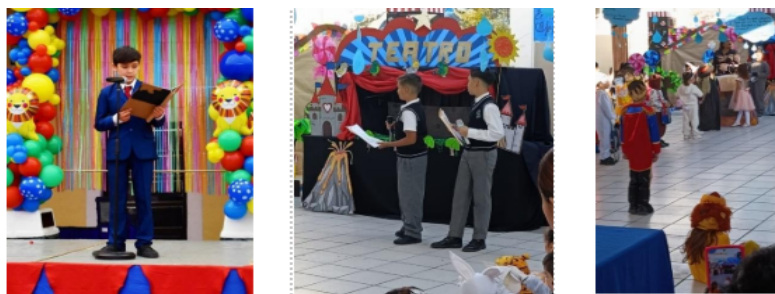


Figura 3. Socialización de las producciones en la Expo Cartonera.

Nota. Estudiantes durante la presentación, lectura y explicación de sus producciones en diferentes ediciones de la Expo Cartonera. Las imágenes muestran la circulación pública de los libros, la participación de las familias y la intervención del alumnado como autor, lector, narrador y expositor ante públicos reales. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Así, la Expo Cartonera se consolidó como el principal espacio anual de socialización del proyecto. En ella, estudiantes de segundo a sexto grado comparten libros cartoneros, lecturas públicas, representaciones artísticas, producciones audiovisuales y actividades relacionadas con las temáticas trabajadas. La historia colectiva elaborada en primer grado se presenta mediante teatro, libro acordeón o libro grupal, lo que permite que los estudiantes más pequeños tengan un primer acercamiento a la experiencia editorial.

El cuarto momento corresponde a la consolidación del proyecto. En esta fase, la continuidad de las actividades durante distintos ciclos escolares, la participación sostenida de estudiantes, docentes, directivos y familias, la organización anual de la Expo Cartonera y la incorporación de nuevas producciones muestran que la editorial dejó de depender de una experiencia inicial para integrarse progresivamente en la cultura pedagógica de la escuela. Su permanencia, aun con el cambio de grupos y docentes, evidencia la construcción de acuerdos, formas de organización y prácticas compartidas que han permitido sostenerla institucionalmente.

La proyección internacional, iniciada en 2023, se reconoce en este momento como una manifestación de dicha consolidación, pues amplió los destinatarios de las producciones y las redes de colaboración del proyecto. Las características y aportaciones de estos intercambios se desarrollan posteriormente en el apartado “Proyección internacional e interculturalidad”.

En conjunto, el recorrido de la Editorial Cartonera evidencia un proceso de maduración pedagógica e institucional. La experiencia comenzó con la elaboración artesanal de libros en un grupo escolar y progresivamente se convirtió en una práctica colectiva que articula lectura, escritura, oralidad, arte, participación comunitaria, memoria institucional y circulación pública de las producciones infantiles. El Anexo 1 presenta una cronología entre 2019

y 2026, en la que se sintetizan los principales momentos de origen, institucionalización, proyección comunitaria y consolidación del proyecto.

PARTICIPACIÓN DOCENTE Y DIRECTIVA EN ESPACIOS DE SOCIALIZACIÓN

La consolidación de la Editorial Cartonera también se fortaleció mediante la participación docente y directiva en congresos, talleres, encuentros académicos y espacios de divulgación. Estas experiencias permitieron compartir el proyecto como una práctica de innovación educativa vinculada con la construcción de Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida, mostrando cómo la producción de libros cartoneros, tertulias literarias, exposiciones y proyectos interculturales favorecen la participación de estudiantes, docentes, familias y comunidad escolar.

Entre los espacios de socialización destacan la participación en Recrea Academy 2023, Recrea Academy 2024, el vigésimo Congreso de Escuelas Particulares en León y Jalisco Academy 2025, donde cuatro docentes compartieron avances sobre la consolidación e innovación de la CAV escolar. En estos espacios, la Editorial Cartonera ocupó un lugar central al evidenciar que el proyecto ha permitido articular lectura, escritura, arte, colaboración, identidad comunitaria y participación familiar en torno a propósitos comunes.

Asimismo, el proyecto ha sido compartido en talleres con otros colectivos escolares, investigaciones relacionadas con el impacto de las CAV, programas de radio y televisión, ferias del libro y espacios culturales. La participación en AvivArte 2026, en La Habana, Cuba, amplió esta proyección al ámbito internacional, al presentar la experiencia cartonera como una propuesta pedagógica, cultural e intercultural surgida desde una escuela pública. El Anexo 2 sintetiza la participación docente y directiva en espacios de socialización académica, formativa y cultural entre 2021 y 2026.

PROYECCIÓN INTERNACIONAL E INTERCULTURALIDAD

La proyección internacional de la Editorial Cartonera representa una de las dimensiones más significativas de su consolidación como proyecto de innovación educativa. A partir de colaboraciones con docentes, estudiantes, investigadores y proyectos socioculturales de otros países, la editorial dejó de ser únicamente una práctica interna de la Escuela Primaria No. 484 para convertirse en una red de intercambio cultural, pedagógico y literario. En este proceso, lectura, escritura, ilustración y producción artesanal de libros funcionaron como medios para construir vínculos entre comunidades educativas de México, Estados Unidos, Perú, Cuba, Colombia y Argentina.

Una de las primeras experiencias internacionales fue la participación en el proyecto Yo Soy, con Aquifer Cartonera, impulsado en 2023 por el catedrático Jesse Gainer, de Austin, Texas. Esta colaboración permitió que niñas y niños de la escuela compartieran una producción cartonera

con estudiantes de Argentina, Perú, Colombia, Estados Unidos y México, centrada en la identidad infantil. Desde una perspectiva pedagógica, Yo Soy fortaleció la escritura como práctica de autoconocimiento, expresión personal y afirmación identitaria.

Las colaboraciones con Perú, a través de la editorial Ucumari Cartoneo, abrieron otra línea de trabajo centrada en memoria, juego, experiencia intergeneracional y escritura epistolar. Entre estas experiencias se encuentran Jugando. Ayer, mañana y siempre y En memoria de nuestras abuelas, proyectos que permitieron recuperar el juego, las memorias familiares y el reconocimiento de las mujeres como portadoras de historias, saberes y afectos. Asimismo, Puentes de papel, entre Perú y México colocó la carta como género central de escritura, al implicar un destinatario real y la construcción de vínculos afectivos y culturales con estudiantes de otro país.

A través del proyecto Entre cartas y más cartas, la escritura epistolar permitió construir lazos de diálogo y reconocimiento entre comunidades educativas de México y Cuba, fortalecidos por el vínculo con el Proyecto Sociocultural Soñarte, del municipio de Cotorro. La carta dejó de ser un ejercicio escolar cerrado para convertirse en una práctica social de encuentro intercultural, favoreciendo habilidades de lectura, escritura, comunicación, empatía, escucha y reconocimiento de otras formas de vivir la infancia.

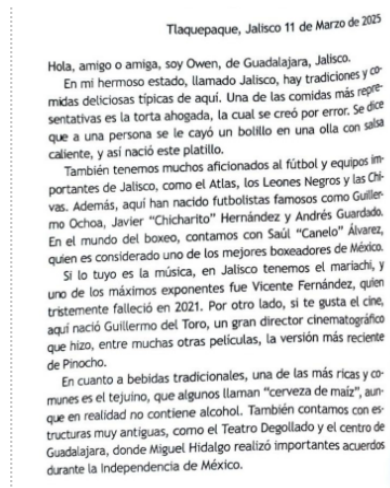


Figura 4. Muestra de escritura infantil publicada en el libro Entre cartas y más cartas.

Nota. Carta elaborada por un estudiante de 11 años como parte de un intercambio epistolar entre niñas y niños de México y Cuba. La producción evidencia el trabajo con los elementos del género carta: lugar y fecha, saludo, presentación, desarrollo, despedida y firma. El autor comparte con un destinatario real información sobre la gastronomía, el deporte, la música, las personalidades y el patrimonio cultural de Jalisco. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera "El Circo de los Niños".

Esta producción muestra cómo la escritura epistolar adquirió un propósito comunicativo auténtico. El estudiante no escribió únicamente para cumplir una actividad escolar, sino para presentarse ante una niña o un niño de otro país y comunicar elementos representativos de su contexto. Durante el proceso se trabajaron la selección y organización de información, la adecuación del lenguaje al destinatario, la estructura de la carta, la coherencia, la ortografía y la puntuación. Su incorporación al libro permitió que el texto trascendiera el aula y formara parte de una producción colectiva e intercultural.

A partir de estas experiencias, la Editorial Cartonera inició una nueva etapa de trabajo colaborativo. La escuela dejó de participar únicamente en proyectos convocados por actores externos y comenzó a impulsar propuestas propias de alcance internacional. En este proceso surgieron *Ecos de América*. Leyendas que trascienden en el tiempo y *Voces de Cuba*, colores de México, dos iniciativas diseñadas desde la Escuela Primaria No. 484 con el propósito de colocar a niñas, niños y adolescentes como protagonistas de procesos de creación literaria, artística e intercultural.

Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo fue concebido para articular literatura, identidad cultural y diálogo latinoamericano entre estudiantes de México, Perú y Cuba. A través de la recuperación, adaptación y creación de leyendas, las infancias participantes dialogaron con relatos tradicionales, imaginarios colectivos, personajes simbólicos y memorias comunitarias. De manera complementaria, *Voces de Cuba*, colores de México integró dos lenguajes artísticos: la palabra escrita y la ilustración. Las niñas y los niños cubanos participaron mediante la creación de textos, mientras que los estudiantes mexicanos realizaron procesos de interpretación visual e ilustración de esas narrativas.

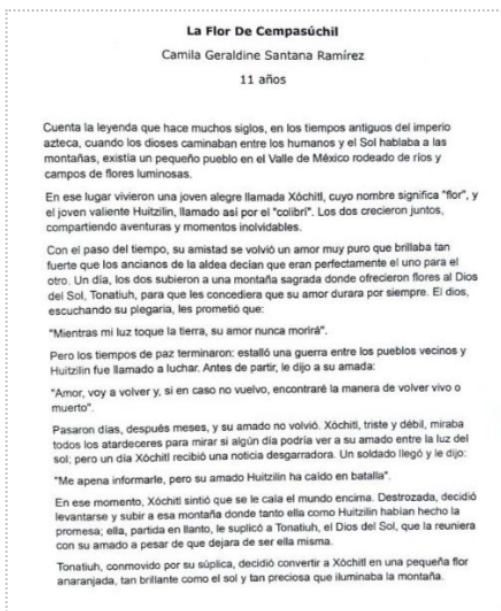


Figura 5. Producción escrita infantil en Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo. Nota. Texto elaborado por una alumna de la Escuela Primaria No. 484 "Jesús Reyes Heróles" como parte del proyecto intercultural Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera "El Circo de los Niños".

La producción de Voces de Cuba, colores de México estuvo vinculada con la participación de dos docentes de la Escuela Primaria No. 484 en Avivarte 2026, evento artístico y cultural realizado en La Habana, Cuba, del 22 de febrero al 1 de marzo de 2026. Durante esta experiencia, los docentes compartieron la trayectoria de la Editorial Cartonera y desarrollaron un taller de creación cartonera con estudiantes de la Escuela Secundaria Básica Juan Gualberto Gómez Ferrer, en el municipio de Cotorro. Este taller, realizado con acompañamiento del Proyecto Sociocultural Soñarte, permitió generar textos infantiles que posteriormente dieron origen al libro.

En conjunto, estos proyectos muestran un proceso de maduración de la Editorial Cartonera. La escuela pasó de integrarse a colaboraciones internacionales a diseñar propuestas propias de intercambio educativo y cultural. El Anexo 3 sintetiza las principales participaciones internacionales entre 2023 y 2026, incluyendo el tránsito de una participación en iniciativas externas hacia la creación de propuestas propias surgidas desde la escuela, como Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo y Voces de Cuba, colores de México.

PARTICIPACIÓN INTERGENERACIONAL Y CONSTRUCCIÓN COMUNITARIA

La Editorial Cartonera ha trascendido los límites del aula al involucrar activamente a madres, padres y otros integrantes de la comunidad escolar. Las familias reúnen y preparan materiales, apoyan la encuadernación de los textos terminados, intervienen portadas de ediciones escolares e internacionales, colaboran en el montaje de la Expo Cartonera y acompañan las presentaciones públicas. Su presencia permite que las producciones infantiles sean escuchadas, observadas y valoradas fuera del grupo escolar.



Figura 6. Participación familiar en el proceso de encuadernación.

Nota. Familias y estudiantes durante las actividades de armado, cosido y encuadernación correspondientes a las primeras fases de la Editorial Cartonera. La colaboración permitió concluir artesanalmente los libros y fortaleció el trabajo compartido entre la escuela, las infancias y sus familias. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

La encuadernación se convirtió así en un espacio de encuentro y colaboración en el que las familias no solo brindaron apoyo material, sino que participaron en la construcción de una obra cultural producida por las infancias. Esta intervención contribuyó al reconocimiento de los textos estudiantiles y sentó las bases para una participación comunitaria que posteriormente se amplió hacia la elaboración de portadas, las exposiciones y las presentaciones públicas.

Un aspecto especialmente significativo ha sido la participación intergeneracional. Los exalumnos han regresado para leer textos producidos durante su paso por la escuela o colaborar en la pintura de portadas; las familias y, en algunos momentos, abuelas y abuelos también han intervenido en la creación artística de los libros. De esta manera, cada portada se convierte en una pieza única que resguarda la escritura infantil y testimonia el trabajo compartido entre distintas generaciones.



Figura 7. Participación de exalumnos en la continuidad de la Editorial Cartonera.

Nota. Exalumnos de la Escuela Primaria No. 484 “Jesús Reyes Heróles” durante su participación en actividades de la Editorial Cartonera, mediante la colaboración en la intervención artística de portadas. Su regreso permitió vincular a distintas generaciones de estudiantes, recuperar la memoria del proyecto y reconocer la permanencia de las producciones infantiles dentro de la historia de la comunidad escolar. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

En conjunto, la participación de estudiantes, exalumnos, familias, abuelas y abuelos convirtió la producción cartonera en una experiencia comunitaria de creación y aprendizaje. La lectura pública, la intervención de portadas, la encuadernación y las exposiciones fortalecieron vínculos familiares, identidad escolar, memoria colectiva y reconocimiento de la producción cultural infantil, dimensiones centrales para la construcción de una Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida.

RESULTADOS

Los resultados de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” pueden organizarse en seis dimensiones principales: fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura, participación infantil, producción cultural escolar, vinculación escuela-familia-comunidad, desarrollo de habilidades lectoras y fortalecimiento académico-profesional del colectivo docente y directivo. Uno de los principales resultados fue la consolidación de prácticas auténticas de comunicación. A través del proyecto, las niñas y los niños escribieron para familias, compañeros, docentes, autoridades, visitantes y estudiantes de otros países. La circulación de los textos en libros cartoneros y espacios públicos fortaleció su valor cultural, el reconocimiento comunitario y la relación de los estudiantes con su propia producción escrita.

**A.****B)**

Figura 8. Participación infantil en espacios editoriales y culturales externos a la escuela.

Nota. A) Estudiante con un libro cartonero adquirido en la Feria del Libro del Municipio de Guadalajara, en el stand del editor Sergio Fong. B) Estudiantes durante la presentación pública de sus libros en una librería privada de Guadalajara. Ambas experiencias muestran la participación de las infancias como lectoras, autoras y difusoras de producciones culturales en espacios externos a la comunidad escolar. Fuente: archivo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Éstas experiencias ampliaron los escenarios de participación de las niñas y los niños y favorecieron su acercamiento a los circuitos culturales y editoriales de la ciudad. La asistencia a ferias permitió conocer, seleccionar y adquirir otras producciones cartoneras, mientras que la presentación en una librería colocó al alumnado en un papel activo como autor y comunicador de su obra. De esta manera, la circulación pública de los libros fortaleció la expresión oral, la seguridad para dirigirse a diferentes públicos y el reconocimiento de la producción infantil como parte de la vida cultural de la comunidad.

En la dimensión lingüística, el proceso de elaboración de libros cartoneros implicó planear y organizar ideas, redactar borradores, revisar, corregir, ilustrar, editar y presentar públicamente. Los estudiantes fortalecieron la coherencia y la cohesión de sus textos, ampliaron el vocabulario, utilizaron recursos descriptivos, construyeron personajes y escenarios, organizaron secuencias narrativas y resolvieron conflictos dentro de sus historias. El trabajo con distintos géneros también favoreció el reconocimiento de sus estructuras, propósitos comunicativos y recursos expresivos.

En la dimensión comunicativa, los estudiantes participaron como autores, lectores, narradores, revisores y presentadores de sus obras. La lectura en voz alta y la socialización ante públicos reales fortalecieron la escucha, la entonación, la fluidez, la expresión oral, la seguridad personal y la capacidad para comunicar ideas. Asimismo, la adaptación de los textos a formatos sonoros,

escénicos, visuales y digitales les permitió reconocer que una misma producción puede dirigirse a públicos y situaciones comunicativas diversas.

En la dimensión artística y cultural, la adaptación de las producciones escritas a lenguajes sonoros, visuales y escénicos vinculó la escritura con la imagen, la voz, el cuerpo y la interpretación. Los procesos de selección, adaptación, narración, grabación, ensayo y representación permitieron que los estudiantes reconocieran las posibilidades expresivas de cada lenguaje y valoraran el libro y sus distintas formas de circulación como producciones culturales.

En la dimensión social, las niñas y los niños participaron en la preparación de exposiciones, el montaje de stands, la organización de materiales, la selección de textos y la distribución de responsabilidades. Estas acciones favorecieron la colaboración, la toma de decisiones, la responsabilidad, la creatividad y el sentido de pertenencia. Los intercambios con familias, exalumnos y estudiantes de otros países ampliaron también el reconocimiento de distintas generaciones, culturas y formas de vivir la infancia.

Otro resultado relevante fue el fortalecimiento de la relación escuela-familia-comunidad. Madres, padres, exalumnos, abuelas, abuelos y otros integrantes de la comunidad se incorporaron mediante la preparación de materiales, encuadernación, pintura de portadas, montaje de exposiciones y acompañamiento en presentaciones públicas. Esta participación intergeneracional consolidó a la escuela como un espacio compartido de creación y contribuyó a preservar la memoria del proyecto entre distintas generaciones.

En términos pedagógicos, los análisis institucionales permitieron identificar avances en habilidades relacionadas con inferencias, comprensión narrativa, lectura funcional, identificación de emociones, interpretación contextual y análisis de distintos géneros discursivos. Las inferencias se fortalecieron cuando los estudiantes tuvieron que interpretar situaciones, anticipar acontecimientos, reconocer intenciones de los personajes o relacionar distintas partes de una historia. La comprensión narrativa se desarrolló mediante la elaboración de cuentos, leyendas, historietas y relatos colectivos, actividades que permitieron reconocer secuencias, construir personajes, identificar conflictos y organizar acontecimientos.

De igual manera, la lectura funcional se fortaleció mediante el uso de invitaciones, programas, cartas, carteles, cronologías, guiones y materiales de difusión y exposición vinculados con situaciones reales de comunicación. También se fortaleció la identificación de emociones, ya que la lectura de obras literarias, las tertulias, la escritura personal y las experiencias escénicas permitieron que los estudiantes reconocieran emociones propias y ajenas, interpretaran sentimientos de los personajes y reflexionaran sobre situaciones relacionadas con miedo, tristeza, amistad, exclusión, afecto o pertenencia.

La interpretación contextual también mostró avances, pues los estudiantes relacionaron los textos con su entorno, sus experiencias familiares,

la comunidad y las realidades de otros países involucrados en proyectos interculturales. Las colaboraciones con Cuba y Perú permitieron interpretar cartas, relatos y leyendas desde una perspectiva intercultural, ampliando la comprensión de otras formas de vida, memoria, lenguaje y expresión. Asimismo, el trabajo con géneros narrativos, poéticos, epistolares, sonoros, teatrales, históricos e informativos permitió que los estudiantes reconocieran estructuras, propósitos comunicativos y recursos expresivos propios de cada uno.

Un resultado adicional fue el fortalecimiento académico y profesional del colectivo docente y directivo. La participación en congresos, talleres, encuentros académicos, espacios de divulgación, investigaciones y procesos de co-creación permitió socializar la experiencia, recibir retroalimentación externa y consolidar una mirada más reflexiva sobre la práctica educativa. La presencia del proyecto en Recrea Academy 2023, Recrea Academy 2024, el vigésimo Congreso de Escuelas Particulares en León, Jalisco Academy 2025 y AvivArte 2026 permitió presentar la Editorial Cartonera como una experiencia vinculada con la consolidación de las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida. En particular, la participación de cuatro docentes en Jalisco Academy 2025 evidenció que la Editorial Cartonera ha sido un dispositivo pedagógico clave para hacer visible la CAV escolar, al articular lectura, escritura, arte, participación familiar, colaboración docente, memoria institucional e intercambio intercultural.

Estos espacios también favorecieron la profesionalización docente, ya que implicaron sistematizar la experiencia, organizar evidencias, comunicar procesos, analizar logros y reconocer áreas de mejora. Al presentar el proyecto ante otros colectivos escolares, investigadores, autoridades educativas y comunidades culturales, el personal docente y directivo fortaleció habilidades de liderazgo pedagógico, gestión cultural, trabajo colaborativo, comunicación académica y reflexión sobre la propia práctica. De esta manera, la Editorial Cartonera no solo generó aprendizajes en los estudiantes, sino también procesos de desarrollo profesional en los adultos que la sostienen.

No obstante, también se identificaron retos importantes. Algunas cohortes continuaron presentando dificultades relacionadas con comprensión profunda, análisis estructural, interpretación de lenguaje figurado, argumentación y justificación de respuestas. Esto muestra que los procesos de recuperación y fortalecimiento lector posteriores a la pandemia no ocurren de manera inmediata ni homogénea, sino que requieren acompañamiento sostenido, estrategias diversificadas y trabajo sistemático.

Finalmente, se reconoce la necesidad de fortalecer la sistematización, evaluación longitudinal y sostenibilidad institucional del proyecto. Aunque la Editorial Cartonera se ha sostenido gracias al compromiso docente, participación familiar y entusiasmo colectivo, su crecimiento exige conservar evidencias, registrar procesos pedagógicos, analizar trayectorias lectoras,

documentar aprendizajes profesionales del colectivo docente y consolidar condiciones organizativas que permitan que esta experiencia forme parte permanente de la cultura escolar.

REFLEXIONES FINALES

La Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” permite reconocer que la innovación educativa puede construirse desde experiencias comunitarias, culturales y humanistas capaces de transformar la relación entre estudiantes, lectura, escritura y escuela. La producción escrita se convierte en una práctica social, artística y comunitaria donde las niñas y los niños participan como autores, lectores, ilustradores, narradores y productores culturales.

Entre las aportaciones distintivas del proyecto se encuentran la autoría y participación infantil en funciones editoriales, comunicativas y culturales; la intervención sostenida de familias y exalumnos; el diálogo entre generaciones y la construcción de una memoria colectiva alrededor de los libros producidos. La presentación de avances y resultados en los Consejos Técnicos Escolares permitió que una experiencia inicialmente desarrollada con un grupo se transformara en una práctica institucional compartida. A su vez, la circulación pública de la palabra infantil fortaleció la autoestima, la motivación, la expresión oral y el sentido de pertenencia, y posicionó a la escuela pública como un espacio de producción cultural.

La experiencia también muestra que la recuperación de aprendizajes posteriores a la pandemia se fortalece mediante propuestas que integran acompañamiento académico, vínculos, confianza, oralidad, creatividad y participación. En este sentido, la Editorial Cartonera funcionó como un ecosistema pedagógico donde lectura, escritura, arte, afectividad y comunidad se articularon para acompañar trayectorias lectoras diversas.

Otro aprendizaje relevante es que las Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida pueden construirse desde prácticas escolares cotidianas cuando existe participación auténtica, colaboración, diálogo, producción cultural, sentido comunitario y continuidad institucional. En la experiencia cartonera, las niñas y los niños asumieron un rol activo en la creación, revisión, ilustración, presentación y circulación de sus obras.

La colaboración y la continuidad institucional fueron componentes centrales. Estudiantes, docentes, directivos, familias, exalumnos, talleristas, artistas, investigadores y colaboradores internacionales participaron desde distintas funciones, mientras que los acuerdos construidos en los Consejos Técnicos Escolares, la organización anual de exposiciones y el impulso de la dirección permitieron sostener el proyecto a lo largo de distintos ciclos y generaciones. Esta red convirtió el aprendizaje en una construcción colectiva vinculada con la identidad pedagógica y cultural de la escuela.

Respecto a su escalabilidad, la Editorial Cartonera puede desarrollarse en otros contextos educativos siempre que se respete la identidad cultural y

comunitaria de cada escuela. No se trata de reproducir mecánicamente una serie de actividades, sino de construir experiencias situadas donde lectura, escritura, oralidad y arte funcionen como herramientas de participación, formación ética y producción cultural. Para ello, resulta necesario fortalecer la sistematización permanente del proyecto mediante registros escritos, evidencias fotográficas, testimonios, análisis de producciones estudiantiles y seguimiento por cohortes.

Finalmente, “El Circo de los Niños” demuestra que la escuela pública puede convertirse en un espacio de creación cultural, diálogo intercultural y formación integral. La experiencia reconoce a niñas y niños como sujetos capaces de crear, interpretar, narrar, dialogar y transformar simbólicamente su realidad. En ese sentido, el proyecto constituye una aportación pertinente a la innovación educativa, al mostrar que educar para la vida implica abrir espacios donde la palabra infantil tenga valor, circulación, reconocimiento y capacidad de construir comunidad.

REFERENCIAS

- Barnechea García, M. M., & Morgan Tirado, M. de la L. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*, (15), 97–107.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.
- Bell, L., Flynn, A. U., & O'Hare, P. (2023). *Tomando forma, creando mundos: Las editoriales cartoneras en América Latina* (M. J. Guzmán Morales, C. A. Jiménez, C. Torres Villarreal, & M. Lopera Ríos, Trads.; S. Rodríguez, Coord. trad.). Editorial Universidad Nacional. Obra original publicada en 2022.
- Bilbija, K. (2010). *Borrón y cuento nuevo: Las editoriales cartoneras latinoamericanas*. Nueva Sociedad, 230, 95–114.
- Bilbija, K., & Celis Carbajal, P. (Eds.). (2009). *Akademia cartonera: A primer of Latin American cartonera publishers*. University of Wisconsin–Madison.
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castro Medina, C. J., Quintero Reyes, C. Y., Ramírez Monroy, C. G., Reyes Escutia, F. de J., Gollás Núñez, I. Y., & Carrillo Sánchez, M. G. (2025). *Comunidades de Aprendizaje en y para la Vida*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5th ed.). SAGE.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Gerbaudo, A. (2020). *Las editoriales cartoneras en América Latina (2003–2019): Una nano-intervención en la construcción de la World Literature*. *Alea*, 22(3), 259–278. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2020223259278>

- Kalman, J. (2003). *El acceso a la cultura escrita: La participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37–66.
- Kudaibergen, J. (2015). *Las editoriales cartoneras y los procesos de empoderamiento en la industria creativa mexicana*. *Cuadernos Americanos*, 152(2), 127–146.
- Kudaibergen, J. (2017). *Cultura desde el pueblo: Las editoriales cartoneras mexicanas como editoriales subalternas: Potenciales y problemáticas de una democratización de la cultura*. En M. T. Bosshard & J. Kudaibergen (Eds.), ¿Nuevas formas de literatura subalterna? Las editoriales cartoneras como plataforma para las voces marginadas (pp. 15–80). *Tranvía*, Verlag Walter Frey.
- Martínez Arranz, B. (2013). *¡Fuerza Cartonera! Un estudio sobre la cultura editorial cartonera y su comunicación: Diseño de un plan 2.0 para Aida Cartonera* [Trabajo de fin de máster, Universidad de Valladolid].
- Martínez Monter, M. Á. (2020). *Una década de letras independientes: Bases ideológicas y estéticas de las editoriales cartoneras en México* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
- Montezuma Jaramillo, M. J. (2017). *Las editoriales cartoneras en la escuela: Una propuesta de democratización del canon literario, la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education (2nd ed.)*. *Teachers College Press*.
- Prince Claus Fund. (s. f.). *Eloísa Cartonera*. <https://princeclausfund.nl/awardees/eloisa-cartonera>
- Robinson, K. (2015). *Creative schools: The grassroots revolution that's transforming education*. *Viking*.
- Secretaría de Educación Jalisco. (2025). *Proyecto Educativo de Jalisco 2025: Educación al Estilo Jalisco*. *Gobierno del Estado de Jalisco*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Proyectos de Aula. Tercer grado*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Trujillo Alfaro, C. (2017). *Editoriales cartoneras en Chile: Producción artesanal de libros, dinámicas subculturales-contraculturales y capital social desarrollados en sus talleres cartoneros y escenarios de venta* [Tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Vila, A. R. (2016). *Ediciones cartoneras latinoamericanas en tiempos de transposición a digital*. *Revista Chilena de Literatura*, 94, 119–143.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

ANEXOS

Anexo 1. Cronología institucional de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”

La siguiente cronología presenta los principales hitos institucionales de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”, desde su surgimiento en 2019 hasta su consolidación como proyecto escolar, comunitario e intercultural.

Año	Hitos institucionales
2019	Surge la iniciativa de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” en la Escuela Primaria No. 484 “Jesús Reyes Heróles”, como una estrategia para fortalecer la lectura, la escritura, la creatividad y la participación estudiantil mediante la elaboración artesanal de libros.
2020	Durante el periodo de pandemia, el proyecto mantiene el vínculo con la lectura y la escritura a través de actividades realizadas desde casa, favoreciendo la expresión infantil, la creatividad y la continuidad de los procesos de producción textual.
2021	Con el regreso gradual a la presencialidad, se retoman y fortalecen los procesos de escritura, ilustración, revisión y elaboración artesanal de libros cartoneros, promoviendo nuevamente la participación activa de las niñas y los niños.
2022	El proyecto se consolida dentro de la vida escolar mediante tertulias literarias, producción de cuentos, cartas, leyendas e ilustraciones, fortaleciendo la lectura y la escritura como prácticas sociales y comunitarias.
2023	Se desarrolla una de las primeras experiencias internacionales con el proyecto Yo Soy, coordinado por Jesse Gainer, con la participación de estudiantes de Argentina, Perú, Colombia, Estados Unidos y México. Esta experiencia amplía el sentido intercultural de la producción cartonera.
2024	Se impulsa la colaboración <i>En memoria de nuestras abuelas</i> , con participación también de docentes, fortaleciendo la memoria familiar, los vínculos intergeneracionales y la escritura como recuperación de experiencias personales y comunitarias. Asimismo, se realiza la segunda Expo Cartonera Invisible, con podcast, poesía, audiocuentos, teatro, títeres, libros acordeón y lectura pública.
2025	Se desarrolla la tercera Expo Cartonera, en la que se presentan libros elaborados por los estudiantes, stands culturales y nuevas estrategias de difusión, como cronología histórica, podcast, desfile de frases de autor y representación de países vinculados a proyectos internacionales. Durante este periodo, la Editorial amplía sus colaboraciones pedagógicas y culturales con Perú y Cuba.
2026	Se imprime <i>Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo</i> , proyecto internacional entre México, Perú y Cuba. Además, la experiencia se proyecta en espacios culturales más amplios, incluyendo actividades de socialización en Cuba durante el Festival Avivarte 2026. En junio concluye la sexta edición con <i>Voces de Cuba, Colores de México</i> , integrada por textos de niñas y niños cubanos e ilustraciones de estudiantes mexicanos, con un tiraje de 100 ejemplares.

Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización institucional del proyecto Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Figura 1. Línea del tiempo de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”



Nota. La línea del tiempo sintetiza el proceso de crecimiento institucional de la Editorial Cartonera, desde su origen escolar hasta su consolidación como experiencia de literacidad, producción cultural e intercambio comunitario e internacional.

Anexo 2. Participación docente y directiva en espacios de socialización

La siguiente síntesis presenta los principales espacios de formación, divulgación, investigación y socialización académica vinculados con la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños” y con la consolidación de la Comunidad de Aprendizaje en y para la Vida.

Año	Espacio de participación	Aporte al proyecto
2021	Capacitación interna del colectivo docente en elaboración de libros cartoneros. Presentación de la primera edición cartonera en la Feria del Libro Usado y Antiguo de Guadalajara.	Fortalecimiento de la institucionalización inicial del proyecto y primera socialización pública de las producciones infantiles.
2022	Visita de una investigadora extranjera para trabajo de campo sobre editoriales cartoneras infantiles.	Reconocimiento del valor académico del proyecto y mayor visibilidad en el campo de estudio de las editoriales cartoneras infantiles.
2023	Presentación del proyecto en otra zona escolar y taller de capacitación para maestros y alumnos. Participación en el conversatorio “Libro cartonero” dentro de la barra matutina “Diálogo con justicia innovativa”. Participación en Recrea Academy 2023. Participación en expo municipal y nacional de emprendimiento 3E. Difusión radiofónica de la primera Expo Cartonera.	Transferencia pedagógica, ampliación de redes y socialización de la experiencia como parte de la conformación de la CAV.
2024	Participación directiva en Recrea Academy 2024, escenario “Legado Recrea”. Participación directiva en el vigésimo Congreso de Escuelas Particulares en León. Participación institucional en la investigación sobre el impacto de las CAV en los aprendizajes.	Visibilización de la experiencia como práctica de innovación educativa y fortalecimiento de la reflexión institucional.
2025	Entrevista televisiva en el programa “Mujeres que mueven a Jalisco”. Entrevista radiofónica en el programa “Bandera Cartonera” de Jalisco Radio. Presentación del libro “Entre cartas y más cartas, México-Cuba” en espacios culturales y ferias del libro. Participación en taller de reflexión y co-creación dentro de la investigación sobre el impacto de las CAV. Participación de cuatro docentes en Jalisco Academy 2025.	Consolidación e innovación de la CAV escolar, destacando a la Editorial Cartonera como dispositivo pedagógico que articula comunidad, lectura, escritura, arte, familias e interculturalidad.
2026	Participación docente en el festival artístico-cultural AvivArte 2026, en La Habana, Cuba.	Proyección internacional del proyecto y socialización intercultural de la experiencia cartonera.

Figura 2. Línea del tiempo de participación docente y directiva en espacios de socialización



Nota. La participación en congresos, talleres, investigaciones, medios de comunicación, ferias y espacios culturales ha fortalecido la profesionalización docente, la reflexión pedagógica y la sostenibilidad institucional del proyecto.

Fuente: Elaboración propia a partir de la línea del tiempo institucional y la reseña histórica de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

Anexo 3. Proyección internacional e interculturalidad de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”

La siguiente cronología presenta las principales participaciones, colaboraciones y publicaciones internacionales de la Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”, destacando los vínculos pedagógicos, culturales e interculturales construidos con otros países.

Año	Participaciones internacionales e interculturalidad	Descripción del impacto
2023	 Participación en el proyecto internacional <i>Yo Soy</i> , con estudiantes de Argentina, Perú, Colombia, Estados Unidos y México.	Fortalecimiento de la identidad infantil y ampliación del sentido intercultural de la producción cartonera mediante la escritura y la ilustración compartida.
2023	 Colaboración docente internacional en el libro <i>Jugando. Ayer, mañana y siempre</i> , en vinculación con Perú.	Apertura de redes pedagógicas internacionales y fortalecimiento del intercambio docente a través de la escritura y la memoria compartida.
2024	 Participación en <i>En memoria de nuestras abuelas</i> , proyecto internacional vinculado con Perú.	Recuperación de memorias familiares e intergeneracionales y fortalecimiento del vínculo entre experiencia personal, comunidad e intercambio cultural.
2025	 Presentación del libro <i>Entre cartas y más cartas</i> , México-Cuba, y fortalecimiento del intercambio epistolar entre ambos países.	Consolidación de la colaboración binacional y fortalecimiento del diálogo cultural entre estudiantes, docentes y comunidades.
2025	 Colaboración con Perú en el proyecto <i>Puentes de papel</i> entre México y Perú. <i>Pulabras con corazón</i> .	Ampliación de los lazos interculturales y fortalecimiento de la escritura como medio de encuentro, afecto y reconocimiento entre infancias y comunidades escolares.
2026	 Publicación de <i>Ecos de América. Leyendas que trascienden en el tiempo</i> , proyecto internacional que surge desde nuestra escuela entre México, Perú y Cuba.	Integración de leyendas y voces infantiles de distintos países, promoviendo la diversidad cultural y la creación literaria compartida en un proyecto que surge desde nuestra escuela.
2026	 Desarrollo de <i>Voces de Cuba, Colores de México</i> , proyecto que surge desde nuestra escuela, y participación en el festival artístico-cultural <i>AvivArte 2026</i> , en La Habana, Cuba.	Proyección internacional del proyecto y fortalecimiento del diálogo intercultural mediante textos, ilustraciones y socialización en un espacio cultural internacional, a partir de una propuesta que surge desde nuestra escuela.

Figura 3. Línea del tiempo de la proyección internacional e interculturalidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización institucional del proyecto Editorial Cartonera “El Circo de los Niños”.

MODELO INTEGRAL TECNOSOCIOEDUCATIVO PARA UNA LITERACIDAD CRÍTICA, ADAPTATIVA Y HUMANISTA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

*Comprehensive Technosocioeducational Model for Critical,
Adaptive, and Humanistic Artificial Intelligence Literacy*

JOSÉ ADRIÁN FIGUEROA HERNÁNDEZ
Correo: tingaia@yahoo.com

MARÍA DOLORES GARCÍA YERENA
Universidad de Guadalajara
Correo: olitagarcia@gmail.com
Enviado: 03/06/2026
Aceptado: 17/07/2026
Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

La expansión acelerada de las tecnologías digitales está transformando profundamente las formas en que los seres humanos aprenden, se comunican y organizan su vida social. Las plataformas algorítmicas, como las redes sociales y los sistemas automatizados de inteligencia artificial, participan de manera creciente en los procesos cotidianos de percepción, interpretación y toma de decisiones, reconfigurando estructuralmente la experiencia y la libertad de pensamiento. Desde esta perspectiva, el entorno digital no sólo modifica el acceso a la información, sino que reorganiza los mecanismos mediante los cuales la ciudadanía construye significados y actúa en la esfera pública. Pese a esta complejidad, la alfabetización digital ha privilegiado enfoques predominantemente instrumentales, orientados al aprendizaje técnico y al desarrollo de competencias operativas. Ante esta limitación, el presente trabajo propone un modelo tecnosocioeducativo integral para el uso de la inteligencia artificial, diseñado para replantear la alfabetización desde una mirada humanista, crítica, adaptativa y relacional. Este marco busca orientar la comprensión de las dinámicas e intereses que subyacen al desarrollo tecnológico, desde una postura ética, dialógica y epistémica que contribuya al aprendizaje, la autonomía y el desarrollo humano.

Palabras clave: alfabetización digital, inteligencia artificial, aprendizaje, educación y desarrollo humano.

ABSTRACT

The accelerated expansion of digital technologies is profoundly transforming the ways in which human beings learn, communicate, and organize their social lives. Algorithmic platforms, such as social networks and automated artificial intelligence systems, increasingly participate in daily processes of perception, interpretation, and decision-making, structurally reconfiguring both human experience and freedom of thought. From this perspective, the digital environment not only modifies access to information, but also reorganizes the mechanisms through which citizens construct meaning and act within the public sphere. Despite this complexity, digital literacy has privileged predominantly instrumental approaches, oriented toward technical learning and the development of operational skills. In response to this limitation, this paper proposes an integral techno-socio-educational model for the use of artificial intelligence, designed to rethink literacy from a humanistic, critical, adaptive, and relational viewpoint. This framework seeks to guide the understanding of the dynamics and interests underlying technological development, from an ethical, dialogic, and epistemic stance that contributes to learning, autonomy, and human development.

Keywords: digital literacy, artificial intelligence, learning, education, and human development.

INTRODUCCIÓN

La expansión acelerada de las tecnologías digitales está transformando profundamente las formas en que los seres humanos aprenden, se comunican y organizan su vida social. Las plataformas algorítmicas como las redes sociales y los sistemas automatizados de inteligencia artificial participan de manera creciente en procesos los cotidianos de percepción, interpretación y toma de decisiones, reconfigurando estructuralmente la experiencia humana y con ello la libertad de pensar y deliberar. Durante las últimas décadas, se ha podido observar cómo la alfabetización digital ha privilegiado perspectivas predominantemente instrumentales orientadas al aprendizaje técnico y el desarrollo de competencias operativas, centrándose en la promoción de sus beneficios, tales como el acceso inmediato a la información, la automatización de tareas, la conectividad global y el incremento de la eficiencia en múltiples ámbitos de la vida. Sin embargo, junto con estas posibilidades emergen transformaciones complejas que afectan funciones complejas de la existencia relacionadas con la atención, la autonomía, la convivencia social, la salud mental, la construcción de la identidad y la conciencia sobre las relaciones de poder que se configuran

dentro de ecosistemas digitales (Carr, 2010; Han, 2014; Zuboff, 2019).

Desde esta perspectiva, el contexto digital no sólo modifica la forma en que se accede a la información; también reorganiza los procesos de la atención y construcción de significados. Con relación a esto, Ricoeur (2016) mencionada que la atención era un ejercicio importante de libertad, porque no consistían solo en observar; sino en la capacidad de decidir sobre aquello que se considera importante, y en este sentido la digitalización suplanta de manera muy sutil la experiencia de decidir a través de sus algoritmos.

Desde este contexto, se puede advertir cómo la alfabetización digital ha privilegiado perspectivas predominantemente instrumentales orientadas al aprendizaje técnico y el desarrollo de competencias operativas. Aunque estas habilidades son necesarias, resultan insuficientes frente a la complejidad sociotecnológica contemporánea, donde el manejo de un dispositivo no garantiza la comprensión de las estructuras de poder que organizan y circulan la información, ni ayuda a reconocer los mecanismos de persuasión, ni a preservar las capacidades cognitivas fundamentales para habitar estos entornos diseñados especialmente para captar la atención y modular comportamiento.

Esta orientación instrumental tiene sus inicios en la primera conceptualización de la alfabetización digital elaborada por Glistler (citado por Bawden, 2008), quien la definió como la capacidad de comprender y utilizar la información proveniente de diversas fuentes digitales. A partir de ello se promovió el desarrollo de habilidades orientadas a la eficacia digital relacionada con la búsqueda de información, la lectura hipertextual y la interacción en redes de datos y personas con un aprovechamiento inicial más crítico que operativo.

La falta de claridad en la configuración de los recursos tecnológicos no sólo frena el desarrollo individual, también profundiza las brechas sociales, sobre todo en el Sur Global, donde la inteligencia artificial, más que facilitar la vida contribuye a profundizar las desigualdades y condena a esta región a un colonialismo digital en sus formas de participación. Estas han sido previamente condicionadas por corporaciones cuyos intereses, modelos culturales y arquitecturas algorítmicas resultan ajenos al contexto latinoamericano, transformando sus territorios en campos de experimentación y explotación epistémica para las élites hegemónicas que monopolizan la información (Coudry y Mejias, 2019).

A este escenario global se suma un componente interno determinante y menos visible: la limitada alfabetización digital en amplios sectores de la población, particularmente en los niveles directivos de organizaciones públicas y privadas. Cuando quienes toman decisiones estratégicas no comprenden el funcionamiento básico de tecnologías automatizadas, modelos predictivos o esquemas de protección de datos, el margen para errores estructurales se amplía de forma alarmante.

De este modo, el escenario resultante no está dominado por máquinas hipotéticas, sino por dinámicas económicas y tecnológicas ya consolidadas

cuya gestión no puede depender exclusivamente de especialistas técnicos. La falta de una alfabetización analítica e institucional profunda se traduce en decisiones erráticas, particularmente en la adquisición de activos tecnológicos extranjeros para la gestión de acceso y valoración de riesgos, mientras la expansión de la digitalización continúa ampliando la superficie de ataque a un ritmo muy superior a la de la adaptación defensiva local (Figueroa Hernández, 2026).

En este sentido, la alfabetización digital latinoamericana no puede limitarse a la simple adopción de marcos externos que han tendido a apropiarse del material intelectual global para comerciar con él. Se requiere con urgencia la construcción de una alfabetización situada, que dialogue críticamente sobre las necesidades culturales, históricas y materiales específicos en cada región (Morduchowicz, 2012; Piscitelli, 2009).

En este sentido, el presente trabajo propone una reflexión crítica sobre los alcances y limitaciones de la alfabetización digital contemporánea, con el propósito de plantear un modelo integral para el uso de la inteligencia artificial. Este modelo busca principalmente replantear los modos de alfabetización desde una perspectiva humanista, crítica y adaptativa destinada a orientar la comprensión profunda de las dinámicas, oportunidades y riesgos asociados al uso de las tecnologías, de modo que los individuos participen en sus comunidades mejor informados y ejerzan una ciudadanía responsable dentro de los ecosistemas digitales.

1. DESARROLLO ARGUMENTATIVO

1.1 CRÍTICA AL PARADIGMA INSTRUMENTAL DE LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Los modelos tradicionales de alfabetización digital han sido edificados en gran medida sobre supuestos que merecen cuestionarse, sobre todo cuando de ellos depende la comprensión del mundo que habitamos. No redefinir las competencias necesarias para los escenarios de la inteligencia artificial sólo profundiza el déficit formativo de los ciudadanos, quienes seguirán navegando con destrezas superficiales que ponen en riesgo no sólo su libertad de atención, sino también su capital cultural y su capacidad para distinguir la ficción de lo real, tarea que cada día se vuelve más difícil en los entornos virtuales (Serrano, 2025).

Dentro del enfoque instrumental, la tecnología se concibe como una herramienta neutral cuyo impacto depende exclusivamente del uso individual. Esta visión ignora que las plataformas digitales no son lienzos en blanco y han sido diseñadas con intenciones económicas y políticas concretas, que se han internalizado en los usuarios sin necesidad de ejercer una coerción o persuasión explícita (Thaler y Sunstein, 2008). Por lo tanto, el hecho de que una política pública declare el bienestar como su propósito principal, no impide que el entorno corporativo digital, utilice estos recursos como mecanismos de control para modificar la conducta democrática de la ciudadanía.

Hoy en día, las redes digitales manipulan la subjetividad a través de una guerra semiótica que prescinde de las armas y la publicidad tradicional, valiéndose en su lugar de la extracción de datos mediante interacciones cotidianas (Serrano, 2025). Dentro de este despliegue, las plataformas diseñan estrategias de conexión orientadas no al beneficio de sus usuarios, sino al incremento del tiempo, la permanencia y el consumo (Zuboff, 2019).

La cosificación del humano es una de las consecuencias que se está viviendo no sólo con la integración de la inteligencia artificial sino con el uso de toda la tecnología en general, y como ya se ha advertido, esto no ocurre mediante la violencia explícita sino a través de una arquitectura del consentimiento manufacturado que desemboca en un ejercicio tecnocéntrico y acrítico de la ciudadanía.

El concepto tecnocentrismo, también llamado solucionismo, fue desarrollado por Morozov (2013) para describir la tendencia institucional para solucionar problemas sociales complejos mediante la optimización de softwares. Esta perspectiva ha tenido serias repercusiones en el Sur Global, donde la población ha adoptado dichas tecnologías sin desarrollar las competencias necesarias para la comprensión algorítmica y el uso crítico de la información (UNESCO, 2023). Al trasladarse esto al campo educativo, profundiza la brecha del alfabetismo digital funcional; porque al incorporar estas herramientas sin un diseño pedagógico adecuado, no solo incrementa la dependencia tecnológica, también agudiza las desigualdades intelectuales dentro del sistema escolar.

Una alfabetización digital técnica que relega su dimensión ética al mero cumplimiento normativo mediante directrices como "no hacer ciberbullying", "respetar los derechos de autor" o "gestionar la privacidad", promueve un comportamiento reactivo donde las instituciones se adhieren a las reglas sin reflexionar sobre sus funciones o cuestionar sus implicaciones a profundidad. Esta omisión impide el desarrollo de una conciencia crítica necesaria para disputar las narrativas de poder que configuran el espacio digital.

Con relación a lo anterior, Yuval Noah Harari (2024) advierte que uno de los errores más comunes en la era digital es asumir que el aumento constante de la información se traduce automáticamente en una comprensión profunda de la realidad. Pero se sabe, que los entornos digitales lejos de ser neutrales son espacios que albergan contenidos diseñados para distorsionar, simplificar o fragmentar las percepciones colectivas. De este modo, la acumulación masiva de datos y la sobreabundancia de información no sólo dejan de garantizar el conocimiento también dificultan la comprensión de la realidad y la capacidad de discernimiento.

Desde esta perspectiva, una alfabetización digital crítica frente a la inteligencia artificial exige una formación ética de primer orden, capaz de evaluar el costo moral en el diseño y uso de algoritmos. Este enfoque debe explorar la vulnerabilidad psicológica humana, visibilizar la huella ecológica de las

infraestructuras tecnológicas y denunciar las asimetrías de poder intrínsecas a los procesos de datificación masiva. En consecuencia, los modelos educativos contemporáneos están llamados a priorizar un aprendizaje que interpele la arquitectura de estos sistemas inteligentes. Solo a través de esta reconfiguración pedagógica será posible revertir las brechas socio-tecnológicas e intelectuales que, históricamente, han distanciado a los países latinoamericanos del resto del mundo.

1.2 HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SUS IMPLICACIONES EN EL CAMPO EDUCATIVO

A partir de enero de 2023, cuando la declaración de la UNESCO catalogó el uso de la inteligencia artificial en la educación como una realidad inevitable para el desarrollo social, se detonaron intensos debates sobre cómo adoptar este recurso de manera ética, crítica y responsable. No obstante, el marco discursivo de estos debates ha resultado insuficiente para la situación real que viven muchos países de Latinoamérica entre ellos México, cuyo sistema educativo presenta una crisis histórica en competencias de lectoescritura, ubicando al país en el penúltimo lugar de bajo rendimiento académico en comparación con los demás países miembros de la OCDE.

Frente a este rezago estructural y desde la visión de una educación globalizada, interconectada y con futuros comunes es importante retomar los cuatro pilares de la educación citados en el informe Delors (1996), donde se hace especial énfasis, que se debe ayudar a los estudiantes a que aprendan a conocer, a saber hacer, aprender a vivir con los otros y aprender a ser; porque los cambios del conocimiento son cada vez más rápidos y el riesgo de caer en una desvinculación provocada por la desinformación se vuelve más latente y el uso de competencias digitales sin una comprensión crítica provoca una desvinculación cognitiva provocada por la desinformación, la manipulación algorítmica y la fragmentación de los espacios para la deliberación.

En respuesta a la necesidad de alinear las políticas locales con los marcos internacionales, el sistema educativo mexicano puso en marcha en el 2017 una serie de acciones en su artículo 12 transitorio de la Ley General de Educación, donde se buscaban fortalecer la equidad y la calidad escolar mediante la implementación de un modelo humanista que, lejos de marginar a la tecnología, sugiere que se integre de forma crítica en los procesos de interconexión global (INEE, 2018).

Esto implica que, en el actual modelo educativo, los docentes se enfoquen en el desarrollo de competencias digitales orientadas a la formación de una ciudadanía ética y crítica, tarea que resulta compleja si no se cuenta con un marco pedagógico adecuado que, además de fortalecer la literacidad digital, reconozca que el acceso al conocimiento es ubicuo y que el aprendizaje se adquiere cada vez más a través de entornos no institucionalizados (como

tutoriales, blogs y podcasts). De lo contrario, la práctica docente continuará arraigada en metodologías tradicionales y reproductoristas, desvinculada de las demandas y necesidades del mundo globalizado.

Esta necesidad de transformación pedagógica no se limita a la educación básica; resuena con fuerza en las directrices de la Educación Superior en México, que al amparo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se observa un viraje importante en cuanto a la formación académica, la cual ya no se proyecta únicamente como medio para el trabajo, sino como un factor de bienestar integral que garantiza la incorporación de los individuos a una cultura de paz y ciudadanía participativa.

Bajo el principio de aprender a aprender, se plantea que las instituciones educativas, en el ejercicio de su autonomía, promuevan la actualización dinámica del currículo y el fortalecimiento de las competencias docentes. Esta renovación constante resulta indispensable para responder de manera estratégica a los desafíos que imponen los nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje, hoy profundamente reconfigurados por la inteligencia artificial.

¿Con relación a lo anterior, en el Capítulo XI de la Ley General de Educación se hace referencia a la inclusión de las TICCAD (Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizajes Digitales) donde se estipula que, toda educación que imparta el Estado debe favorecer el desarrollo de estas habilidades a través del fortalecimiento de estrategias de enseñanza y modelos pedagógicos que favorezcan su aprovechamiento eficiente en los procesos de formación (Secretaría de Educación Pública, 2020: 22).

Pero desafortunadamente, el personal docente no siempre está capacitado para el uso de estas herramientas lo que limita su implementación o aceptación como un recurso efectivo para la enseñanza/ aprendizaje. Entre las limitaciones pedagógicas que desveló la pandemia al llevar las aulas a espacios virtuales, no sólo fue la falta de conocimiento en el manejo de recursos tecnológicos, también fue la ausencia de metodologías adecuadas para los espacios virtuales lo que causó un gran caos al solo migrar las didácticas tradicionales al campo digital. Si bien la TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) ya habían resaltado que recursos como las redes sociales, el correo electrónico y la mensajería instantánea (WhatsApp, Zoom, Meet) eran medios factibles para la enseñanza, muchas instituciones aún siguen sin confiar en ellos como espacios formativos para la producción y difusión del conocimiento (Flores Cuevas, Vásquez Martínez y Lizcano Sánchez, 2025).

La urgencia por integrar tecnologías en el aula obligó a muchos docentes a utilizarlas sin la preparación necesaria, ni el respaldo de modelos pedagógicos sólidos que orientaran su uso formativo. Esta incorporación apresurada contribuyó a una resistencia y rezago en la integración de la literacidad digital y mediática en los programas educativos, lo cual se ha intensificado con la irrupción de la inteligencia artificial, pues su presencia despierta una

desconfianza mayor, al considerarse una amenaza para el desarrollo de habilidades fundamentales para el estudio como lo son: la lectura, escritura, la investigación académica y pensamiento crítico.

Actualmente, la inteligencia artificial vuelve a generar controversias y desinterés en el profesorado, en gran medida por el uso inapropiado que algunos estudiantes han hecho de ella, lo que genera preocupación en torno a la dependencia tecnológica, la falta de ética y la dudosa calidad de los productos escritos (ANEP, 2024). Esta situación dificulta la creación de propuestas didácticas viables y profundiza la brecha entre quienes comprenden cómo, por qué y para qué utilizar la inteligencia artificial, y quienes únicamente la emplean como paliativo frente a sus carencias en investigación y práctica pedagógica, pasando por alto que entre principales finalidades de la tecnología es servir como medio de andamiaje para mejorar las formas de socialización del conocimiento.

Con relación a lo anterior, la University College of Londres (Young, Chandler, Norris y Prevatt-Goldstein, 2024) propuso una guía que atiende tres condiciones críticas del uso de la inteligencia artificial relacionadas con la búsqueda, evaluación e integración de la información, recomendando en sus normativas técnicas de consulta y elaboración de prompts para un uso ético responsable de la información.

En la misma línea, se encuentra la Universidad de Stanford (2025) desarrollo Sistema de Tutoría Inteligente (ITS, Intelligent Tutoring System) y un manual de recursos curriculares sobre inteligencia Artificial para la enseñanza denominado CRAFT (Recursos Curriculares sobre inteligencia artificial para la Enseñanza) como una forma de soporte para la investigación y la innovación didáctica en materia de inteligencia artificial, donde se pretende que el profesorado mejore su diseño instruccional en función de las demandas reales de los estudiantes.

Por su parte, la Universidad de Pennsylvania (2024) elaboró un modelo instruccional para incorporar la inteligencia artificial en sus planes de estudios y contribuir al ejercicio docente en el diseño de tareas para sus estudiantes. A través de una adaptación de la taxonomía de Bloom al uso de chatbots, intentó reforzar los niveles de razonamiento y pensamiento ordenado que se necesita en las distintas situaciones de aprendizaje relacionadas con la deliberación, argumentación y representación del conocimiento. A continuación, se muestra la adaptación de esta taxonomía para el uso de chatbots distribuida en tres etapas:

Tabla 1.

Taxonomía de Bloom adaptada para el uso de chatbots.

Conocer	Aplicar	Evaluar y crear
Esta etapa inicia con la comprensión de las funciones básicas de la IA generativa	La segunda etapa corresponde al uso de la información generada por la IA	Y la tercera etapa consiste en aprender a evaluar la calidad y confiabilidad de los resultados, así como su implicación ética

Nota: La tabla es de elaboración y traducción es propia, con contenido tomado del Informe del Grupo de Trabajo Intercurricular sobre Inteligencia Artificial Generativa de la Universidad de Pennsylvania (2024).

En el contexto mexicano, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018, 2023) coincide en que el mayor desafío para las instituciones no radica en la técnica, sino en asimilar un profundo cambio de paradigma. Este nuevo modelo, de corte sociocultural y constructivista, incorpora el desarrollo de competencias pedagógico-conectivistas que impelen al docente a validar saberes descentralizados de la escuela. Bajo esta lógica, los teléfonos inteligentes, las tabletas y los entornos digitales se configuran como espacios legítimos de aprendizaje; escenarios donde prima el intercambio horizontal de experiencias por encima de la mera reproducción de información.

Como reflejo de esta tendencia a nivel nacional, instituciones de educación superior mexicanas como la UNAM (2025) y la Universidad de Guadalajara (2023) han elaborado guías prácticas de integración ética de la inteligencia artificial en el contexto educativo. En la UNAM, por ejemplo, se proporciona una síntesis de principios actitudinales para guiar a los actores educativos en el desarrollo de acciones pertinentes relacionadas con la identidad, integridad y libertad de pensamiento, el objetivo de esta guía es ayudar al profesorado a diseñar actividades que promuevan la metacognición y la autorregulación donde se articulen saberes teóricos, técnicos y prácticos para el desarrollo de un pensamiento dinámico y creativo.

Como reflejo de esta tendencia nacional, instituciones de educación superior como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2025) y la Universidad de Guadalajara (UdeG, 2023) han elaborado guías prácticas para la integración ética de la inteligencia artificial en el entorno educativo. En el caso de la UNAM, su propuesta ofrece una síntesis de principios actitudinales orientados a salvaguardar la identidad, la integridad y la libertad de pensamiento de los actores escolares. El propósito central de este documento es orientar al profesorado en el diseño de actividades que promuevan la metacognición y la autorregulación, articulando saberes teóricos, técnicos y prácticos en favor de un pensamiento dinámico y creativo.

Como se puede observar, en este marco de inclusiones la inteligencia artificial contribuye sustantivamente quehacer pedagógico al optimizar tareas administrativas relacionadas con la planeación y el diseño de materiales (Kroff et al., 2024). Con esta descarga operativa, se pretende que el docente asuma metodologías enfocadas a la interacción, socialización y la apropiación del conocimiento, trascendiendo su rol de facilitador al de un agente articulador de comunidades de aprendizaje. De ahí la urgencia de diseñar modelos tecnosociocognitivos centrados en la mediación y comprensión de las dinámicas de los medios digitales desde una postura ética, dialógica y epistémica.

La alfabetización para la inteligencia artificial en el ámbito educativo constituye un constructo de alfabetización digital crítica que debe configurarse según las necesidades específicas de cada institución. Las propuestas aquí analizadas representan oportunidades clave para impulsar a los centros escolares y al profesorado hacia la adopción de modelos propios. Estos marcos no deben limitarse al desarrollo de capacidades operativas básicas, sino transitar hacia un enfoque humanista y ético que promueva la responsabilidad social, el pensamiento crítico y el uso responsable de la información en la ciudadanía.

1.3 FUNDAMENTOS DE UNA LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL CRÍTICA, ECOSISTÉMICA Y HUMANISTA PARA LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Para superar estas limitaciones y transitar de la alfabetización digital a la literacidad de la inteligencia artificial, es fundamental fortalecer la soberanía digital en sus dimensiones ética, política, pedagógica y cultural. Sólo así los individuos y las comunidades podrán decidir, de forma consciente y crítica, cómo, cuándo y en qué condiciones interactúan con la tecnología, articulando su pensamiento dentro de un horizonte ético, democrático y ecosistémico.

Con relación a lo anterior, la UNESCO (2023) señala que una ciudadanía informada no sólo utiliza los medios digitales para simplificar su vida cotidiana o profesional, sino que toma decisiones éticas y participa activamente en la coproducción del conocimiento. En esta misma línea, el marco de competencias digitales DigComp (asociado a sus actualizaciones más recientes sobre IA y sostenibilidad) enfatiza que una alfabetización crítica exige comprender el funcionamiento algorítmico detrás de las recomendaciones, los riesgos de la desinformación y el impacto ambiental de estas tecnologías.

Desde esta perspectiva, una alfabetización digital crítica debe desarrollar capacidades para comprender los mecanismos de persuasión conductual de los ecosistemas digitales, identificar qué acciones preservan la autonomía y determinar cómo participar éticamente en un espacio que ha sido diseñado para la manipulación y el deterioro de la democracia (Serrano, 2026).

En este contexto, para que la alfabetización en inteligencia artificial que aquí se propone tome en cuenta el ecosistema de una soberanía digital, es necesario que el aprendizaje se involucre con la experiencia corporal, la autobiografía y el contexto; de tal forma que aprender con IA no consista

únicamente en relacionar patrones de información algorítmica, sino una experiencia de vida que integre vivencias cargadas de afecto y significado. Una visión humanística sobre el uso de la inteligencia artificial en el desarrollo social parte de la idea de que la tecnología debe estar al servicio de las personas y del bienestar colectivo, y no que las personas deban adaptarse a las lógicas o intereses de la tecnología. Desde esta perspectiva, la inteligencia artificial no se considera únicamente una herramienta para aumentar la eficiencia, la productividad o la automatización, sino un medio para potenciar las capacidades humanas, fortalecer la convivencia democrática y promover una sociedad más justa e inclusiva (Floridi, 2014). La exposición permanente a métricas sociales y dinámicas de visibilidad digital modifica las formas en que los individuos se perciben, construyen vínculos y desarrollan sentido de pertenencia. Futuras investigaciones deberían profundizar en la subjetividad algorítmica, la emocionalidad digital y los efectos culturales de la validación automatizada, especialmente en población infantil y juvenil latinoamericana. Por tal motivo, el desarrollo y uso de la inteligencia artificial debe orientarse a proteger la dignidad, la autonomía y el bienestar de los seres humanos, evaluando su impacto en la calidad de vida, la libertad individual y los derechos fundamentales de las personas.

Por otra parte, el ecosistema de una alfabetización crítica digital plantea cuestionamiento relacionados con la democracia, regulación de los derechos digitales y la soberanía tecnológica. La expansión de sistemas algorítmicos en ámbitos de la educación, seguridad, salud y comunicación requiere de investigaciones orientadas a comprender los sesgos automatizados y las causas de concentración del poder digital en mecanismos corporativos.

De acuerdo con Serrano (2025), dentro de los ecosistemas digitales se ha infiltrado una forma de pensamiento empresarial que hunde sus raíces en el pensamiento militar, concretamente en el modelo VUCA (volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad): un protocolo para situaciones de alta complejidad donde la toma de decisiones se articula mediante acciones estratégicas de reducción de daños que benefician principalmente a las corporaciones. Bajo esta lógica, el delito y la ilegalidad pueden legitimarse, como está ocurriendo con el robo de datos y las violaciones de copyright que practica la inteligencia artificial generativa en sus sistemas de procesamiento de lenguaje natural.

Todas estas condiciones abren una interrogante que, además de decisiva, es profundamente humana: ¿cómo convivir con tecnologías que son cada vez más poderosas sin perder aquellas facultades intrínsecamente humanas, como la sensibilidad corporal y afectiva, la compasión, la capacidad de dudar y disentir, la intuición moral y la construcción de sentido colectivo? La respuesta no es sencilla, pero un punto de partida consiste en construir marcos éticos, epistémicos, pedagógicos y culturales capaces de orientar el desarrollo tecnológico hacia formas más conscientes, democráticas y humanamente sostenibles de convivencia sociotecnológica.

1.4 FUNDAMENTOS DEL MODELO INTEGRAL TECNOSOCIOEDUCATIVO PARA EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El Modelo integral tecnosocioeducativo surge como respuesta a la necesidad de replantear la alfabetización digital desde una perspectiva multidimensional capaz de integrar los procesos humanos, tecnológicos, sociales, culturales y educativos que participan en la experiencia contemporánea. A diferencia de los enfoques instrumentales, parte de la premisa de que las tecnologías digitales no constituyen únicamente herramientas externas, sino entornos capaces de intervenir activamente en la configuración de la percepción, la atención, el aprendizaje, la identidad y la organización social. El modelo se estructura sobre cinco fundamentos interdependientes. En su fundamento antropológico se parte de la idea que el ser humano es una entidad relacional vulnerable, contextual y ética, cuya experiencia no puede reducirse a procesos de cálculo, optimización o automatización. Aunque las tecnologías digitales y los sistemas inteligentes pueden ampliar sus capacidades operativas, existen otras dimensiones fundamentales de su cultura, que determinan la interacción significativa, la construcción colectiva de sentido, la deliberación ética, el afecto, la incertidumbre y la vulnerabilidad que no pueden ser reemplazables algorítmicamente.

En el caso de la vulnerabilidad, el modelo Integral Tecnosocioeducativo no la entiende como una falla técnica que deba eliminarse, sino como una condición constitutiva de la existencia. Emociones como la incertidumbre, la ambivalencia o la frustración participan activamente en los procesos de adaptación, reflexión y transformación. Por ello, el modelo rechaza tanto las visiones tecnofóbicas como las perspectivas tecnoutópicas que presentan la tecnología como sustitución total de capacidades humanas. La pregunta central no es qué tecnologías pueden desarrollarse, sino qué tipo de humanidad deseamos preservar y fortalecer dentro de entornos crecientemente mediados por sistemas algorítmicos. Esta pregunta no es abstracta: se juega en la tensión entre la homogeneización algorítmica y la pluralidad de cosmovisiones que sostienen la riqueza humana.

En el contexto del Sur Global, esta pregunta adquiere una dimensión adicional: la diversidad de cosmovisiones, lenguas, saberes comunitarios y formas de construcción de conocimiento presentes en la región plantea tensiones con modelos tecnológicos frecuentemente homogeneizantes, diseñados bajo lógicas de productividad y optimización que no siempre resultan compatibles con temporalidades culturales distintas o formas relacionales propias de distintas comunidades.

En cuanto a su fundamento epistemológico, el conocimiento se comprende como una construcción dinámica, contextual y relacional que surge de la interacción entre la experiencia, memoria, emoción, reflexión, lenguaje, acción y contexto. Desde esta perspectiva, conocer no equivale a acumular información, más bien implica construir relaciones significativas que permitan

comprender, interpretar y actuar sobre la realidad. Todo proceso de conocimiento se encuentra condicionado por factores biológicos, emocionales, culturales, históricos, sociales, tecnológicos y ambientales.

En la era digital, una parte creciente de la experiencia humana ocurre dentro de entornos mediados por plataformas y algoritmos que participan activamente en la selección de información, la organización de atención, la validación de contenidos y la construcción de percepción. Por ello, la alfabetización digital requiere desarrollar capacidades críticas de interpretación y contextualización capaces de identificar cómo las estructuras tecnológicas intervienen en la construcción contemporánea del conocimiento.

En América Latina, la tradición de la pedagogía crítica inaugurada por Freire (1970) ha comenzado a extenderse hacia los desafíos de la cultura digital contemporánea. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital no puede limitarse al acceso tecnológico ni al desarrollo de competencias instrumentales: debe orientarse a comprender las relaciones de poder, las dinámicas de exclusión y las formas de mediación algorítmica que configuran la vida cotidiana. Dussel (2006) ha insistido en que la incorporación de tecnologías en los contextos educativos latinoamericanos no es un proceso neutro, sino una negociación entre lógicas pedagógicas situadas y estructuras globales de distribución cultural que tienden a homogeneizar experiencias y saberes. La pregunta no es qué tecnologías introducir en el aula, sino en qué condiciones pedagógicas y con qué propósito formativo.

Desde esta perspectiva, educar para la era digital implica fortalecer la capacidad de los ciudadanos para interpretar críticamente los entornos tecnológicos que habitan, participar activamente en su transformación y ejercer formas de autonomía individual y colectiva frente a estructuras crecientemente automatizadas. La alfabetización digital se convierte así en una práctica de emancipación, participación democrática, descolonización cognitiva, construcción de soberanía cultural dentro de los ecosistemas digitales contemporáneos y capaz de cuestionar las jerarquías invisibles que organizan la circulación global del conocimiento.

En coherencia con esta concepción, la fundamentación pedagógica del modelo requiere definir una comprensión del aprendizaje que trascienda enfoques centrados exclusivamente en la adquisición de información o habilidades instrumentales. En este trabajo, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico y continuo de transformación que emerge de la interacción entre la persona, los demás y el entorno (Dewey, 1938; Vygotsky, 1978). Aprender implica, por tanto, la articulación simultánea de dimensiones cognitivas, motivacionales, sociales y contextuales que operan como un sistema interdependiente, mediante el cual los individuos construyen significados, desarrollan capacidades, reinterpretan sus experiencias y adaptan sus formas de actuación frente a los desafíos de contextos cada vez más complejos y mediados por tecnologías digitales.

En este sentido, el modelo reconoce que los ecosistemas digitales modifican activamente los procesos de aprendizaje al reorganizar dinámicas de atención, hábitos cognitivos, mecanismos de memoria y formas de interacción. Estas transformaciones abren posibilidades importantes de aprendizaje relacionadas con la colaboración, acceso global y personalización, pero también introducen riesgos asociados con la fragmentación cognitiva, la superficialidad interpretativa, la automatización acrítica y la dependencia tecnológica. Por ello, el modelo propone una pedagogía digital orientada no sólo al uso funcional de tecnologías, sino al fortalecimiento de las capacidades humanas necesarias para habitarlas críticamente. Esta perspectiva se nutre de la tradición freireana sobre la concienciación y del pensamiento complejo de Morin (1999), donde la educación es un proceso de articulación que cambia constantemente y se adapta según las necesidades e intereses de los sujetos.

En este proceso de adaptación, el ser humano es comprendido como un sistema adaptativo en permanente interacción con entornos físicos, sociales, culturales y tecnológicos. Pensamiento, emoción, percepción, memoria y acción participan conjuntamente en procesos continuos de regulación, aprendizaje, interpretación y transformación. La adaptación humana no se limita a respuestas automáticas: involucra procesos conscientes y no conscientes de construcción de significado y respuesta contextual.

En la era digital, las tecnologías participan activamente en estos procesos adaptativos al modificar patrones de comportamiento, hábitos atencionales, formas de validación, construcción identitaria y dinámicas de aprendizaje. Por tal razón, la alfabetización digital requiere fortalecer capacidades de adaptación, flexibilidad cognitiva, resiliencia y discernimiento contextual. El objetivo no consiste únicamente en adaptarse funcionalmente a los sistemas tecnológicos, sino en desarrollar capacidades para interactuar con ellos de manera reflexiva, ética y humanamente sostenible.

Por último, el modelo se fundamenta en una comprensión sociotecnológica de la realidad contemporánea, reconociendo que una parte significativa de la experiencia humana se desarrolla dentro de ecosistemas digitales complejos mediados por plataformas, redes, algoritmos, sistemas de inteligencia artificial y estructuras globales de información. Estos ecosistemas no constituyen simples espacios de interacción tecnológica, sino entornos capaces de configurar y reorganizar procesos fundamentales como la atención, la comunicación, el aprendizaje, la producción cultural, el consumo y la participación política. En consecuencia, las tecnologías digitales no pueden entenderse como herramientas neutrales, ya que operan como infraestructuras sociotécnicas diseñadas y gobernadas por determinadas lógicas económicas, culturales y políticas que influyen en las formas de conocer, relacionarse y actuar en el mundo (Fogg, 2003; Han, 2014; Zuboff, 2019).

Desde esta perspectiva, la alfabetización digital exige desarrollar una comprensión crítica de los mecanismos que estructuran estos entornos, de manera

que las personas puedan ejercer una participación consciente, autónoma y ética en la vida digital, reconociendo tanto las oportunidades como los riesgos asociados a la creciente mediación tecnológica.

1.5 DIMENSIONES, TENSIONES Y APLICACIONES DE LA ESTRUCTURA DEL MODELO

El Modelo Integral Tecnosocioeducativo se organiza como una estructura multidimensional que concibe la alfabetización digital como un proceso complejo de interacción entre humanidad, tecnología, aprendizaje, cultura, poder, adaptación y construcción de significado. Para ello, articula siete dimensiones estructurales, funciones formativas y niveles de compromiso que operan de manera relacional, dinámica e interdependiente. Cabe señalar, que las dimensiones no constituyen categorías aisladas, sino campos de interacción que se influyen mutuamente y participan simultáneamente en la experiencia digital humana. Cada dimensión nombra un territorio de comprensión que la alfabetización digital integral debe abordar, abarcando lo filosófico pedagógico, político, cultural, económico, así como la salud y la seguridad digital, los cuales se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 2

Estructura Multidimensional del Modelo Tecnosocioeducativo para la inteligencia artificial

Dimensiones digitales	Funciones Formativas
Filosófica	Reflexiona sobre la humanidad y la construcción de realidad mediadas por la tecnología.
Pedagógica	Integra aprendizaje, cognición y pensamiento crítico.
Salud	Aborda el impacto de los ecosistemas digitales sobre el bienestar físico y la salud mental
Seguridad	Incluye privacidad, protección de datos, ciberseguridad, gestión de riesgos y vigilancia.
Política	Analiza las relaciones entre la tecnología, el poder y la organización social
Cultura	Analiza cómo las tecnologías transforman las relaciones sociales, las prácticas culturales y las formas de comunicación.
Economía	Estudia la monetización de datos, la automatización y sus efectos en el consumo de información.

Nota: Elaboración propia (2026).

Dentro de la filosofía digital se abordan las preguntas relacionadas con humanidad, identidad, autonomía, ética, verdad y construcción de realidad en contextos digitalmente mediados. Su relevancia práctica radica en que las decisiones sobre qué tecnologías desarrollar, bajo qué principios y con qué límites son, fundamentalmente, decisiones filosóficas y éticas disfrazadas de

decisiones técnicas. En los países del Sur Global, esta dimensión adquiere urgencia frente a modelos tecnológicos que tienden a homogeneizar cosmovisiones y saberes locales.

La dimensión relacionada con la pedagogía digital integra procesos relacionados con aprendizaje, cognición, pensamiento crítico, adaptación, creatividad, metacognición y construcción de conocimiento. Reconoce que las tecnologías digitales modifican las dinámicas de atención y procesamiento de información, transformando las condiciones bajo las cuales ocurre el aprendizaje. Su tensión central es la que existe entre la personalización que prometen las plataformas educativas y el riesgo de que esa personalización algorítmica sustituya la mediación pedagógica humana. En cuanto a la dimensión de salud digital se aborda el impacto de los ecosistemas digitales sobre el bienestar físico, la salud mental, la regulación emocional, la atención y el equilibrio relacional. Esta dimensión adquiere especial relevancia en poblaciones jóvenes latinoamericanas, donde la presión por visibilidad, rendimiento social y exposición constante puede generar dinámicas de ansiedad, comparación permanente y deterioro del bienestar psicológico. Sin embargo, los entornos digitales también representan espacios potenciales de aprendizaje, expresión y organización comunitaria para esa misma población.

Por su parte, la seguridad digital incluye privacidad, protección de datos, ciberseguridad, gestión de riesgos y vigilancia. No se limita a prácticas técnicas de protección informática: incorpora comprensión crítica sobre la extracción masiva de datos y las estructuras de poder asociadas al control digital. La seguridad es entendida como condición necesaria para preservar autonomía y participación consciente, especialmente en contextos donde la regulación estatal es débil y la dependencia de plataformas extranjeras es estructural. En este sentido, la dimensión de la política digital analiza las relaciones entre tecnología, poder y organización social. Incluye gobernanza tecnológica, soberanía digital, regulación, derechos digitales, participación democrática, colonialismo tecnológico y concentración corporativa. Reconoce que los ecosistemas digitales no son políticamente neutrales: son espacios donde se disputan el acceso, la visibilidad, el control y la capacidad de influencia social. En América Latina, la polarización, la desinformación y la debilidad institucional hacen de esta dimensión una condición para la democracia misma.

Desde esta perspectiva, la dimensión de la cultura digital examina cómo las tecnologías transforman relaciones sociales, prácticas culturales, comunicación, identidad colectiva, producción simbólica y dinámicas de convivencia. Incluye fenómenos de redes sociales, interacción intergeneracional, diversidad cultural e inclusión lingüística. Esta dimensión es especialmente relevante en una región de extraordinaria diversidad cultural donde los sistemas digitales dominantes tienden a operar bajo lógicas estandarizadas de

clasificación y optimización que no siempre dialogan con las formas comunitarias de organización y los saberes locales.

Por último, la economía digital estudia la monetización de datos, la automatización, el consumo tecnológico, la economía de la atención, el trabajo digital y la sostenibilidad tecnológica. Incorpora problemáticas de obsolescencia tecnológica, concentración corporativa, desigualdad digital, residuos electrónicos y consumo energético. En todas estas dimensiones la alfabetización digital incluye una comprensión crítica de las estructuras que organizan la infraestructura tecnológica y de cómo estas reproducen o amplían desigualdades existentes.

Por otro lado, entre las tensiones y límites que subyacen en la aplicación del modelo se encuentra asumir con honestidad intelectual las condiciones críticas que atraviesan su implementación. La primera tensión fundamental es la que existe entre la velocidad del desarrollo tecnológico y la lentitud necesaria de los procesos humanos. Las tecnologías digitales evolucionan mediante ciclos de innovación acelerados, mientras que los procesos educativos, las transformaciones culturales y la construcción ética ocurren a ritmos considerablemente más lentos. El problema no radica únicamente en la velocidad técnica, sino en que la comprensión profunda, el juicio ético y el aprendizaje significativo requieren tiempo, experiencia, deliberación y convivencia que no pueden comprimirse sin pérdida.

La segunda tensión es entre automatización y autonomía humana. Las tecnologías pueden aliviar cargas cognitivas y ampliar el acceso al conocimiento, pero también pueden favorecer la delegación excesiva, la automatización del juicio y el debilitamiento de la autonomía interpretativa. La disponibilidad constante de información sintetizada y decisiones algorítmicamente sugeridas puede reducir la exploración intelectual, la tolerancia a la incertidumbre y la construcción autónoma de significado. El problema no es la automatización en sí, sino el riesgo de que la lógica de optimización desplace capacidades humanas esenciales relacionadas con la deliberación, la creatividad y la sensibilidad ética.

La tercera tensión es estructural: la desigualdad sociotecnológica. La alfabetización digital contemporánea se desarrolla sobre estructuras de desigualdad preexistentes. Las diferencias relacionadas con acceso tecnológico, conectividad, nivel educativo, idioma, capital cultural y condiciones económicas condicionan profundamente la manera en que individuos y comunidades participan dentro de los ecosistemas digitales. Esto implica que incluso poblaciones altamente conectadas pueden continuar siendo vulnerables frente a la manipulación informativa, la vigilancia y la dependencia tecnológica. La alfabetización digital crítica requiere adaptarse a contextos culturales, condiciones territoriales y realidades socioeconómicas específicas.

La cuarta tensión es la concentración del poder digital. La infraestructura tecnológica global está concentrada en un número reducido de corporaciones

capaces de controlar flujos de información, recopilar datos masivos e influir sobre la percepción pública a escala planetaria. Gran parte de los procesos algorítmicos permanecen opacos para usuarios, instituciones educativas e incluso organismos gubernamentales. La alfabetización digital crítica enfrenta entonces una dificultad estructural: formar ciudadanos capaces de comprender sistemas cuyo funcionamiento completo frecuentemente resulta inaccesible.

Finalmente, existe el riesgo de reduccionismo pedagógico y semántico: que conceptos como pensamiento crítico, ciudadanía digital, ética tecnológica o incluso alfabetización digital terminen convertidos en indicadores administrativos, estándares de evaluación o listas de competencias descontextualizadas. Como advirtió Pörksen (1995), numerosas expresiones contemporáneas funcionan como palabras plásticas: términos ampliamente aceptados que aparentan precisión conceptual, pero cuya flexibilidad semántica permite que sean utilizados para designar fenómenos muy distintos e incluso contradictorios. De manera similar, Chase (1956) señaló que las palabras pueden generar la ilusión de comprensión cuando se confunden las categorías lingüísticas con la complejidad de la realidad que intentan representar.

En el ámbito educativo, esta tendencia puede traducirse en la simplificación de procesos profundamente humanos mediante métricas, rúbricas o indicadores que capturan únicamente una parte limitada de la experiencia formativa. El desarrollo de la autonomía, la comprensión crítica, la deliberación ética, la construcción de sentido o la participación ciudadana difícilmente pueden reducirse por completo a registros cuantificables o desempeños observables. Por ello, el modelo integral tecnosocioeducativo sostiene que la alfabetización digital no debe entenderse como un conjunto cerrado de competencias técnicas ni como un repertorio de conductas medibles, sino como un proceso contextual, relacional, dinámico y permanentemente inacabado de formación humana dentro de ecosistemas digitales complejos.

Existe, finalmente, un límite que el modelo debe reconocer con honestidad intelectual: la educación crítica no opera en igualdad de condiciones frente al poder estructural de las plataformas digitales. Como señaló Bourdieu (1979), los sistemas educativos pueden tanto cuestionar como reproducir las estructuras de poder dentro de las cuales operan. En el contexto digital, esta tensión se intensifica: las corporaciones tecnológicas invierten recursos extraordinarios en optimizar arquitecturas de captura de atención y modificación conductual, mientras que los sistemas educativos disponen de recursos limitados, temporalidades lentas y lógicas institucionales que difícilmente pueden competir en velocidad o escala con esas estructuras. Reconocer este desequilibrio no invalida la propuesta pedagógica, sino que obliga a situarla correctamente: la alfabetización digital crítica no es una solución total al problema del poder algorítmico, sino una condición necesaria para que individuos y comunidades puedan habitarlo con mayor

consciencia, agencia y dignidad. La transformación estructural requiere, además de educación, regulación democrática, políticas públicas y gobernanza tecnológica participativa.

Todo esto impele a especificar de manera general el campo de acción o aplicación que tiene la integración del modelo para formar ciudadanos capaces de habitar los ecosistemas digitales con conciencia crítica, sensibilidad ética y autonomía interpretativa. En tiempos de aceleración algorítmica, la alfabetización digital se revela como un acto de resistencia humanista: preservar la densidad del sentido frente a la lógica de la simplificación.

En el ámbito educativo, propone ampliar la digitalización escolar más allá del acceso tecnológico y la capacitación operativa, incorporando dimensiones cognitivas, éticas, emocionales y sociotecnológicas. Plantea la necesidad de fortalecer nuevas competencias pedagógicas relacionadas con la alfabetización algorítmica, el pensamiento crítico digital, la ética tecnológica y la autorregulación cognitiva, reconociendo que el aprendizaje humano continúa requiriendo interacción significativa, tiempo de elaboración, presencia relacional y acompañamiento pedagógico que la automatización no puede sustituir.

En el campo de la salud y el bienestar digital, el modelo ofrece un marco para diseñar estrategias preventivas relacionadas con la salud pública digital y la educación para el bienestar tecnológico en contextos escolares, familiares y comunitarios. Propone desarrollar capacidades de desconexión consciente, presencia interpersonal, descanso cognitivo y convivencia intergeneracional como parte integral de la alfabetización.

En el ámbito sociocultural y comunitario, el modelo contribuye al fortalecimiento de comunidades digitales críticas, la inclusión cultural, el diálogo intergeneracional y la cohesión social. Permite analizar críticamente fenómenos de polarización, desinformación, radicalización algorítmica y fragmentación del espacio público, y propone comprender las tecnologías no sólo como herramientas de consumo sino como espacios potenciales de colaboración, aprendizaje compartido, organización social y expresión cultural.

Para ilustrar la operación concreta del modelo en contextos latinoamericanos, considérense dos escenarios de implementación. En una escuela secundaria urbana mexicana, el modelo podría orientar una secuencia didáctica donde los estudiantes analicen el funcionamiento de los algoritmos de recomendación de las plataformas que usan cotidianamente: identificando qué datos recopilan, cómo personalizan contenidos y qué efectos produce esa personalización sobre su consumo informativo y sus procesos de opinión política. La actividad no requiere infraestructura especializada; requiere mediación pedagógica crítica y un marco conceptual que el modelo proporciona. En una comunidad rural con acceso limitado y reciente a conectividad, el modelo puede orientar procesos de alfabetización comunitaria que partan de las prácticas digitales ya existentes como el uso de WhatsApp, YouTube o redes de intercambio informal, para desarrollar capacidades de discerni-

miento informativo, protección de datos personales y comprensión básica de las lógicas económicas que sostienen las plataformas gratuitas. En ambos casos, el punto de partida no es la tecnología sino la experiencia situada de las personas que la habitan.

Y finalmente en el ámbito político y de gobernanza digital, el modelo plantea la necesidad de fortalecer formas de ciudadanía digital capaces de comprender dinámicas algorítmicas, defender derechos digitales, exigir transparencia tecnológica y participar en procesos democráticos de gobernanza digital. Finalmente, en el ámbito económico y ambiental, propone incorporar dentro de la alfabetización digital contenidos relacionados con el consumo tecnológico consciente, la sostenibilidad digital y el impacto ambiental de la infraestructura tecnológica.

CONSIDERACIONES FINALES

El Modelo Integral Tecnosocioeducativo que aquí se propone, no pretende constituirse como un sistema cerrado o definitivo, sino como una estructura conceptual capaz de orientar nuevas investigaciones sobre las transformaciones humanas, culturales, cognitivas y políticas derivadas de la expansión tecnológica contemporánea. La complejidad de la era digital exige enfoques transdisciplinarios que integren educación, filosofía, psicología, ciencias cognitivas, sociología, comunicación, ciencias políticas, ética, salud y estudios tecnológicos. Por lo que se sugiere a continuación, seis líneas de investigación prioritarias para seguir contribuyendo a este campo:

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

La expansión reciente de modelos de inteligencia artificial generativa plantea interrogantes fundamentales sobre la comprensión, la creatividad, la memoria y la autonomía cognitiva. Herramientas capaces de generar texto, sintetizar información, producir imágenes y asistir procesos intelectuales modifican profundamente la relación entre aprendizaje, esfuerzo cognitivo, interpretación y construcción de significado. Preguntas urgentes incluyen: ¿cómo altera la IA generativa los procesos de comprensión profunda?, ¿qué capacidades humanas se fortalecen y cuáles podrían debilitarse?, ¿cómo evitar formas de dependencia cognitiva automatizada?, ¿cómo preservar pensamiento crítico dentro de entornos crecientemente automatizados?

ATENCIÓN, BIENESTAR Y SALUD COGNITIVA DIGITAL

La economía contemporánea de la atención ha convertido múltiples dimensiones cognitivas humanas en recursos económicamente explotables. Aún existen vacíos de investigación relevantes sobre los efectos acumulativos de la hiperconectividad, el impacto de la multitarea digital, la fatiga cognitiva algorítmica y la relación entre dependencia tecnológica y salud mental. Resulta necesario desarrollar investigaciones que integren neurociencia, pedagogía, salud pública, psicología y estudios sociotecnológicos para comprender cómo

construir formas más sostenibles de convivencia digital.

SUBJETIVIDAD ALGORÍTMICA E IDENTIDAD DIGITAL

Los sistemas digitales contemporáneos participan activamente en la configuración de la identidad, la percepción social, la autoestima y la validación simbólica. La exposición permanente a métricas sociales y dinámicas de visibilidad algorítmica modifica las formas en que los individuos se perciben, construyen vínculos y desarrollan sentido de pertenencia. Futuras investigaciones deberían profundizar en la subjetividad algorítmica, la emocionalidad digital y los efectos culturales de la validación automatizada, especialmente en población infantil y juvenil latinoamericana.

GOBERNANZA ALGORÍTMICA Y CIUDADANÍA DIGITAL

El crecimiento del poder tecnológico corporativo plantea preguntas urgentes relacionadas con democracia, regulación, derechos digitales y soberanía tecnológica. La expansión de sistemas algorítmicos en ámbitos como la educación, la seguridad, la salud y la comunicación requiere investigaciones orientadas a comprender los sesgos automatizados, la concentración de poder digital y los mecanismos democráticos de supervisión tecnológica. En contextos latinoamericanos, es especialmente necesario profundizar en la gobernanza participativa y la soberanía tecnosocial como condiciones para el desarrollo democrático.

ECOLOGÍA DIGITAL Y SOSTENIBILIDAD TECNOLÓGICA

La expansión acelerada de la infraestructura digital global tiene implicaciones ambientales insuficientemente incorporadas en los modelos de alfabetización digital. El funcionamiento de centros de datos, sistemas de inteligencia artificial y redes de conectividad global requiere enormes cantidades de energía, agua y recursos materiales. Futuras investigaciones podrían desarrollar enfoques de sostenibilidad digital, ecología tecnológica, consumo digital responsable y ética ecológica de la infraestructura tecnológica.

PEDAGOGÍAS ADAPTATIVAS Y APRENDIZAJE SITUADO

El modelo integral tecnosocioeducativo abre posibilidades para investigar nuevas formas de enseñanza, mediación pedagógica y acompañamiento educativo en entornos digitales complejos. Resulta necesario explorar modelos pedagógicos híbridos, educación crítica mediada por inteligencia artificial y aprendizaje colaborativo situado. Futuras investigaciones deberán analizar cómo adaptar la alfabetización digital a distintos contextos culturales, grupos etarios, condiciones socioeconómicas y niveles diversos de acceso tecnológico en la región latinoamericana, reconociendo que no existe una única alfabetización digital universalmente válida.

Frente a las transformaciones actuales, los modelos tradicionales de alfabetización digital resultan insuficientes, pues persisten en producir usuarios funcionales que desconocen los mecanismos de persuasión conductual que se les imponen y refuerzan cotidianamente. En última instancia, el reto investigativo de las próximas décadas no será únicamente

comprender mejor las tecnologías, sino dilucidar qué significa seguir siendo humanos con autonomía, vínculos significativos, capacidad crítica y dignidad dentro de ecosistemas crecientemente mediados.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Avendaño-Porras, V.C. (2024). *Taxonomía del aprendizaje conectivo IA-NET: propuesta para la enseñanza basada en inteligencia artificial y red*. Varela, 24 (67), 73-82.
- Bawden, D. (2008). *Origins and Concepts. Digital literacies: Concepts, policies and practices*, 30, 17.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Chase, S. (1956). *The Tyranny of Words*. Harcourt, Brace & Company.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Couldry, N., & Mejias, U. (2019). *The Costs of Connection: How Data Is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*. Stanford University Press.
- Delgado Coellar, A. (2022). *La problemática de la lectura y la escritura en México. Una mirada desde un enfoque Plurilingüístico*. *Experior*, 1(2), 122-131. <https://doi.org/10.56880/experior12.2>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Figuerola Hernández, A. (2026). *Miedo Artificial. Identidad, poder y resistencia frente a la IA*. Ecoparadigma A.C.
- Flores Cuevas, F., Vásquez Martínez, C. R., & Lizcano Sánchez, M. (2025). *El impacto en cuanto al uso de la IA en cada uno de los procesos de enseñanza aprendizaje e investigación*. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 16(31).
- Floridi, L. (2024). *Ética de la inteligencia artificial*. Herder Editorial.
- Fogg, B.J. (2003). *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*. Morgan Kaufmann.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder. https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf https://www.udgvirtual.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/guia_ia_udg.pdf
- INFETF (2019). *Informe Resumen: El impacto de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje, la enseñanza y la educación*. Recuperado de: https://intef.es/wp-content/uploads/2020/02/2019_11_Inteligencia-Artificial_JRC_INTEF.pdf
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales: La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morozov, E. (2013). *To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism*. PublicAffairs.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.

- Pörksen, U. (1995). *Plastic Words: The Tyranny of a Modular Language* (J. Broadbent, Trans.). Pennsylvania State University Press.
- Ponce-López, J.L., Vicario-Solórzano, C.M. y López-Valencia, F. (Coords.). (2023). *Estado actual de las tecnologías educativas en las instituciones de educación superior en México*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- Posso-Pacheco, R. J. (2025). *El rol del docente en la era de la inteligencia artificial: De transmisor de contenidos a formador de habilidades y valores para el siglo XXI*. Mentor Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 4(11), 1-8.
- Ricoeur, P. (2016). *Escritos y Conferencias 3. Antropología Filosófica*. Siglo XXI.
- Sedita, J. (2025). *Writing instruction in the age of AI. Keys to Literacy. Implications for How Writing is Taught and Learned*. <https://keytoliteracy.com/wp-content/uploads/2025/05/Writing-Instruction-in-the-Age-of-AI.pdf>
- Serrano, M. A. (2025). *Androiceno. Escribir en la era de la Inteligencia Artificial*. Almuzara, S.L.
- Siemens, G. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*.
- Thaler, R., & Sunstein, C. (2008). *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. Yale University Press.
- UNAM (2025). *Uso y desarrollo ético de la Inteligencia Artificial en la Universidad: docencia e investigación*. Dirección general de cómputo y de tecnologías de información y comunicación. https://www.tic.unam.mx/wp-content/uploads/2025/11/Uso-y-desarrollo-etico-del-IA-en-la-UNAM_v-digital.pdf
- UNESCO (2023) *Global Education Monitoring Report Summary 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* París, UNESCO.
- Universidad de Guadalajara (2023). *Orientaciones y definiciones sobre el uso de la inteligencia artificial generativa en los procesos académicos* Guía práctica.
- Universidad de Stanford (2025). *Instituto Stanford para la Inteligencia Artificial Centrada en el Ser Humano*. <https://hai.stanford.edu/assets/files/hai-stanford-accelerator-for-learning-rfi-response-advancing-ai-in-education.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wharton AI & Analytics Initiative. (2022). *Artificial intelligence risk & governance. University of Pennsylvania*. <https://ai.wharton.upenn.edu/white-paper/artificial-intelligence-risk-governance/>
- Young, A., Chandler, J., Norris, C. y Prevatt-Goldstein, A. (2024). *Generative AI and academic skills support at UCL: an institutional approach*. *Journal of EAHIL*, 20(2), 16-19.
- Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de vigilancia*. Paidós.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL ENFOQUE REALISMO MATEMÁTICO PARA LA ENSEÑANZA DE NÚMEROS ENTEROS

*Theoretical foundations of the Realismo MateMágico approach
for teaching integers*

FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ PATIÑO

Centro de Enseñanza Técnica Industrial, plantel Colomos

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8411-8096>

Correo: javierp@ceti.mx

Enviado: 04/06/2026

Aceptado: 20/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es fundamentar las bases teóricas del enfoque Realismo MateMágico (RMM) como una alternativa didáctica para la construcción de significado en el dominio de los números enteros y las primeras generalizaciones algebraicas. A través de un análisis conceptual y dialéctico fundamentado en la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS) y la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD), se examinan las limitaciones estructurales de los modelos analógicos tradicionales y se propone una ingeniería didáctica alternativa. El aporte central de este trabajo es el diseño de un modelo operativo unificado, estructurado en cuatro fases de evolución semiótica: control concreto mediante la manipulación de relaciones de oposición, transición icónica y formulación de representaciones, reestructuración semiótica a través de la validación de relaciones y comparaciones, e institucionalización progresiva mediante la adopción de una sintaxis monocromática convencional.

Este modelo busca superar la contradicción del valor absoluto y ofrecer una interpretación significativa de la estructura multiplicativa mediante operadores de escala e inversión. Finalmente, se concluye que la articulación de la TRRS y la TSD proporciona una fundamentación teórica sólida para sostener que una coordinación y reorganización progresiva de los soportes

semióticos puede constituir una vía pertinente para evitar el vaciamiento de significado en el aula de secundaria, favoreciendo la consolidación de una estructura matemática abstracta y heurística que abre líneas de trabajo para su contrastación empírica.

Palabras clave: enseñanza de las matemáticas, conceptos numéricos, álgebra, materiales didácticos, abstracción.

ABSTRACT

The objective of this article is to argue the theoretical foundations of the Realismo MateMágico (RMM) approach as an alternative for meaning-making in integers and early algebraic generalizations. Through a conceptual and dialectical analysis grounded in the Theory of Semiotic Representation Registers (TRRS) and the Theory of Didactical Situations (TSD), the paper examines the structural limitations of traditional analogical models and proposes a didactical engineering framework based on progressive semiotic evolution. The central contribution consists of a unified operational model structured in four phases: concrete control through the manipulation of oppositional relations, iconic transition and representational formulation, semiotic restructuring through the validation of relationships and comparisons, and progressive institutionalization through the adoption of a conventional monochromatic syntax. Rather than introducing mathematical notation as an external authority, the model conceptualizes its emergence as a response to increasing communicative and representational demands. In this way, the approach seeks to overcome the absolute-value contradiction, provide meaningful interpretations of order relations and multiplicative structures, and support the coordination of narrative, graphical, and symbolic registers. The articulation of TRRS and TSD offers a theoretical basis for arguing that the progressive coordination and reorganization of semiotic supports may constitute a relevant pathway for preventing meaning-emptying in secondary school mathematics while fostering the construction of stable and transferable mathematical meanings.

Keywords: mathematics instruction, number concepts, algebra, instructional materials, abstraction.

INTRODUCCIÓN

La transición de la aritmética escolar (primaria) hacia las primeras nociones del álgebra (primero de secundaria) constituye uno de los nodos críticos más complejos. En este tránsito, el aprendizaje de los números enteros se erige como una frontera epistemológica difusa; con frecuencia, el aula de secundaria atestigua cómo los estudiantes experimentan lo que aquí se denomina vaciamiento de significado, pues generalmente se ven obligados a operar con entidades que parecen estar en contra de las reglas intuitivas de la aritmética de los números

naturales. La enseñanza tradicional suele recurrir a la memorización algorítmica y a la mecanización de reglas de signos para mitigar esta ruptura, una práctica que, si bien dota al alumno de una operatividad superficial y efímera, sepulta la comprensión relacional del objeto matemático (Skemp, 1976) y genera obstáculos didácticos (Brousseau, 2007) difíciles de desarraigar en etapas posteriores.

Para dimensionar la complejidad de este fenómeno, conviene revisar brevemente las investigaciones que han estudiado los esquemas cognitivos de los estudiantes al enfrentarse al dominio negativo. La literatura en matemática educativa reporta de manera consistente que las dificultades en este nodo transicional no se deben sólo a fallos procedimentales o falta de práctica, sino fundamentalmente a una incompatibilidad entre estructuras conceptuales previas y las nuevas. Investigaciones de corte evolutivo muestran que los alumnos de primer grado de secundaria tienden a tratar los números enteros bajo un modelo de sustracción implícita: el signo menos indica, de manera unívoca para ellos, una disminución material o una acción de quitar físicamente. Esta inercia cognitiva provoca que la introducción formal del número negativo desestabilice por completo el sentido numérico que el niño consolidó durante la primaria.

Cuando un estudiante ha aprendido el número como una cantidad discreta, una colección de objetos contables o una medida de magnitudes absolutas, la idea de una entidad matemática que se ubique "por debajo" del conjunto vacío resulta naturalmente rechazada por su pensamiento intuitivo. El conflicto se profundiza porque los marcos pedagógicos escolares suelen asumir que la extensión del dominio numérico ocurre de forma espontánea con sólo presentar simétricamente la recta numérica o usar metáforas superficiales. Sin embargo, la transición de los naturales a los enteros representa más bien un quiebre epistemológico profundo: los objetos matemáticos dejan de tener un correlato directo en el conteo perceptivo y se transforman en elementos abstractos regidos por relaciones operativas internas, simetrías estructurales y leyes sintácticas propias.

Ante este panorama, las aproximaciones didácticas más comunes —recta numérica, modelos de deudas y ganancias, modelos de alturas— suelen resultar insuficientes o contradictorias cuando se transita de la estructura aditiva a la multiplicativa.

En la recta numérica se fuerza una geometría unidireccional que solapa la naturaleza bidireccional de los enteros (algo similar ocurre con el modelo de alturas). Los contextos financieros, por su parte, entran en crisis interpretativa ante la multiplicación de dos cantidades negativas.

Esta problemática requiere una mirada alternativa que no se limite a diseñar recursos didácticos aislados, sino que configure una postura epistemológica integral. Es en este espacio donde se fundamenta el enfoque Realismo MateMágico (RMM), concebido como una trayectoria de progresión semiótica orientada a la construcción de significado matemático. A través de una trayectoria de

coordinación progresiva entre registros concretos, icónicos y simbólicos, el enfoque propone una reconfiguración de la actividad matemática escolar mediante un sistema semiótico y operativo coherente. En este sistema, la sintaxis no se impone por autoridad docente, sino que emerge progresivamente como una necesidad de regulación interna dentro de un universo contextualizado.

El objetivo de este artículo es fundamentar las bases conceptuales y didácticas de una trayectoria de progresión semiótica orientada a la construcción de significado en los números enteros y las primeras formas de generalización algebraica. Para ello, se analiza el enfoque Realismo Matemático (RMM) como una instancia de diseño didáctico a través de una trayectoria de coordinación progresiva entre registros concretos, icónicos y simbólicos. Para ello, dialogamos críticamente con la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) y la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS); se plantea como una estrategia para que el estudiante construya herramientas conceptuales que le permitan enfrentar los obstáculos epistemológicos históricos asociados al signo y al cero. Con ello, esperamos aportar a la comunidad de investigadores y formadores de docentes una perspectiva que devuelva al aula el carácter heurístico y evolutivo del pensamiento matemático.

DESARROLLO

Rupturas epistemológicas y limitaciones de los modelos clásicos en la enseñanza de los enteros

El estudio de los números enteros en la matemática educativa demuestra que su aprendizaje no es una simple extensión de la aritmética natural, sino una ruptura conceptual. Siguiendo a Brousseau (2007), la resistencia de los alumnos al aceptar números menores que cero o al operar con signos que poseen doble función (operativa y predicativa) no debe interpretarse como una carencia de conocimiento, sino como la manifestación de obstáculos epistemológicos profundamente arraigados.

En la aritmética de los naturales, el signo menos (-) se concibe unívocamente como operador de detracción, y el cero representa la ausencia de elementos. Al exigir al estudiante que transite hacia un dominio donde el signo denota la naturaleza de un objeto y el cero actúa como un estado de equilibrio relacional, se genera un conflicto cognitivo que la enseñanza tradicional suele intentar resolver mediante la imposición arbitraria de reglas sintácticas.

Gallardo (2002) identifica tres niveles de aceptación necesarios para reconstruir el andamiaje cognitivo del estudiante ante esta ruptura:

- **Nivel de cantidad sorda:** el signo está ligado exclusivamente a la operación de restar.
- **Nivel de número con estatus propio:** la entidad negativa se concibe como un objeto abstracto con existencia matemática autónoma.

- **Nivel operativo:** el alumno ejecuta transformaciones de segundo orden con estas entidades.

La problemática central en secundaria es que los diseños curriculares asumen implícitamente que el estudiante se sitúa en un nivel operativo superior, omitiendo las fases de estabilización semántica previas. Esta desconexión bloquea al alumno ante expresiones donde el minuendo es menor que el sustraendo, forzándolo a memorizar reglas en lugar de construir significado. Los modelos analógicos clásicos, lejos de resolver esto, presentan limitaciones estructurales:

- **La recta numérica:** impone una geometría unidireccional que solapa la naturaleza bidireccional de los enteros, obligando al estudiante a depender de un conteo de "saltos" sin sentido lógico fuera del dibujo.
- **Contextos térmicos:** al ser magnitudes intensivas, su uso para operaciones complejas resulta conceptualmente contradictorio y debe limitarse únicamente a la exploración inicial del orden.

La dificultad metodológica se agudiza al enseñar la relación de orden entre números negativos. Cuando se introduce esta relación mediante la regla de la recta numérica —decretando que es mayor el número ubicado a la derecha—, se exige al alumno un "acto de fe": subordinar su percepción natural de la magnitud a una directriz geométrica artificial. El alumno razona, con lógica intuitiva que, si 15 unidades representan una magnitud mayor que 3, la negatividad asociada a 15 debería heredar proporcionalmente esa magnitud. Al no existir un andamiaje que explique por qué la acumulación de entidades negativas invierte el criterio de superioridad, el estudiante experimenta un desajuste conceptual profundo.

En consecuencia, el alumno reduce el aprendizaje a una regla nemotécnica espacial. Esto oculta el verdadero obstáculo epistemológico: el estudiante aprende dónde ubicar el número, pero no qué significa el orden en términos de equilibrio relacional. La dominancia del valor absoluto actúa, así como un lastre cognitivo, desencadenando errores sistemáticos en las estructuras aditiva y multiplicativa. Asimismo, el cero se presenta de forma dual e incongruente, impidiendo su asimilación como un punto de neutralización recíproca.

Finalmente, los modelos de deudas y ganancias, aunque cercanos a la vida cotidiana, colapsan al introducir la estructura multiplicativa. Ante la imposibilidad de interpretar conceptualmente la multiplicación de dos números negativos en este contexto, el docente suele recurrir al dogmatismo de la "regla de los signos", fragmentando el aprendizaje y evidenciando la necesidad de un enfoque que unifique ambas estructuras mediante una racionalidad operativa interna.

La arquitectura del enfoque Realismo MateMágico (RMM) como respuesta epistémica

Ante las fracturas semánticas de los modelos analógicos tradicionales, es

necesario estructurar una alternativa que no opere como un simple recurso lúdico aislado, sino como un enfoque didáctico integral.

El enfoque Realismo MateMágico (RMM) se propone como una instancia de diseño didáctico orientada a favorecer la construcción de significado mediante una progresión semiótica cuidadosamente estructurada. Su finalidad es articular la comprensión de la relación de orden y de las estructuras aditiva y multiplicativa de los números enteros a través de procesos de coordinación progresiva entre distintos registros de representación.

La denominación Realismo MateMágico se inspira en la tradición literaria del realismo mágico latinoamericano. En este género, acontecimientos que resultarían extraordinarios o imposibles desde la lógica cotidiana son aceptados como hechos naturales dentro de un universo narrativo regido por sus propias leyes de coherencia interna. De manera análoga, el enfoque RMM propone entornos narrativos donde ciertas relaciones matemáticas que suelen percibirse como arbitrarias o contraintuitivas —particularmente en el dominio de los números enteros y sus estructuras multiplicativas— adquieren significado al integrarse en sistemas de reglas que los estudiantes pueden experimentar, validar y comprender. Así, la narrativa no pretende sustituir el rigor matemático, sino crear las condiciones para que estructuras abstractas que inicialmente parecen ajenas a la experiencia cotidiana se vuelvan progresivamente naturales y comprensibles dentro de un universo semiótico coherente.

Desde la perspectiva de la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS) de Raymond Duval, el aprendizaje de un objeto matemático depende de la capacidad del sujeto para operar dentro de un mismo registro (tratamiento) y para transferir información a otro registro distinto (conversión). El verdadero aprendizaje no consiste en memorizar reglas, sino en coordinar distintos registros de representación y reconocer que todos refieren al mismo objeto matemático. En este sentido, Duval sostiene que "no hay noesis sin semiosis, es decir, sin la utilización de una pluralidad al menos potencial de sistemas semióticos; utilización que implica la coordinación de esos sistemas semióticos por parte del sujeto mismo" (Duval, 2004, p. 46). Esta afirmación resulta especialmente relevante para el enfoque RMM, cuya progresión didáctica se fundamenta precisamente en la coordinación gradual entre registros concretos, icónicos y simbólicos.

Es importante aclarar que, aunque el modelo mantiene un isomorfismo estricto con los números enteros, la narrativa empleada es contingente. El docente puede adaptar los nombres y metáforas de los dispositivos a su contexto, siempre que se preserven las funciones matemáticas esenciales.

Esta contingencia narrativa posee una función didáctica adicional. Conforme avanza la progresión semiótica propuesta por el enfoque, los estudiantes no sólo interpretan narrativas preexistentes, sino que son invitados a producir y transformar sus propios contextos de representación. Desde

esta perspectiva, la creación de narrativas originales constituye un mecanismo de validación conceptual mediante el cual el alumno evidencia que ha identificado las relaciones matemáticas invariantes más allá de cualquier escenario particular.

La regulación de la actividad se articula a través de las siguientes dimensiones fundamentales:

- **Manipulación concreta:** el punto de partida perceptivo.
- **Estatuto de bando u oposición:** que sustituye temporalmente la noción abstracta de signo.
- **Resignificación relacional de la relación de orden:** para superar la dominancia del valor absoluto.
- **Establecimiento de metáforas estructurales para la multiplicación:** mediante operadores de escala e inversión.

En primer lugar, este enfoque aborda el conflicto cognitivo del orden en los números negativos mediante una resignificación relacional de la comparación.

No se obliga al estudiante a subordinar su intuición del valor absoluto a una regla abstracta de distancia al cero en la recta numérica. En cambio, el RMM dota de sentido a la jerarquía de las cantidades negativas mediante un criterio relacional de confrontación: un estado se considera superior a otro cuando, al comparar ambos dentro del sistema de oposición, la diferencia resultante favorece al bando de referencia.

Así, la relación de orden ya no es un decreto sintáctico ciego. El alumno comprende por qué, por ejemplo, $(-3) > (-15)$: una situación representada por (-3) resulta más favorable que una situación representada por (-15) dentro del sistema de significados construido. La jerarquía entre ambas cantidades emerge de la comparación de estados relacionales y no de la mera aplicación de una regla formal. De este modo, el orden de los números enteros adquiere significado como una relación entre estados y no únicamente como una disposición convencional de símbolos.

La construcción del orden no se limita a reconocer cantidades con signo, sino que exige establecer comparaciones entre configuraciones posibles del sistema. Para ello, los estudiantes necesitan desarrollar recursos que les permitan expresar cuándo una situación resulta más favorable, menos desfavorable o más próxima al equilibrio que otra. Desde esta perspectiva, la comprensión del orden implica la emergencia de operadores relacionales que no describen cantidades aisladas, sino relaciones entre estados. Estos operadores constituyen un puente conceptual entre la interpretación contextual de las situaciones y la formalización posterior de las relaciones de orden en el conjunto de los números enteros.

De esta manera, el comportamiento de las entidades matemáticas se interpreta bajo una lógica respetuosa de los esquemas cognitivos previos del estudiante.

En segundo lugar, este enfoque rechaza la abstracción prematura y la imposición de reglas sin soporte empírico.

En la fase inicial, se privilegia la manipulación de materiales concretos. Esto permite al alumno interactuar con entidades tangibles que poseen características físicas diferenciadas. No se pretende infantilizar el contenido, sino construir una base intuitiva sobre la que se cimentarán las operaciones abstractas.

Aquí, el concepto de "bando" sustituye temporalmente la noción abstracta de signo (+ o -). Los números no se presentan como entidades estáticas, sino como fuerzas o agrupaciones de una misma naturaleza que interactúan bajo reglas de enfrentamiento y neutralización.

Esta manera de conceptualizar permite redefinir el cero no como "la nada", sino como un estado de equilibrio dinámico o tregua entre bandos opuestos. Con ello se busca ofrecer una alternativa teóricamente fundamentada para abordar uno de los obstáculos históricos más complejos señalados por la investigación didáctica.

Finalmente, la extensión hacia la estructura multiplicativa se resuelve mediante la introducción de dispositivos conceptuales de transformación. Estas estructuras dejan de ser simples metáforas narrativas para convertirse en operadores funcionales diferenciados dentro del aula.

El operador de escala (el docente puede nombrarlo según la narrativa elegida) opera directamente sobre la magnitud o valor absoluto de la colección matemática. Cuando el primer factor de una multiplicación es positivo, su función se limita a escalar: incrementa las fuerzas del bando del segundo factor sin alterar su naturaleza.

Por ejemplo, en $(+2) \times (-5)$, el factor $(+2)$ no se interpreta como "sumar dos veces una deuda", sino como la instrucción de introducir el bando de cinco elementos negativos con un factor de escala 2. El resultado es la amplificación del bando original, consolidando un estado final de diez elementos en contra (-10) . La regla se valida por inspección directa de las fuerzas transformadas.

El operador de inversión (o el dispositivo narrativo que el docente prefiera) resuelve el caso crítico. Cuando el primer factor de la multiplicación es negativo, su signo actúa como un inversor semiótico. Su activación no responde a un decreto dogmático, sino a las leyes operativas del entorno. Este operador transmuta la naturaleza del bando que se introduce en él, alterando su polaridad de forma instantánea. El resultado final emerge ante el alumno como la consecuencia lógica e inevitable de un sistema operativo unificado.

Con esta arquitectura, el enfoque RMM se configura como una propuesta de unificación del comportamiento de los números enteros bajo una racionalidad operativa interna. Cada regla sintáctica es consecuencia lógica de las interacciones gobernadas por el propio universo contextualizado.

Esta unificación adquiere mayor profundidad al examinarse desde la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS) de Raymond Duval. De acuerdo con este marco, la comprensión matemática real no se reduce

a la ejecución mecánica de un algoritmo, sino a la capacidad del sujeto para realizar transformaciones semióticas complejas.

En el enfoque RMM, el diseño de los operadores (tanto el de escala como el de inversión) obliga al estudiante a realizar un trabajo conceptual constante dentro del registro figural y verbal antes de transitar al registro puramente simbólico.

Cuando el alumno verbaliza que un factor negativo actúa como una instrucción de inversión sobre la polaridad de un bando, está otorgando un estatus conceptual al signo que va más allá de una simple etiqueta operativa. El colapso del modelo financiero o de la recta numérica ocurre porque estos no ofrecen un soporte que resista el tratamiento semiótico cuando los factores se vuelven abstractos.

Al dotar a la multiplicación de este significado relacional de segundo orden, el RMM busca favorecer que la conversión entre registros no constituya un quiebre abrupto, sino un proceso de coordinación y reorganización progresiva de los registros de representación. El estudiante retiene el control de la operación porque entiende la naturaleza de los objetos que está transformando.

EL TRÁNSITO DIALÉCTICO HACIA LA SINTAXIS MONOCROMÁTICA A LA LUZ DE LA TSD

La viabilidad de un enfoque didáctico que utiliza modelos contextualizados y materiales tangibles no depende únicamente de la riqueza de su fase manipulativa, sino de su capacidad para favorecer la construcción progresiva de formas cada vez más abstractas de representación. En el enfoque RMM, este proceso no se concibe como un reemplazo abrupto de unos registros por otros, ni como una secuencia lineal de sustituciones, sino como una trayectoria de coordinación, coexistencia y conversión entre diferentes formas de representación. Desde esta perspectiva, los soportes semióticos se transforman progresivamente sin desaparecer de manera inmediata, permitiendo que el estudiante conserve el significado matemático mientras transita entre registros narrativos, manipulativos, gráficos y simbólicos.

Podemos fundamentar este proceso en la Teoría de Situaciones Didácticas (TSD) de Guy Brousseau (2007). En este sentido, resulta especialmente pertinente la afirmación del autor cuando señala que "la acción y luego la formulación, la validación cultural y la institucionalización parecen constituir un orden razonable para la construcción de los saberes" (Brousseau, 2007, p. 29). Con base en ello, el RMM organiza este tránsito mediante cuatro fases de evolución semiótica que articulan progresivamente la manipulación concreta, la formulación de representaciones, la reorganización de significados y la institucionalización de la notación matemática convencional. Estas fases no constituyen etapas aisladas ni sustituciones abruptas entre registros, sino momentos complementarios de coordinación semiótica orientados a preser-

var el significado matemático durante el tránsito hacia formas cada vez más abstractas y universalizables de representación.

FASE DE CONTROL CONCRETO (SITUACIONES DE ACCIÓN)

En esta etapa inicial, la actividad matemática se sustenta en la manipulación física. El color (representación bicromática) tiene un significado inherente de bando u oposición. El éxito operativo y la validación de las primeras interacciones aditivas dependen enteramente de las restricciones del material utilizado en el aula. En esta etapa, la validación se encuentra principalmente en las restricciones materiales del sistema, por lo que el significado matemático emerge de la acción sobre los objetos antes de ser expresado mediante registros gráficos o simbólicos.

TAREA TIPO 1: EL TABLERO DE ENFRENTAMIENTO DE FUERZAS SIMÉTRICAS

- **Consigna:** "En el tablero de operaciones se presenta una incursión de fuerzas encontradas. Se colocan 8 fichas de color morado en la sección superior (bando del Norte) y 12 fichas de color café en la sección inferior (bando del Sur). Las reglas del universo dictan que una ficha de un bando neutraliza recíprocamente a una ficha del bando opuesto al entrar en contacto directo, saliendo ambas del tablero. Determina el estado final del campo de batalla tras aplicar las leyes de neutralización."
- **Análisis didáctico:** en esta situación de acción, el estudiante interactúa perceptivamente con las restricciones físicas del material. No hay operaciones abstractas escritas con lápiz y papel. La validación del resultado (4 fichas cafés del Sur) se produce por la acción material de emparejar fichas de colores distintos y retirarlas del espacio físico. El cero emerge aquí como la tregua total o el tablero vacío tras un enfrentamiento equilibrado, lo que le otorga un significado dinámico y relacional.

FASE DE TRANSICIÓN ICÓNICA Y ANTICIPACIÓN (SITUACIONES DE FORMULACIÓN)

Aquí se restringe deliberadamente el acceso al material concreto. Se plantea a los estudiantes la necesidad de resolver situaciones mediante representaciones gráficas o icónicas en papel, lo que les obliga a formular estrategias de anticipación. En un primer momento, las propiedades anteriormente representadas mediante fichas físicas se trasladan al papel conservando el uso del color como indicador de naturaleza u oposición. De este modo, la representación gráfica funciona como una extensión del registro manipulativo y permite registrar, comunicar y conservar estados sin recurrir directamente al material concreto.

Desde la perspectiva de la TRRS, este proceso constituye una conversión entre registros de representación. Como señala Duval, "la conversión es, al contrario, una transformación que hace pasar de un registro a otro; requiere pues su coordinación por parte del sujeto que la efectúa" (2004, p. 47). Esta

coordinación resulta fundamental para que el estudiante reconozca que las distintas representaciones remiten al mismo objeto matemático.

Esta necesidad de exteriorizar y comunicar procedimientos coincide con lo planteado por Brousseau, quien afirma que "para ganar no alcanza con que un alumno conozca cómo ganar, también debe poder comunicar a sus compañeros la estrategia que propone" (2007, p. 22). En consecuencia, la fase de formulación no se limita a resolver una situación, sino que exige la construcción de un lenguaje que permita compartir, registrar y anticipar estrategias. A medida que las situaciones se complejizan, surge la necesidad de construir convenciones cada vez más económicas y comunicables, preparando progresivamente el tránsito hacia formas simbólicas más abstractas.

TAREA TIPO 2: EL REGISTRO ESCRITO DE LOS ENFRENTAMIENTOS

- **Consigna:** "Las fichas no pueden transportarse fuera del tablero. Sin embargo, es necesario enviar un informe que permita reconstruir posteriormente lo ocurrido durante un enfrentamiento. Diseña una forma de representar en papel las fuerzas de ambos bandos y determina qué fuerzas permanecerán después de aplicar las reglas de neutralización. Debes conservar la información necesaria para que otra persona pueda comprender el resultado sin observar directamente el tablero."
- **Análisis didáctico:** esta tarea configura una situación de formulación porque obliga al estudiante a exteriorizar y comunicar procedimientos que previamente podía resolver mediante manipulación directa. La representación en papel conserva inicialmente el uso del color como indicador de naturaleza, permitiendo trasladar al registro gráfico los significados construidos en el registro manipulativo. La validación ya no depende exclusivamente de la acción física sobre las fichas, sino de la capacidad de la representación para comunicar y anticipar correctamente los resultados del sistema. Desde la perspectiva de la TRRS, se produce una primera conversión entre el registro manipulativo y el registro gráfico, conservando los significados asociados a la oposición entre cantidades.

FASE DE REESTRUCTURACIÓN SEMIÓTICA Y VALIDACIÓN (SITUACIONES DE VALIDACIÓN)

En esta fase, las representaciones construidas previamente dejan de ser suficientes para responder nuevas preguntas surgidas dentro del sistema. Una vez que los estudiantes pueden registrar, comunicar y conservar estados mediante representaciones gráficas, emerge la necesidad de compararlos, establecer relaciones entre ellos y justificar por qué uno puede considerarse más favorable que otro dentro de un mismo marco de referencia. Aunque las situaciones concretas que originan esta necesidad pueden variar según la narrativa utilizada, la función didáctica permanece constante: generar la necesidad de establecer relaciones entre estados previamente representados.

Esta exigencia provoca una reorganización progresiva de los significados construidos en etapas anteriores. Los estudiantes desarrollan operadores relacionales, convenciones y estrategias de comparación que les permiten coordinar distintas representaciones sin perder el significado asociado a cada una de ellas. Desde la perspectiva de la Teoría de los Registros de Representación Semiótica, el foco deja de situarse exclusivamente en la conversión entre registros para trasladarse a la coordinación y articulación de múltiples formas de representación de un mismo objeto matemático.

La validación adquiere aquí un papel central. Ya no basta con representar correctamente una situación; es necesario justificar relaciones, defender comparaciones y argumentar decisiones dentro del sistema construido. Este proceso favorece la aparición de formas cada vez más estables de organización semiótica y prepara las condiciones para la posterior institucionalización de la notación matemática convencional.

TAREA TIPO 3: COMPARACIÓN DE ESTADOS MEDIANTE OPERADORES RELACIONALES

- **Consigna:** se presentan dos estados representados mediante las convenciones construidas previamente. Determina cuál de ellos resulta más favorable dentro del sistema y justifica tu decisión. Tu argumento debe explicar por qué uno de los estados debe considerarse superior al otro, utilizando únicamente las reglas y significados construidos hasta el momento.
- **Análisis didáctico:** esta tarea configura una situación de validación porque obliga al estudiante a defender la validez de una comparación y no únicamente a describir o representar una situación. La necesidad de establecer jerarquías entre estados genera la aparición de operadores relacionales que permiten expresar comparaciones de manera cada vez más económica y sistemática. La validación ya no depende del material manipulativo ni de la simple traducción entre registros, sino de la capacidad para justificar relaciones dentro del sistema de significados construido. En este sentido, la comparación se convierte en un mecanismo de reorganización semiótica que prepara el tránsito hacia formas más abstractas y convencionales de representación matemática.

En esta fase, no basta con que el estudiante represente, compare o valide relaciones dentro del sistema construido. También debe convertirse progresivamente en creador de sus propios marcos narrativos de significación. Con la guía del docente, los alumnos son alentados a proponer contextos, personajes, fuerzas, operadores y reglas coherentes con la estructura matemática subyacente, utilizando elementos procedentes de sus propios universos simbólicos.

Esta co-creación no constituye un adorno estético, sino un mecanismo de transferencia conceptual. Al construir y reorganizar sus propias narrativas, los estudiantes ponen a prueba la estabilidad de los significados matemáticos

desarrollados durante la intervención y demuestran que las relaciones construidas pueden conservarse más allá de una instancia narrativa específica. En este sentido, la emancipación semiótica no es un fenómeno que ocurre pasivamente, sino un proceso que el propio estudiante construye al convertirse en autor y reorganizador de sus sistemas de representación.

FASE DE SINTAXIS MONOCROMÁTICA E INSTITUCIONALIZACIÓN (SITUACIONES DE INSTITUCIONALIZACIÓN)

En esta fase, las convenciones construidas previamente comienzan a mostrar limitaciones para garantizar una comunicación eficiente y universal entre distintos usuarios del sistema. Surge entonces la necesidad de adoptar formas de representación más económicas, estables y compartidas, capaces de preservar los significados construidos durante las etapas anteriores sin depender de códigos particulares asociados a una narrativa específica.

Esta reorganización conduce progresivamente a la adopción de la sintaxis matemática convencional. Los signos, operadores y reglas de notación dejan de presentarse como imposiciones externas y se introducen como respuestas a necesidades comunicativas surgidas dentro del propio proceso de construcción. El uso del color y de otras referencias contextuales se vuelve progresivamente prescindible, pues los significados previamente construidos pueden ahora expresarse mediante un sistema simbólico de carácter general. La adopción de la sintaxis convencional no supone la eliminación inmediata de las representaciones previas. Durante esta etapa, los distintos sistemas de representación coexisten y se coordinan, permitiendo que los estudiantes establezcan correspondencias entre las convenciones narrativas construidas previamente y la notación matemática institucionalizada.

Desde la perspectiva de la Teoría de los Registros de Representación Semiótica, esta transición no implica el abandono de los significados anteriores, sino su reorganización dentro de un registro más económico y universal. La comprensión se manifiesta cuando el estudiante reconoce que expresiones aparentemente distintas representan las mismas relaciones matemáticas y puede coordinar diferentes sistemas de representación sin pérdida de significado.

Desde la perspectiva de la Teoría de Situaciones Didácticas, esta etapa corresponde al proceso de institucionalización, en el cual el docente recupera las regularidades identificadas y validadas por los estudiantes para vincularlas con las formas culturalmente establecidas del conocimiento matemático. De este modo, la notación convencional no sustituye los significados construidos previamente, sino que los reorganiza y formaliza dentro de un sistema de representación compartido.

TAREA TIPO 4: UNIVERSALIZACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN

- **Consigna:** "Expresa y justifica diferentes relaciones matemáticas utilizando exclusivamente la notación convencional. Entre ellas, determina

cuál de las siguientes cantidades representa un estado más favorable: (-2) o (-10000) ; interpreta expresiones como $(-5)+(+3)$ y explica el significado de la expresión $(-3)\times(-4)$. En todos los casos, debes argumentar por qué la notación utilizada permite comunicar las relaciones involucradas sin depender de códigos particulares asociados a una narrativa específica."

- **Análisis didáctico:** esta tarea se sitúa en la fase de institucionalización porque exige al estudiante operar dentro del registro simbólico convencional y justificar sus conclusiones mediante relaciones previamente construidas y validadas. La notación formal ya no funciona como una regla arbitraria, sino como una representación capaz de condensar y comunicar de manera eficiente significados desarrollados a lo largo de las fases anteriores. Las comparaciones, operaciones y relaciones expresadas mediante signos convencionales conservan el significado construido previamente en los registros narrativos, manipulativos y gráficos, aunque ahora pueden comunicarse mediante un sistema de representación universalmente compartido.

¿La institucionalización se consolida cuando el docente recupera estas regularidades identificadas por los estudiantes y las vincula explícitamente con las convenciones matemáticas culturalmente aceptadas. De esta manera, la abstracción final conserva un anclaje conceptual en las experiencias previas de los estudiantes y evita que la sintaxis matemática se reduzca a un conjunto de procedimientos memorísticos desprovistos de significado.

En este diseño argumentativo, la regla sintáctica final no se impone desde fuera. Constituye la formalización de regularidades matemáticas que el alumno ha construido, coordinado y validado progresivamente a lo largo del proceso didáctico.

La progresiva universalización de la representación conduce a una reorganización de los recursos semióticos construidos en las fases anteriores. El código bicromático y las convenciones narrativas dejan de ser indispensables como medios de comunicación, aunque sus significados continúan presentes durante la coordinación con la notación convencional. Este tránsito exige que el estudiante establezca correspondencias entre distintos sistemas de representación, conservando el significado matemático a través de registros cada vez más económicos y universalizables. En ello radica uno de los núcleos fundamentales de la institucionalización del conocimiento.

La transición hacia la sintaxis monocromática estándar no implica el abandono inmediato de las narrativas ni de las convenciones construidas previamente. Por el contrario, los estudiantes establecen correspondencias entre los distintos sistemas de representación, conservando los significados desarrollados durante las fases anteriores mientras incorporan formas de expresión cada vez más económicas y universalizables. De este modo, la institucionalización no constituye una ruptura dogmática ni un retroceso hacia la operatividad superficial, sino una reorganización progresiva de los

significados matemáticos dentro de un sistema simbólico compartido. Por el contrario, la reorganización progresiva de los soportes semióticos opera como una forma de emancipación intelectual. A medida que los estudiantes coordinan diferentes sistemas de representación, desarrollan la capacidad de validar relaciones matemáticas más allá de los recursos concretos que originalmente les dieron significado. La comprensión ya no depende exclusivamente de la manipulación física o del uso del color, sino de la capacidad para conservar y movilizar los significados construidos a través de distintos registros de representación.

La emancipación semiótica construida a lo largo del proceso didáctico constituye un mecanismo relevante para proteger el aprendizaje contra el vaciamiento de significado que frecuentemente acompaña la enseñanza tradicional de los números enteros. Cuando el estudiante comprende que las relaciones, comparaciones y operaciones responden a estructuras matemáticas dotadas de significado, la sintaxis convencional deja de percibirse como un conjunto de reglas arbitrarias que deben memorizarse instrumentalmente y pasa a funcionar como una herramienta de representación y comunicación de ideas previamente construidas y validadas.

La coordinación progresiva entre distintos sistemas de representación favorece la consolidación de estructuras matemáticas cada vez más abstractas y estables. A medida que los estudiantes establecen correspondencias entre registros narrativos, gráficos y simbólicos, logran preservar el significado de los números enteros más allá de los soportes concretos que inicialmente facilitaron su construcción. De este modo, el sentido numérico permanece disponible aun cuando desaparecen los referentes perceptivos directos que le dieron origen.

Al asegurar que la validación se apoye progresivamente en la racionalidad interna del sistema construido y validado por los propios estudiantes a lo largo de las distintas fases del proceso didáctico, el enfoque RMM contribuye a restituir al aprendizaje de los números enteros su carácter evolutivo, reflexivo y dialéctico. De este modo, las reglas matemáticas dejan de percibirse como imposiciones externas y pasan a comprenderse como regularidades coherentes que emergen de una construcción progresiva de significados.

Más allá de su arquitectura teórica, la viabilidad de un enfoque didáctico reside en su capacidad de adaptación sin perder la coherencia semiótica. Si bien el RMM se fundamenta en un isomorfismo estricto con las estructuras y relaciones propias del conjunto de los números enteros, su aplicación en el aula exige una mediación narrativa que conecte con los universos simbólicos de los estudiantes. Esta mediación puede adoptar formas muy diversas sin alterar la organización matemática subyacente, siempre que conserve las relaciones fundamentales que dan sentido a las representaciones, comparaciones y operaciones construidas durante el proceso didáctico.

A continuación, se presentan tres instancias de diseño didáctico que ilustran cómo una misma estructura matemática puede articularse mediante

diferentes tramas narrativas, demostrando que la solidez del enfoque no depende de una metáfora particular, sino de la preservación de las relaciones matemáticas y semióticas que sustentan la construcción progresiva del concepto de número entero.

INSTANCIACIÓN DIDÁCTICA: FLEXIBILIDAD NARRATIVA Y TRANSFERENCIA CONCEPTUAL

La potencia del enfoque RMM reside en su capacidad para organizar una trayectoria de progresión semiótica que trasciende cualquier escenario narrativo particular. Su arquitectura operativa proporciona los mecanismos necesarios para preservar la coherencia matemática durante las transiciones entre registros, permitiendo que distintos universos narrativos funcionen como mediadores temporales en la construcción de significado. En este marco, la narrativa no constituye un fin en sí misma, sino un recurso de control semiótico orientado a favorecer el tránsito desde la acción y la representación contextualizada hacia formas progresivamente más abstractas de pensamiento matemático. Su diseño se fundamenta en el isomorfismo de operadores (escala e inversión), lo que permite que la estructura matemática de los enteros se manifieste a través de diversos universos semióticos sin perder su coherencia lógica.

A continuación, se describen tres instancias de diseño didáctico que ilustran cómo este sistema operativo se adapta a distintas lógicas contextuales.

A. INSTANCIA DE CORTE ÉPICO (LA GRAN GUERRA FANTASMA DE ALAMOC)

En esta narrativa, la identidad de bandos distingue entre los Buques de Alamoc y los Buques Fantasmas. El criterio de orden se define mediante la capacidad de 'Humanizar': se dice que A 'Humaniza' a B cuando, tras una confrontación —real o hipotética— de cada uno contra una fuerza opuesta, el despliegue resultante deja una mayor presencia de buques de Alamoc en A que en B, estableciendo así una jerarquía basada en el potencial de predominio de la flota de Alamoc. La dinámica multiplicativa se formaliza mediante dos armas: el Propulsor (operador de escala) y el Inversor (operador de segundo orden), que transmuta la naturaleza de la flota, formalizando así la ley de los signos a través de una transformación operativa.

B. INSTANCIA DE LOS JUEGOS ANDINOS: LA LÓGICA DEL FLUJO Y LA RECIPROCIDAD

Esta narrativa toma como base la cosmovisión andina, donde el pasado es visible frente al sujeto y el futuro se despliega detrás. Esta estructura permite al docente reflexionar sobre el sesgo eurocéntrico de la enseñanza tradicional, reconociendo que la asociación lineal de la derecha con lo que prevalece y la izquierda con lo que retrocede no es una propiedad intrínseca, sino una convención cultural que el RMM busca desnaturalizar. No obstante, para facilitar la transición hacia la notación matemática universal, se adopta

operativamente dicha convención al situar a la derecha las posiciones que avanzan y a la izquierda aquellas que retroceden, integrando así el formalismo estándar sin renunciar a la intención crítica de la propuesta.

Aquí, la identidad de bandos se define mediante una competencia entre dos equipos: las "Liebres" (ubicadas en la sección derecha) y las "Tortugas" (ubicadas en la sección izquierda). La ley de descalificación es el mecanismo que sostiene la dinámica:

"Si un jugador de un bando está a la misma distancia del centro que uno del bando contrario, ambos quedan descalificados. Si un jugador posee una distancia mayor, descalifica a su oponente, conservando su posición tras retroceder o avanzar la distancia equivalente a la del rival."

Bajo este mecanismo, el criterio de orden se construye bajo la lógica de "Gana": se dice que A "Gana" a B si, al concluir las descalificaciones respectivas, el despliegue operativo permite que solo permanezcan jugadores "Liebre". La dinámica multiplicativa se articula mediante dispositivos aleatorios: las pelotas "Liebre" aumentan el número de integrantes de un equipo, mientras que las pelotas "Tortuga" no sólo multiplican a los jugadores, sino que los obligan a cambiar de bando, forzando una inversión en la naturaleza del flujo.

C. INSTANCIA DE "CRÓNICA DE UNA VENTAJA ANUNCIADA": LA LÓGICA DE LA COMPETENCIA DEPORTIVA

Esta narrativa sitúa la competencia en un escenario de marcadores deportivos, donde la identidad de bandos se define entre el equipo "Perros" y el equipo "Gatos". La ley de neutralización es el principio rector de esta dinámica: si ambos equipos acumulan la misma cantidad de puntos, éstos desaparecen por completo, reiniciando el conteo desde el origen. En caso de presentar cantidades distintas, los puntos se anulan uno a uno de forma recíproca hasta que un equipo llega a cero, dejando al otro con un remanente de puntos. Bajo este esquema, el criterio de orden se construye bajo la lógica de 'Ventaja': se dice que un equipo A 'Ventaja a' un equipo B si, tras enfrentar a cada equipo con su respectivo rival y realizar todas las neutralizaciones resultantes, el balance final posiciona al equipo A con una mayor acumulación de puntos a favor de los 'Perros' que la que ostenta el equipo B. La dinámica multiplicativa se articula mediante el Tiro Libre, donde la distancia determina un factor de escala que intensifica el puntaje, y el Autopunto, que actúa como un inversor: si un equipo anota en su propia portería, los puntos obtenidos se transfieren automáticamente al bando contrario, forzando una inversión inmediata en la naturaleza de su flujo.

Consideración sobre la adaptación narrativa

Las instancias presentadas ilustran la flexibilidad del enfoque RMM para adaptarse a diferentes universos narrativos. Sin embargo, la selección, adaptación o creación de nuevas narrativas requiere considerar tanto la preservación de

las relaciones matemáticas fundamentales como las características cognitivas de los estudiantes a quienes van dirigidas. Algunas narrativas pueden introducir elementos culturales, simbólicos o contextuales que, si bien enriquecen la experiencia de aprendizaje, también pueden incrementar la complejidad interpretativa de determinadas situaciones. Por ello, el diseño de las instancias narrativas debe procurar un equilibrio entre riqueza contextual, accesibilidad cognitiva y coherencia matemática, de manera que la narrativa funcione como mediadora de significado y no como una fuente adicional de dificultad.

El mapa de situación: la transición hacia la recta numérica

Independientemente de la narrativa implementada, el docente puede decidir, en el momento que considere estratégicamente oportuno, incorporar el "Mapa de Situación". Esta herramienta consiste en trasladar los registros de la dinámica (ya sean puntos, fuerzas o avances) a una recta numérica, una línea graduada donde cada valor adquiere una posición fija. Este despliegue visual permite al estudiante observar la relación de continuidad entre los elementos y los resultados. La transición hacia esta representación no responde a una necesidad de orden impuesta por la complejidad del juego, sino a la intención deliberada del docente de dotar al estudiante de una herramienta de análisis que convierte las reglas intuitivas de la narrativa en una estructura formal y universal. Así, la recta numérica se presenta no como un elemento externo, sino como el lenguaje común que permite confirmar, de manera precisa y objetiva, cualquier resultado obtenido dentro de la lógica del sistema.

La génesis del conocimiento: la narrativa como motor de la necesidad

El diseño didáctico de estas instancias parte de una premisa ineludible: en el marco del enfoque RMM, la formalización matemática se concibe como un proceso que emerge de la experiencia y de la necesidad de organizar las regularidades identificadas por los estudiantes. Por tanto, cualquier concepto, definición o regla operativa —como la ley de los signos— debe emerger de manera natural y necesaria dentro del cuerpo de la narrativa. La regla no se presenta como un mandato arbitrario, sino como una solución ingeniosa ante una problemática específica que los personajes enfrentan: desde la necesidad de gestionar equipos bajo condiciones adversas, hasta la urgencia de optimizar la operatividad en situaciones de alta presión estratégica.

El objetivo es que el estudiante —al identificarse con la premisa del juego— perciba la regla matemática no como un dogma, sino como un descubrimiento lógico. La narrativa funciona, así como el vehículo que otorga sentido a la abstracción; cuando el personaje necesita resolver una contradicción, organizar una ventaja o invertir un flujo, la matemática surge como una herramienta privilegiada para conferir coherencia a la situación y orientar la resolución exitosa del encuentro. En este modelo, el aprendizaje es un ejercicio de resolución de problemas donde la estructura del pensamiento matemático es, a fin de cuentas, la respuesta a una pregunta que el propio alumno ha hecho suya a través de la narración.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Para cerrar, conviene enfatizar que el Realismo MateMágico no se reduce a la narrativa de los bandos ni a los operadores específicos que hemos ejemplificado. La fuerza del enfoque está en su naturaleza como modelo didáctico versátil y transferible.

El núcleo del RMM reside en una trayectoria de progresión semiótica que organiza la construcción de significado mediante la coordinación progresiva de distintos sistemas de representación. Esta trayectoria articula la manipulación concreta, la formulación de representaciones, la validación de relaciones y comparaciones, y la institucionalización de formas simbólicas convencionales, preservando la coherencia conceptual durante el proceso de abstracción. Los operadores de escala e inversión, junto con los operadores relacionales que emergen de la comparación entre estados y las distintas instancias narrativas que los contextualizan, constituyen recursos de mediación diseñados para sostener dicha progresión y favorecer una comprensión integrada de las relaciones de orden, así como de las estructuras aditivas y multiplicativas de los números enteros.

El análisis de las bases conceptuales y didácticas del enfoque RMM permite sostener que la transición de la aritmética al álgebra plantea la necesidad de reconsiderar las formas en que se construye significado alrededor de los objetos matemáticos en el aula.

Si bien los modelos tradicionalmente utilizados para la enseñanza de los números enteros —como la recta numérica, los contextos financieros o las analogías térmicas— han demostrado ser recursos valiosos para introducir determinadas relaciones y significados, diversos trabajos han señalado dificultades cuando se intenta extender dichos esquemas hacia la comprensión integrada de las estructuras multiplicativas. En tales circunstancias, pueden aparecer procesos de fragmentación conceptual o una mayor dependencia de reglas memorizadas. El enfoque RMM se propone como una alternativa complementaria para abordar estas dificultades específicas mediante una arquitectura semiótica orientada a preservar la coherencia entre las relaciones de orden, las operaciones aditivas y las estructuras multiplicativas.

Más que una estrategia lúdica aislada, el enfoque RMM constituye una propuesta de organización de la actividad matemática orientada por una trayectoria de progresión semiótica. Su propósito consiste en favorecer la construcción de significado mediante una trayectoria de progresión semiótica que articula la manipulación concreta, la formulación de representaciones, la validación de relaciones y comparaciones, y la institucionalización progresiva de formas simbólicas convencionales, preservando la coherencia entre la relación de orden y las estructuras aditiva y multiplicativa de los números enteros.

La principal aportación teórica de este enfoque consiste en proponer una trayectoria de progresión semiótica que articula, de manera operativa,

aportes de la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS) y de la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD). Más que una simple yuxtaposición de referentes teóricos, el modelo busca traducir dicha articulación en una trayectoria didáctica orientada a coordinar progresivamente distintos sistemas de representación, favoreciendo que los estudiantes construyan, validen y reorganicen significados antes de institucionalizarlos mediante formas simbólicas convencionales.

Por un lado, mediante la Teoría de los Registros de Representación Semiótica (TRRS), el RMM promueve la coordinación progresiva de distintos sistemas de representación, favoreciendo la construcción y reorganización de significados a través de procesos de conversión entre registros narrativos, manipulativos, gráficos y simbólicos. En este marco, la resignificación de las relaciones de orden, la comparación entre estados y la introducción de operadores relacionales, de escala e inversión constituyen mecanismos centrales para la construcción de significado matemático.

Por otro lado, la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) provee el andamiaje metodológico que permite organizar progresivamente las condiciones de acción, formulación, validación e institucionalización necesarias para la construcción del conocimiento matemático. Desde esta perspectiva, la coordinación y reorganización gradual de los distintos soportes semióticos constituye una hipótesis didáctica orientada a favorecer que los estudiantes construyan significados estables antes de adoptar formas de representación cada vez más convencionales y universalizables. La sintaxis matemática institucionalizada emerge así no como una imposición externa, sino como una necesidad derivada de los propios procesos de comunicación, validación y generalización desarrollados durante la actividad matemática.

Como toda propuesta didáctica apoyada en mediaciones narrativas, el enfoque RMM no está exento de limitaciones potenciales. Una de ellas reside en la posibilidad de que la riqueza simbólica o la complejidad mecánica de ciertas narrativas introduzcan una carga cognitiva excesiva que desplace la atención del estudiante desde las relaciones matemáticas hacia la gestión de las reglas del contexto. En estos casos, la narrativa dejaría de funcionar como mediadora semiótica para convertirse en un obstáculo para la construcción de significado. Por ello, la selección y el diseño de las instancias narrativas deben preservar un equilibrio entre atractivo contextual y transparencia operativa.

Una segunda limitación potencial se relaciona con las exigencias que el enfoque impone al docente. La flexibilidad narrativa que caracteriza al RMM constituye una de sus principales fortalezas, pero también demanda una sólida comprensión de la estructura matemática que se pretende modelar. Una adaptación narrativa que no preserve el isomorfismo entre las acciones del contexto y las propiedades de los números enteros puede generar interpretaciones inconsistentes o introducir obstáculos adicionales. En consecuencia, la

implementación del enfoque requiere procesos de diseño, reflexión y validación didáctica que trascienden la simple incorporación de actividades lúdicas al aula.

Una tercera limitación potencial se relaciona con los procesos de creación y transferencia narrativa promovidos por el propio enfoque. La producción de narrativas originales constituye una evidencia valiosa de apropiación conceptual; sin embargo, la generación de nuevos contextos no garantiza por sí misma la preservación de las relaciones matemáticas fundamentales. Existe el riesgo de que algunos estudiantes construyan relatos que mantengan elementos superficiales de oposición o conflicto, pero que alteren inadvertidamente propiedades estructurales esenciales de los números enteros. En consecuencia, la validación de las narrativas emergentes exige mecanismos explícitos de control de coherencia que permitan verificar la conservación del isomorfismo matemático durante los procesos de resignificación y transferencia.

Finalmente, debe reconocerse que las aportaciones del enfoque RMM se derivan actualmente de una construcción teórica sustentada en la articulación de la TRRS, la TSD y diversos referentes sobre la construcción de significado matemático. Aunque esta fundamentación proporciona coherencia conceptual a la propuesta y permite formular hipótesis didácticas plausibles, la evaluación de su funcionamiento en contextos escolares reales constituye una etapa necesaria de su desarrollo. En este sentido, el presente trabajo representa una fase inicial de formulación y sistematización teórica que deberá complementarse con estudios empíricos orientados a analizar la evolución de los registros semióticos, la estabilidad de las estructuras construidas por los estudiantes y las condiciones de implementación del modelo en el aula.

El carácter propositivo de este diseño abre la necesidad inmediata de su contrastación empírica en escenarios escolares reales. Es necesario trasladar este andamiaje conceptual a escenarios escolares reales vinculados a la enseñanza inicial de los números enteros, para evaluar, mediante metodologías cualitativas y evolutivas (como entrevistas clínicas de origen piagetiano), cómo se despliegan las fases de control y cómo interactúan los estudiantes con las restricciones del material.

Futuros estudios podrían indagar si la noción de bando y los operadores de escala e inversión logran estabilizarse como estructuras de pensamiento internas, o si el alumno experimenta regresiones hacia la dominancia del valor absoluto ante tareas de alta demanda sintáctica. Esta aproximación cualitativa se complementará con un diseño experimental que contemple la aplicación de pretests y postests rigurosamente validados.

El pretest identificará los obstáculos didácticos y epistemológicos iniciales, así como los niveles de aceptación del número negativo descritos por Gallardo (2002). El posttest evaluará no solo la eficiencia algorítmica, sino la transferencia y conversión entre registros semióticos (verbal, icónico y simbólico).

El análisis comparativo —grupo experimental con RMM frente a grupo control con instrucción tradicional— proporcionará evidencia empírica

relevante para analizar cómo la coordinación progresiva entre distintos sistemas de representación contribuye a la construcción de significado asociado a los números enteros. Con ello, se busca avanzar en la consolidación de un modelo didáctico replicable y científicamente fundamentado para la transición de la aritmética al álgebra escolar.

REFERENCIAS

- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Duval, R. (1999). *Semiosis y pensamiento humano: Registros de representación semiótica y aprendizajes intelectuales* (M. Vega Restrepo, Trad.). Editorial Trillas.
- Gallardo, A. (2002). *The extension of the natural-number domain to the integers: New research ideas*. En *Educational Algebraic Research Group (Ed.)*, Research on algebraic thinking in Mexico (pp. 95–111). Cinvestav.
- Skemp, R. R. (2006). *Relational understanding and instrumental understanding*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 12(2), 88–95.

NUTRICIÓN, LENGUAJE Y APRENDIZAJE: IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INGESTA DE OMEGA 3 EN EL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO

*Nutrition, language and learning: educational implications of
omega-3 intake in early childhood development*

AURORA NAYELI MAGALLANES CALLEROS

Universidad de Guadalajara, Escuela Preparatoria Regional de Zacoalco de
Torres, Jalisco, México

ORCID: 0009-0007-4064-8302

Correo: aurora_magallanes@outlook.com

Enviado: 05/06/2026

Aceptado: 14/07/2026

Publicado: 19/09/2026



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

RESUMEN

El desarrollo infantil temprano constituye una etapa fundamental para la adquisición de habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales que influyen en el aprendizaje y el bienestar a lo largo de la vida. Entre los factores que intervienen en este proceso, la nutrición desempeña un papel relevante debido a su impacto en el neurodesarrollo. El objetivo de este artículo es analizar la evidencia científica existente sobre la relación entre la ingesta de ácidos grasos omega-3, particularmente el ácido docosahexaenoico (DHA), y el desarrollo del lenguaje, así como sus implicaciones educativas para el aprendizaje infantil. La metodología consistió en una revisión teórica de literatura científica especializada procedente de investigaciones nacionales e internacionales sobre nutrición, neurodesarrollo, lenguaje y educación infantil. Los resultados muestran que una adecuada disponibilidad de omega-3 puede favorecer procesos asociados a la atención, la memoria, las funciones ejecutivas y determinados indicadores del desarrollo lingüístico. No obstante, la evidencia disponible continúa siendo heterogénea y señala que dichos beneficios deben comprenderse dentro de una perspectiva integral que considere la interacción entre nutrición, estimulación temprana,

desarrollo socioemocional, participación familiar y experiencias educativas significativas. Se concluye que la promoción de hábitos alimentarios saludables constituye una estrategia complementaria para fortalecer el desarrollo integral infantil y favorecer mejores oportunidades de aprendizaje desde los primeros años de vida.

Palabras clave: omega-3, desarrollo del lenguaje, neurodesarrollo, educación preescolar, aprendizaje infantil.

ABSTRACT

Early childhood development is a fundamental stage for the acquisition of cognitive, linguistic, emotional, and social skills that influence learning and well-being throughout life. Among the factors involved in this process, nutrition plays an important role due to its impact on neurodevelopment. The aim of this article is to analyze the scientific evidence regarding the relationship between omega-3 fatty acid intake, particularly docosahexaenoic acid (DHA), and language development, as well as its educational implications for children's learning. The methodology consisted of a theoretical review of specialized scientific literature from national and international studies on nutrition, neurodevelopment, language, and early childhood education. Findings suggest that adequate omega-3 availability may support attention, memory, executive functions, and certain indicators of language development. However, current evidence remains heterogeneous and indicates that these benefits should be understood within a comprehensive perspective that considers the interaction among nutrition, early stimulation, socioemotional development, family involvement, and meaningful educational experiences. It is concluded that promoting healthy eating habits represents a complementary strategy to strengthen children's overall development and support better learning opportunities during the early years of life.

Keywords: omega-3, language development, neurodevelopment, preschool education, child learning.

INTRODUCCIÓN

La primera infancia constituye una de las etapas más relevantes del desarrollo humano. Durante este periodo se establecen las bases biológicas, cognitivas, emocionales y sociales que influirán en la trayectoria vital de las personas. Diversos organismos internacionales han señalado que las experiencias vividas durante los primeros años tienen repercusiones significativas sobre la salud, el aprendizaje, la participación social y el bienestar futuro.

Dentro de los múltiples procesos que se desarrollan durante esta etapa, el lenguaje ocupa un lugar central debido a su papel en la comunicación, la construcción del pensamiento y la adquisición de conocimientos. Las habilidades

lingüísticas tempranas permiten a niñas y niños interactuar con su entorno, expresar necesidades, comprender instrucciones y participar activamente en contextos educativos y sociales. Asimismo, constituyen uno de los principales predictores del éxito académico posterior.

El desarrollo del lenguaje es resultado de la interacción entre factores biológicos y ambientales. Las experiencias de comunicación dentro del hogar, la calidad de las relaciones afectivas, las oportunidades de aprendizaje y las condiciones de salud influyen significativamente en su adquisición. Entre estos factores, la nutrición ha adquirido una relevancia creciente debido a la evidencia que vincula determinados nutrientes con procesos relacionados con el neurodesarrollo infantil.

En este contexto, los ácidos grasos omega-3 han despertado un notable interés por parte de la comunidad científica. Particularmente, el ácido docosahexaenoico (DHA) participa en la formación y funcionamiento de estructuras cerebrales involucradas en procesos cognitivos fundamentales para el aprendizaje. Diversos estudios han explorado la posible relación entre la ingesta de omega-3 y el desarrollo del lenguaje, la atención, la memoria y otras funciones neurocognitivas.

No obstante, la evidencia disponible continúa mostrando resultados heterogéneos. Mientras algunas investigaciones reportan asociaciones positivas entre niveles adecuados de omega-3 y determinados indicadores del desarrollo infantil, otras señalan efectos limitados o inconsistentes. Esta situación hace necesario analizar críticamente los hallazgos existentes y reflexionar sobre sus implicaciones para la práctica educativa.

En México, la promoción del desarrollo infantil constituye una prioridad para los sectores educativo y sanitario. Los desafíos relacionados con la nutrición, las desigualdades sociales y las oportunidades de aprendizaje temprano hacen especialmente relevante la búsqueda de estrategias preventivas orientadas a fortalecer el bienestar de niñas y niños desde edades tempranas.

Por ello, el objetivo de este artículo es analizar la evidencia científica existente sobre la relación entre la ingesta de omega-3 y el desarrollo del lenguaje en niños preescolares, así como reflexionar sobre sus implicaciones para el aprendizaje, la educación integral y la promoción del desarrollo infantil en el contexto educativo mexicano.

MARCO TEÓRICO

Desarrollo del lenguaje en la primera infancia

La adquisición del lenguaje constituye uno de los procesos más complejos y significativos del desarrollo humano. Desde los primeros meses de vida, niñas y niños comienzan a construir habilidades comunicativas que progresivamente les permiten comprender, expresar ideas, interactuar con otras personas y participar activamente en su entorno social y cultural. Durante la etapa preescolar, particularmente entre los dos y seis años de edad, se

producen avances sustanciales en la comprensión verbal, la ampliación del vocabulario, la organización gramatical y la capacidad para sostener conversaciones cada vez más complejas.

El lenguaje no sólo cumple una función comunicativa, sino que también constituye una herramienta fundamental para la construcción del pensamiento. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) planteó que el desarrollo cognitivo ocurre a través de la interacción social y que el lenguaje representa uno de los principales mediadores de dicho proceso. Según este autor, las habilidades lingüísticas permiten la internalización de conocimientos y favorecen el desarrollo de funciones psicológicas superiores como la memoria, la atención y la autorregulación.

De manera complementaria, Bruner (1983) destacó la importancia de los contextos de interacción en la adquisición del lenguaje. El autor propuso que las personas adultas desempeñan un papel fundamental al ofrecer apoyos y oportunidades de comunicación que facilitan el aprendizaje lingüístico. Las conversaciones cotidianas, la lectura compartida, el juego simbólico y las experiencias de interacción social constituyen escenarios privilegiados para el desarrollo de competencias comunicativas durante la infancia.

Diversas investigaciones han señalado que las habilidades lingüísticas tempranas se encuentran estrechamente relacionadas con el desempeño académico posterior. Snow, Burns y Griffin (1998) sostienen que el desarrollo adecuado del lenguaje oral constituye uno de los principales predictores de la alfabetización inicial y del éxito escolar. Los niños que ingresan a la educación básica con mayores competencias lingüísticas suelen presentar ventajas en comprensión lectora, producción escrita y adquisición de nuevos conocimientos.

Asimismo, el lenguaje desempeña una función esencial en la regulación emocional y en el desarrollo de habilidades sociales. A través de la comunicación verbal, niñas y niños aprenden a expresar emociones, resolver conflictos, comprender normas sociales y establecer relaciones significativas con otras personas. Por ello, el fortalecimiento del lenguaje durante la etapa preescolar constituye una prioridad para educadores, familias y profesionales dedicados al desarrollo infantil.

Neurodesarrollo y nutrición infantil

El neurodesarrollo puede definirse como el conjunto de procesos biológicos mediante los cuales el sistema nervioso se forma, organiza y madura desde la etapa prenatal hasta la adultez. Durante los primeros años de vida, el cerebro experimenta una extraordinaria actividad de crecimiento caracterizada por la proliferación neuronal, la formación de conexiones sinápticas, la mielinización y la reorganización funcional de múltiples estructuras cerebrales. Shonkoff y Phillips (2000) señalan que el desarrollo cerebral temprano constituye el resultado de una compleja interacción entre factores genéticos y ambientales. Las experiencias tempranas, la calidad de las relaciones afectivas,

la estimulación y las condiciones de salud influyen directamente sobre la arquitectura cerebral y sobre el desarrollo de capacidades cognitivas, emocionales y conductuales. La nutrición ocupa un lugar central dentro de los factores que influyen en el neurodesarrollo. Durante la primera infancia, el cerebro presenta elevadas demandas energéticas y requiere nutrientes específicos para garantizar un adecuado crecimiento y funcionamiento. Entre ellos destacan el hierro, el zinc, el yodo, la colina y los ácidos grasos poliinsaturados de cadena larga.

La Organización Mundial de la Salud (2020) reconoce que una nutrición adecuada durante los primeros años de vida constituye un componente esencial para el bienestar infantil y para la construcción de capacidades que favorecen el aprendizaje a lo largo de la vida. De manera similar, UNICEF (2023) destaca que las deficiencias nutricionales durante etapas tempranas pueden afectar negativamente el desarrollo cognitivo, el rendimiento escolar y las oportunidades futuras. Diversos estudios han demostrado que la calidad de la alimentación influye sobre procesos relacionados con la atención, la memoria, el aprendizaje y la regulación emocional. En consecuencia, la nutrición debe entenderse como un componente fundamental dentro de una visión integral del desarrollo infantil.

Ácidos grasos omega-3 y función cerebral

Los ácidos grasos omega-3 son nutrientes esenciales que deben obtenerse a través de la alimentación debido a que el organismo humano no puede sintetizarlos en cantidades suficientes. Los principales tipos son el ácido alfa-linolénico (ALA), el ácido eicosapentaenoico (EPA) y el ácido docosahexaenoico (DHA). Entre ellos, el DHA ha recibido especial atención por su papel en el desarrollo y funcionamiento del sistema nervioso central.

Diversas investigaciones han señalado que el DHA constituye un componente estructural fundamental de las membranas neuronales y participa activamente en procesos relacionados con la comunicación celular, la plasticidad cerebral y la transmisión sináptica. Innis (2007) destaca que este ácido graso desempeña funciones esenciales durante periodos críticos del desarrollo cerebral, particularmente en etapas caracterizadas por una intensa formación de conexiones neuronales y reorganización de circuitos cerebrales.

De manera complementaria, Carlson (2009) señala que el DHA participa en procesos relacionados con la maduración cerebral y el desarrollo cognitivo durante etapas críticas de la infancia. Asimismo, McNamara y Carlson (2006) destacan que los ácidos grasos omega-3 desempeñan funciones esenciales en la organización y funcionamiento del sistema nervioso central, participando en mecanismos relacionados con la neuroplasticidad, la neurotransmisión y el desarrollo de procesos cognitivos superiores como la atención, la memoria y el aprendizaje.

La acumulación de DHA ocurre principalmente durante la etapa prenatal y continúa durante los primeros años de vida, coincidiendo con periodos

especialmente sensibles para el desarrollo neurológico. Diversos estudios han sugerido que niveles adecuados de este nutriente se asocian con mejores indicadores de desarrollo cognitivo, visual y conductual durante la infancia, aunque los mecanismos específicos continúan siendo objeto de investigación.

Además de su función estructural, los omega-3 participan en procesos fisiológicos relacionados con la regulación de respuestas inflamatorias, la protección neuronal y el mantenimiento de la integridad de las membranas celulares. Estas características han despertado un creciente interés científico respecto a su posible influencia sobre el neurodesarrollo y el aprendizaje infantil.

Las principales fuentes alimentarias de omega-3 incluyen pescados grasos como salmón, sardina, atún y caballa, así como algunas fuentes vegetales como semillas de chía, linaza y nueces. Sin embargo, diversos estudios han reportado que el consumo de estos alimentos suele ser insuficiente en amplios sectores de la población infantil, situación que ha motivado el desarrollo de investigaciones orientadas a comprender las posibles implicaciones de esta deficiencia para el desarrollo cerebral.

Aunque la evidencia científica disponible sugiere una relación importante entre los omega-3 y el funcionamiento cerebral, los investigadores coinciden en que los efectos observados deben interpretarse dentro de una perspectiva integral del desarrollo humano. En consecuencia, la nutrición constituye un factor relevante, pero no exclusivo, dentro del conjunto de condiciones biológicas y ambientales que influyen en el desarrollo infantil.

Omega-3 y desarrollo del lenguaje

El creciente interés por el papel de los omega-3 en el neurodesarrollo ha llevado a numerosos investigadores a explorar su posible relación con el desarrollo del lenguaje. La hipótesis central sostiene que, debido a la participación del DHA en la estructura y funcionamiento del sistema nervioso central, una adecuada disponibilidad de este nutriente podría favorecer procesos asociados con la adquisición y el uso del lenguaje. Entre ellos destacan la atención sostenida, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y otras funciones cognitivas estrechamente relacionadas con la comunicación verbal.

Diversas investigaciones han identificado asociaciones positivas entre niveles adecuados de omega-3 y determinados indicadores de desarrollo lingüístico. Sin embargo, los resultados disponibles continúan siendo heterogéneos y deben interpretarse con cautela. Gawlik et al. (2020), en una revisión sistemática sobre suplementación con DHA, concluyeron que algunos estudios reportan beneficios en habilidades lingüísticas, aunque la evidencia continúa siendo insuficiente para establecer conclusiones definitivas. De manera similar, Hu et al. (2024) encontraron efectos favorables sobre ciertos indicadores del neurodesarrollo, pero señalaron la necesidad de realizar investigaciones adicionales con metodologías más robustas. En consecuencia, la relación entre omega-3 y lenguaje debe entenderse dentro

de una perspectiva integral que considere simultáneamente factores biológicos, educativos, familiares y socioculturales.

DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL Y EDUCACIÓN PREESCOLAR

El desarrollo infantil temprano comprende la evolución progresiva de capacidades cognitivas, lingüísticas, emocionales, sociales y físicas que permiten a niñas y niños interactuar con su entorno, construir aprendizajes y participar activamente en la vida familiar, escolar y comunitaria. Este proceso ocurre de manera dinámica y está influido por la interacción entre factores biológicos, ambientales y socioculturales que actúan desde los primeros años de vida.

Desde la teoría ecológica del desarrollo humano, Bronfenbrenner (1979) plantea que el crecimiento infantil ocurre mediante la interacción constante entre el individuo y los distintos sistemas que conforman su entorno, incluyendo la familia, la escuela, la comunidad y las condiciones socioculturales más amplias. Esta perspectiva permite comprender que el desarrollo infantil no depende únicamente de características individuales, sino también de las oportunidades y experiencias que ofrecen los contextos en los que niñas y niños se desenvuelven.

Diversos organismos internacionales han destacado la importancia de las experiencias tempranas para el desarrollo humano. La UNESCO (2021) señala que el desarrollo infantil temprano constituye un componente esencial para la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas, debido a su influencia sobre el aprendizaje, la participación social y el bienestar a lo largo de la vida. Asimismo, la evidencia científica ha demostrado que las experiencias vividas durante los primeros años ejercen una influencia significativa sobre la arquitectura cerebral y el desarrollo de habilidades fundamentales para el desempeño académico y social posterior.

La evidencia internacional también ha subrayado la importancia estratégica del desarrollo infantil temprano para el bienestar social y educativo. Black et al. (2017) sostienen que las inversiones realizadas durante los primeros años generan beneficios significativos para la salud, la educación y la productividad futura. De manera complementaria, Grantham-McGregor et al. (2007) señalaron que factores como la nutrición, la salud, la estimulación temprana y las condiciones del entorno influyen directamente en el potencial de desarrollo de millones de niñas y niños alrededor del mundo. Los autores advierten que las condiciones adversas durante la infancia pueden limitar el desarrollo de capacidades esenciales para el aprendizaje y la participación social.

En este contexto, la educación preescolar desempeña una función fundamental al proporcionar experiencias de aprendizaje que favorecen el desarrollo integral. Más allá de la adquisición de conocimientos académicos, este nivel educativo promueve habilidades de comunicación, convivencia, pensamiento crítico, creatividad, exploración del entorno y autorregulación emocional. Asimismo, constituye un espacio privilegiado para fortalecer la

interacción social y generar oportunidades de aprendizaje significativas durante una etapa particularmente sensible del desarrollo.

Desde una perspectiva integral, el desarrollo infantil temprano requiere la articulación de acciones orientadas a promover la salud, la nutrición, la educación, el bienestar emocional y la participación familiar. En consecuencia, las estrategias dirigidas a favorecer el aprendizaje y el desarrollo deben reconocer la complejidad de los factores que intervienen en la infancia, promoviendo entornos protectores y enriquecidos que contribuyan al máximo desarrollo del potencial infantil.

Vinculación escuela-familia y desarrollo socioemocional

La participación familiar constituye uno de los factores más importantes para el desarrollo infantil. Numerosos estudios han demostrado que la colaboración entre familia y escuela favorece mejores resultados académicos, mayor adaptación escolar y un desarrollo más saludable.

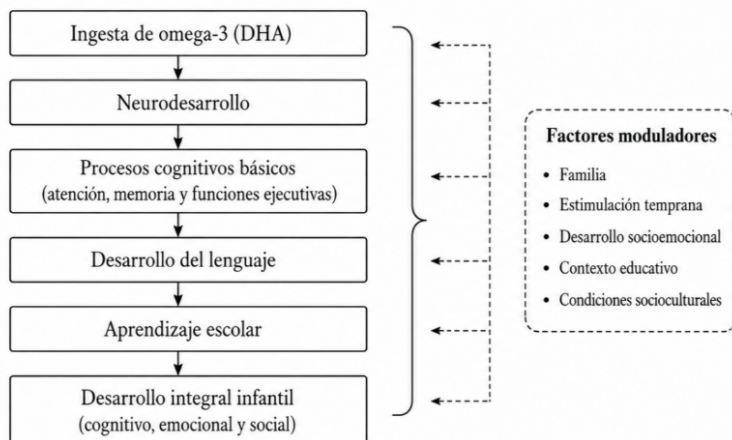
Epstein (2011) sostiene que las alianzas entre escuela, familia y comunidad generan contextos más favorables para el aprendizaje y el bienestar infantil. Estas relaciones permiten compartir responsabilidades, fortalecer la comunicación y promover estrategias conjuntas de acompañamiento. Durante la primera infancia, las experiencias comunicativas dentro del hogar desempeñan un papel esencial en el desarrollo del lenguaje. Las conversaciones cotidianas, la lectura compartida, el juego y la interacción afectiva contribuyen significativamente a la ampliación del vocabulario y al fortalecimiento de habilidades comunicativas.

Por otra parte, el desarrollo socioemocional constituye una dimensión inseparable del aprendizaje. Denham (2006) señala que la capacidad para reconocer emociones, establecer relaciones positivas y regular la conducta influye directamente sobre la adaptación escolar y el rendimiento académico. Desde una visión integral, nutrición, lenguaje, aprendizaje y desarrollo socioemocional deben comprenderse como procesos interdependientes. En consecuencia, las estrategias orientadas a favorecer el bienestar infantil requieren la participación coordinada de familias, docentes, profesionales de la salud y responsables de políticas públicas.

Modelo integrador propuesto

A partir de la evidencia teórica revisada, se propone comprender la relación entre nutrición, lenguaje y aprendizaje desde un enfoque ecológico e interdisciplinario. Este modelo reconoce que los posibles beneficios asociados a la ingesta de omega-3 no operan de manera aislada, sino en interacción con factores familiares, educativos, emocionales y sociales que influyen sobre el desarrollo infantil.

Esta propuesta conceptual busca orientar futuras investigaciones y promover una comprensión más amplia de los procesos de aprendizaje y desarrollo durante la infancia, reconociendo la complejidad de los factores que intervienen en ellos.

Figura 1*Modelo integrador de la relación entre omega-3, neurodesarrollo, lenguaje y aprendizaje**Nota.* Elaboración propia a partir de la literatura revisada.**EVIDENCIA CIENTÍFICA SOBRE OMEGA-3, APRENDIZAJE Y LENGUAJE:****REVISIÓN DE INVESTIGACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES****Estudios internacionales sobre omega-3 y desarrollo del lenguaje**

La relación entre la ingesta de ácidos grasos omega-3 y el desarrollo del lenguaje ha despertado un creciente interés científico durante las últimas décadas. Diversas investigaciones han explorado la posible influencia del ácido docosahexaenoico (DHA) sobre la adquisición del lenguaje, la comunicación temprana y otras funciones cognitivas estrechamente relacionadas con el aprendizaje. Sin embargo, los resultados disponibles continúan siendo heterogéneos, por lo que la evidencia debe interpretarse con cautela y dentro de una perspectiva integral del desarrollo infantil.

Uno de los estudios más relevantes fue realizado por Gawlik *et al.* (2020), quienes llevaron a cabo el seguimiento de un ensayo controlado aleatorizado para evaluar la influencia de la suplementación con DHA durante el embarazo sobre el desarrollo del lenguaje infantil a lo largo de diferentes etapas de la niñez. Los autores analizaron diversos indicadores lingüísticos y concluyeron que los efectos observados fueron modestos y variables. Aunque algunos resultados sugirieron posibles beneficios en determinadas áreas del desarrollo comunicativo, la evidencia no respaldó mejoras consistentes en todas las dimensiones del lenguaje evaluadas. Los investigadores destacaron la necesidad de continuar desarrollando estudios longitudinales que permitan comprender mejor la relación entre nutrición prenatal y desarrollo lingüístico.

Por su parte, Hu et al. (2024), mediante una revisión sistemática y meta-análisis, analizaron la evidencia disponible sobre los efectos de la suplementación temprana con DHA en el neurodesarrollo infantil. Los autores identificaron beneficios potenciales en algunos indicadores relacionados con el desarrollo cognitivo, la comunicación temprana y otras áreas del neurodesarrollo. No obstante, señalaron que los resultados continuaban mostrando una considerable variabilidad entre estudios, atribuible a diferencias metodológicas, características de las poblaciones participantes y periodos de seguimiento. En consecuencia, recomendaron interpretar los hallazgos con prudencia y continuar fortaleciendo la investigación en esta área.

Asimismo, Sheppard et al. (2017) evaluaron el efecto de la suplementación con ácidos grasos omega-3 y omega-6 sobre el lenguaje en niños prematuros que presentaban síntomas asociados al trastorno del espectro autista. Mediante un ensayo controlado aleatorizado, los investigadores observaron mejoras en algunos indicadores relacionados con el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Aunque los resultados deben interpretarse considerando las características específicas de la población estudiada, el trabajo aporta evidencia relevante sobre el posible papel de los ácidos grasos poliinsaturados en procesos vinculados con la adquisición y el desarrollo de habilidades comunicativas durante la infancia.

En conjunto, estas investigaciones sugieren que los omega-3 podrían contribuir favorablemente a determinados procesos vinculados con el desarrollo lingüístico y comunicativo. Sin embargo, la evidencia científica actual no permite afirmar que la suplementación con DHA produzca mejoras directas y consistentes en el lenguaje infantil. Más bien, los resultados parecen indicar que los posibles beneficios ocurren en interacción con otros factores relacionados con el neurodesarrollo, la estimulación temprana, las experiencias educativas y el contexto familiar.

Por ello, la literatura contemporánea coincide en señalar que la nutrición debe comprenderse como uno de los múltiples elementos que intervienen en el desarrollo del lenguaje. Desde esta perspectiva, los ácidos grasos omega-3 constituyen un factor potencialmente relevante dentro de un modelo integral de desarrollo infantil que reconoce la influencia simultánea de variables biológicas, psicológicas, familiares, educativas y socioculturales.

Omega-3, atención y aprendizaje

Además de su posible influencia sobre el desarrollo del lenguaje, los ácidos grasos omega-3 han sido ampliamente estudiados por su relación con procesos cognitivos que intervienen directamente en el aprendizaje. Entre estos procesos destacan la atención, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento de la información y las funciones ejecutivas, capacidades que permiten a niñas y niños regular su conducta, resolver problemas y participar activamente en situaciones de aprendizaje.

Diversas investigaciones sugieren que el ácido docosahexaenoico (DHA) desempeña un papel relevante en la organización y funcionamiento del sistema nervioso central. McNamara y Carlson (2006) señalan que los omega-3 participan en mecanismos relacionados con la neurotransmisión, la plasticidad neuronal y el desarrollo de funciones cognitivas superiores. De manera complementaria, Innis (2007) destaca que el DHA constituye un componente esencial de las membranas neuronales y contribuye al adecuado funcionamiento cerebral durante etapas críticas del desarrollo.

La evidencia empírica disponible ha mostrado resultados prometedores respecto a la relación entre omega-3 y procesos atencionales. En este sentido, Colombo et al. (2011), mediante un ensayo controlado aleatorizado, encontraron que la suplementación temprana con ácidos grasos poliinsaturados de cadena larga se asoció con una distribución más eficiente de la atención y con cambios fisiológicos relacionados con el funcionamiento neurocognitivo. Los autores sugieren que estos efectos podrían favorecer procesos fundamentales para el aprendizaje, particularmente aquellos relacionados con la capacidad para seleccionar, mantener y dirigir la atención hacia estímulos relevantes.

Asimismo, Carlson (2009) destaca que la disponibilidad adecuada de DHA durante etapas tempranas del desarrollo puede contribuir a la maduración de estructuras cerebrales implicadas en funciones cognitivas vinculadas con el aprendizaje. Aunque los mecanismos específicos continúan siendo objeto de investigación, diversos estudios coinciden en señalar que una adecuada nutrición constituye una condición favorable para el desarrollo de habilidades cognitivas necesarias para el desempeño escolar.

No obstante, los resultados de la literatura científica deben interpretarse con cautela. La magnitud de los efectos observados varía considerablemente entre estudios debido a diferencias metodológicas, características de las muestras analizadas y contextos socioculturales diversos. Además, factores como la calidad de la estimulación temprana, las experiencias educativas, el contexto familiar y las condiciones socioeconómicas también influyen de manera significativa sobre los procesos de atención y aprendizaje.

En términos generales, la evidencia disponible sugiere que los beneficios potenciales asociados a los omega-3 podrían manifestarse principalmente a través de su influencia sobre procesos neurocognitivos que sustentan el aprendizaje, más que mediante efectos directos sobre habilidades académicas específicas. Desde esta perspectiva, la nutrición debe entenderse como uno de los múltiples factores que contribuyen al desarrollo de capacidades fundamentales para el desempeño escolar y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Evidencia relacionada con neurodesarrollo y desempeño escolar

La relación entre nutrición y aprendizaje ha sido ampliamente documentada por la literatura científica. Numerosos estudios coinciden en señalar que una

adecuada nutrición durante los primeros años de vida favorece condiciones óptimas para el desarrollo cerebral y la adquisición de habilidades cognitivas fundamentales para el aprendizaje.

Innis (2007) destaca que el ácido docosahexaenoico (DHA) participa activamente en la formación y mantenimiento de las membranas neuronales, facilitando procesos esenciales para la comunicación entre neuronas, la plasticidad cerebral y el funcionamiento cognitivo. Debido a ello, este nutriente ha sido considerado especialmente relevante durante etapas críticas del desarrollo neurológico.

Por su parte, Hibbeln et al. (2007) analizaron la relación entre el consumo materno de pescado durante el embarazo y diversos indicadores del desarrollo infantil. Los resultados mostraron asociaciones positivas entre una mayor ingesta de alimentos ricos en omega-3 y mejores indicadores cognitivos, conductuales y de desarrollo neuropsicológico durante la infancia. Estos hallazgos sugieren que la influencia de los ácidos grasos omega-3 sobre el aprendizaje podría comenzar incluso antes del nacimiento.

De manera complementaria, Colombo et al. (2011) encontraron que la suplementación temprana con ácidos grasos poliinsaturados de cadena larga se asoció con cambios favorables en la distribución de la atención y en algunos indicadores fisiológicos relacionados con el funcionamiento neurocognitivo. Los autores señalaron que estos resultados podrían reflejar una mayor eficiencia en procesos atencionales fundamentales para el aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades.

Asimismo, Carlson (2009) destaca que el DHA desempeña funciones importantes durante periodos críticos del desarrollo cerebral, mientras que McNamara y Carlson (2006) señalan que los ácidos grasos omega-3 participan en mecanismos neurobiológicos relacionados con la memoria, la atención y otros procesos cognitivos superiores. Por otra parte, Richardson (2006) propuso que los omega-3 podrían desempeñar un papel relevante en condiciones asociadas con dificultades de aprendizaje, trastornos atencionales y otros problemas del desarrollo neurocognitivo. Aunque la evidencia disponible continúa siendo variable, esta línea de investigación ha contribuido a fortalecer el interés científico por comprender la interacción entre nutrición y rendimiento escolar.

En términos generales, la literatura revisada coincide en señalar que los beneficios asociados al omega-3 parecen manifestarse principalmente a través de su influencia sobre procesos neurocognitivos que sustentan el aprendizaje, tales como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas, más que mediante efectos directos sobre habilidades académicas específicas.

Tabla 1

Síntesis de investigaciones relevantes sobre omega-3, lenguaje y aprendizaje infantil

Autor(es)	Año	País	Tipo de estudio	Principales hallazgos
Hibbeln <i>et al.</i>	2007	Reino Unido	Estudio longitudinal	El mayor consumo materno de pescado durante el embarazo se asoció con mejores indicadores de desarrollo cognitivo, conductual y neuropsicológico en la infancia.
Colombo <i>et al.</i>	2011	Estados Unidos	Ensayo controlado aleatorizado	La suplementación temprana con ácidos grasos poliinsaturados de cadena larga se asoció con una distribución más eficiente de la atención y con cambios fisiológicos relacionados con el funcionamiento neurocognitivo.
Sheppard <i>et al.</i>	2017	Estados Unidos	Ensayo controlado aleatorizado	Se observaron mejoras en algunos indicadores de lenguaje y comunicación en niños prematuros con síntomas asociados al trastorno del espectro autista tras la suplementación con omega-3 y omega-6.
Gawlik <i>et al.</i>	2020	Australia	Seguimiento de ensayo controlado aleatorizado	Los efectos del DHA prenatal sobre el desarrollo del lenguaje fueron modestos y variables; la evidencia no respaldó mejoras consistentes en todas las dimensiones lingüísticas evaluadas.
Hu <i>et al.</i>	2024	China	Revisión sistemática y metaanálisis	La suplementación temprana con DHA mostró beneficios potenciales en algunos indicadores de neurodesarrollo, comunicación temprana y desarrollo cognitivo, aunque los resultados fueron variables entre estudios.

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura científica revisada.

Discusión

La revisión de la literatura permite identificar una tendencia general: los omega-3 parecen contribuir al desarrollo de determinados procesos neurocognitivos asociados con el aprendizaje y la comunicación. Sin embargo, los resultados observados no son uniformes ni suficientes para sostener afirmaciones categóricas sobre mejoras directas en el lenguaje. Esta situación puede explicarse por la naturaleza multifactorial del desarrollo infantil. El lenguaje no depende exclusivamente de variables biológicas, sino también de la calidad de las interacciones familiares, las oportunidades educativas, las experiencias comunicativas y el contexto sociocultural.

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos invitan a comprender la nutrición como un elemento complementario dentro de una visión integral del desarrollo. El aprendizaje surge de la interacción entre factores biológicos, emocionales, sociales y pedagógicos que operan simultáneamente durante la infancia. Por ello, los beneficios potenciales asociados al omega-3 deben interpretarse dentro de marcos conceptuales amplios que reconozcan la complejidad del desarrollo humano.

Limitaciones y controversias en la evidencia científica

A pesar del creciente número de investigaciones disponibles, la evidencia científica presenta importantes limitaciones. Una de las principales dificultades radica en la heterogeneidad metodológica de los estudios. Existen diferencias significativas en las dosis utilizadas, duración de las intervenciones, edades de los participantes, instrumentos de evaluación y variables analizadas. Asimismo, algunos estudios reportan beneficios significativos mientras otros no encuentran diferencias estadísticamente relevantes. Esta inconsistencia dificulta la elaboración de conclusiones definitivas.

Por otra parte, gran parte de la investigación disponible ha sido desarrollada en contextos internacionales, lo que limita la generalización de los resultados a poblaciones latinoamericanas y mexicanas. Finalmente, la mayoría de los autores coinciden en que los omega-3 no deben considerarse una intervención aislada para mejorar el lenguaje o el aprendizaje. Su posible influencia debe analizarse junto con otros factores relacionados con la salud, la estimulación temprana, el desarrollo socioemocional y las oportunidades educativas.

Limitaciones del presente estudio

El presente trabajo corresponde a una revisión teórica de literatura científica, por lo que depende de la calidad metodológica de los estudios analizados. Además, la disponibilidad limitada de investigaciones realizadas en México representa una restricción para contextualizar completamente los hallazgos. En consecuencia, las conclusiones presentadas deben interpretarse desde una perspectiva crítica e interdisciplinaria que reconozca la complejidad del desarrollo infantil y la necesidad de continuar generando conocimiento científico en este campo.

IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y PERTINENCIA PARA EL CONTEXTO MEXICANO

LA EDUCACIÓN PREESCOLAR COMO ESPACIO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL

La educación preescolar representa una etapa estratégica para la promoción del desarrollo integral infantil. Durante estos años, niñas y niños fortalecen habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales que servirán como base para su trayectoria educativa posterior. Debido a ello, la educación inicial y preescolar trasciende la preparación académica temprana y se convierte en un espacio privilegiado para favorecer el bienestar y el desarrollo humano.

La evidencia científica revisada sugiere que factores relacionados con la nutrición pueden influir en procesos asociados al neurodesarrollo y al aprendizaje. Si bien la escuela no sustituye las funciones de los servicios de salud ni de la familia, sí puede desempeñar un papel relevante en la promoción de hábitos saludables y en la generación de experiencias educativas que favorezcan el desarrollo integral.

Desde esta perspectiva, comprender la relación entre nutrición y aprendizaje permite ampliar la mirada sobre los factores que intervienen en el desarrollo infantil. Reconocer que aspectos como la alimentación, la estimulación temprana, el desarrollo socioemocional y la calidad de las interacciones educativas actúan de manera conjunta favorece la construcción de enfoques más integrales para la atención de la infancia. La educación preescolar ofrece oportunidades cotidianas para fortalecer habilidades lingüísticas mediante actividades de conversación, narración, lectura compartida, juego simbólico y resolución colaborativa de problemas. Estas experiencias constituyen escenarios fundamentales para el desarrollo del lenguaje y la construcción de aprendizajes significativos.

Implicaciones para docentes de educación preescolar

Los hallazgos analizados permiten reflexionar sobre la importancia de que docentes y profesionales de la educación comprendan el desarrollo infantil desde una perspectiva interdisciplinaria. Aunque la función docente no consiste en realizar intervenciones nutricionales, sí puede beneficiarse del conocimiento básico sobre factores asociados al neurodesarrollo. Esta comprensión favorece una visión más amplia de las necesidades infantiles y contribuye a fortalecer acciones preventivas orientadas al bienestar y al aprendizaje.

Entre las principales implicaciones para la práctica docente destacan:

- **Promoción del lenguaje oral:** las investigaciones coinciden en señalar que el desarrollo lingüístico constituye uno de los principales predictores del desempeño académico posterior. Por ello, resulta fundamental generar espacios de comunicación constante dentro del aula. Las actividades de narración de cuentos, lectura dialogada, conversaciones grupales, dramatizaciones y juegos de roles favorecen el enriquecimiento del vocabulario, la comprensión verbal y las habilidades comunicativas.

- **Diseño de ambientes de aprendizaje enriquecidos:** los beneficios potenciales asociados a una adecuada nutrición encuentran mayores posibilidades de manifestarse cuando niñas y niños participan en ambientes estimulantes y emocionalmente seguros. Los docentes pueden favorecer estas condiciones mediante estrategias pedagógicas centradas en la participación activa, la exploración, el juego y la interacción social.
- **Identificación temprana de necesidades:** la comprensión de los múltiples factores que intervienen en el desarrollo infantil permite a los educadores identificar posibles dificultades relacionadas con lenguaje, aprendizaje, atención o desarrollo socioemocional. La detección temprana favorece la canalización oportuna y la implementación de apoyos que contribuyan al bienestar infantil.
- **Trabajo colaborativo con las familias:** la evidencia científica muestra que la participación familiar constituye uno de los factores más importantes para el éxito educativo. Por ello, resulta recomendable fortalecer mecanismos de comunicación y colaboración entre escuela y familia, promoviendo acciones conjuntas orientadas al desarrollo integral de niñas y niños.

Implicaciones para las familias

Las familias representan el primer contexto de aprendizaje y desarrollo infantil. Las experiencias que ocurren dentro del hogar influyen significativamente en la construcción de habilidades lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales. La evidencia revisada permite destacar la importancia de promover hábitos alimentarios saludables durante la infancia. La incorporación de alimentos que aporten nutrientes esenciales, incluyendo fuentes naturales de omega-3, puede formar parte de estrategias orientadas al bienestar y al desarrollo infantil. Sin embargo, es importante enfatizar que el desarrollo del lenguaje no depende exclusivamente de la alimentación.

Las investigaciones muestran que las siguientes prácticas familiares continúan siendo fundamentales:

- Conversar diariamente con niñas y niños.
- Leer cuentos de manera compartida.
- Favorecer el juego libre y simbólico.
- Escuchar activamente las expresiones infantiles.
- Promover experiencias de interacción social.
- Establecer vínculos afectivos seguros.

La combinación de una alimentación adecuada con experiencias de estimulación lingüística y afectiva representa una de las condiciones más favorables para el desarrollo integral.

Desarrollo socioemocional, aprendizaje y bienestar infantil

El aprendizaje infantil no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva cognitiva. Las emociones, las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico desempeñan funciones esenciales en la construcción

de experiencias educativas significativas. Denham (2006) señala que las habilidades socioemocionales favorecen la adaptación escolar, la convivencia y el rendimiento académico. De manera similar, diversos estudios han demostrado que niñas y niños que crecen en ambientes emocionalmente seguros presentan mayores oportunidades para desarrollar competencias lingüísticas y cognitivas. Desde esta perspectiva, nutrición, lenguaje, aprendizaje y desarrollo socioemocional constituyen dimensiones interdependientes del bienestar infantil.

La promoción de cualquiera de estos aspectos requiere considerar simultáneamente los demás. Por ello, las intervenciones orientadas al desarrollo infantil deben evitar enfoques reduccionistas y promover acciones integrales que contemplen la complejidad del desarrollo humano.

Implicaciones para tomadores de decisiones y políticas públicas

La evidencia científica internacional ha demostrado que las inversiones realizadas durante los primeros años de vida generan beneficios significativos para la salud, la educación y el desarrollo económico de las sociedades. Black et al. (2017) sostienen que las políticas orientadas al desarrollo infantil temprano representan una de las estrategias más eficaces para promover la equidad social y reducir desigualdades futuras.

En este contexto, los resultados analizados respaldan la importancia de fortalecer acciones relacionadas con:

- Nutrición infantil.
- Atención temprana.
- Educación preescolar de calidad.
- Participación familiar.
- Salud mental infantil.
- Prevención de riesgos para el desarrollo.

Asimismo, resulta necesario promover la articulación entre sectores educativos, sanitarios y sociales con el propósito de generar estrategias coordinadas de atención a la infancia. La construcción de políticas públicas integrales permite abordar simultáneamente los diversos factores que influyen sobre el desarrollo infantil y las oportunidades educativas.

Pertinencia para el contexto educativo mexicano

En México, el desarrollo infantil constituye una prioridad nacional debido a su impacto sobre el aprendizaje, la salud y el bienestar social. La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) reconoce que la educación inicial y preescolar desempeñan un papel fundamental en la construcción de capacidades que favorecen trayectorias educativas exitosas.

De manera complementaria, la Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (SIPINNA, 2021) destaca la necesidad de fortalecer acciones coordinadas entre educación, salud y protección social para garantizar condiciones favorables para el desarrollo de niñas y niños. UNICEF México (2023) también señala que la nutrición adecuada, la participación familiar y

las experiencias tempranas de aprendizaje constituyen factores esenciales para el desarrollo infantil y la reducción de desigualdades.

En este contexto, la revisión realizada adquiere especial relevancia debido a los desafíos nutricionales que aún enfrenta una parte importante de la población infantil mexicana. Problemas relacionados con inseguridad alimentaria, malnutrición y acceso desigual a oportunidades educativas continúan representando retos para el desarrollo infantil. Por ello, fortalecer estrategias preventivas orientadas al bienestar infantil puede contribuir significativamente a mejorar las oportunidades educativas desde los primeros años de vida.

Innovación educativa y educación para la vida

La evidencia analizada permite reconocer la importancia de construir enfoques educativos que integren conocimientos provenientes de distintas disciplinas para comprender de manera más amplia el desarrollo infantil. En este sentido, la relación entre nutrición, neurodesarrollo y aprendizaje constituye una oportunidad para promover prácticas educativas innovadoras orientadas al bienestar integral de niñas y niños. Desde la perspectiva de la educación para la vida, la formación infantil no se limita a la adquisición de conocimientos académicos, sino que implica el fortalecimiento de capacidades cognitivas, emocionales, sociales y físicas que favorezcan el desarrollo humano a largo plazo. Bajo esta visión, la promoción de hábitos saludables puede entenderse como una estrategia complementaria para potenciar las oportunidades de aprendizaje y bienestar desde edades tempranas.

La principal aportación educativa de esta revisión consiste en integrar hallazgos provenientes de la nutrición, la psicología del desarrollo y la educación para proponer una comprensión interdisciplinaria del aprendizaje infantil. Este enfoque permite reconocer que el desarrollo del lenguaje y el desempeño escolar se construyen mediante la interacción entre factores biológicos, familiares, escolares y socioculturales. En consecuencia, las propuestas orientadas a mejorar la calidad educativa requieren considerar el bienestar infantil como un fenómeno multidimensional en el que convergen salud, aprendizaje, convivencia y participación familiar.

RECOMENDACIONES PARA DOCENTES E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Los profesionales de la educación preescolar y las instituciones educativas pueden desempeñar un papel relevante en la promoción del desarrollo integral infantil mediante la implementación de estrategias que favorezcan el lenguaje, la comunicación, el aprendizaje y el bienestar emocional.

Entre las principales acciones recomendadas se encuentran:

- Fortalecer programas de promoción del lenguaje mediante actividades permanentes de lectura compartida, narración oral, dramatizaciones, conversaciones guiadas y enriquecimiento del vocabulario.

- Promover hábitos saludables a través de proyectos educativos relacionados con alimentación equilibrada, bienestar infantil y desarrollo integral.
- Favorecer la colaboración escuela-familia mediante estrategias de comunicación y participación que permitan dar continuidad a los procesos de aprendizaje y desarrollo.
- Impulsar ambientes emocionalmente seguros, inclusivos y respetuosos que favorezcan la participación activa, la convivencia positiva y el aprendizaje significativo.
- Fortalecer la observación sistemática del desarrollo infantil para identificar oportunamente necesidades de apoyo relacionadas con el lenguaje, la atención, el aprendizaje o el desarrollo socioemocional.
- Promover el trabajo interdisciplinario entre educación, psicología y salud para favorecer una atención integral de niñas y niños.

RECOMENDACIONES PARA LAS FAMILIAS

Las familias constituyen el principal entorno de desarrollo durante los primeros años de vida. Por ello, se recomienda:

- Favorecer una alimentación equilibrada que incluya fuentes naturales de nutrientes esenciales para el desarrollo infantil.
- Promover el consumo de alimentos ricos en omega-3 dentro de una dieta variada y adecuada para la edad.
- Mantener conversaciones frecuentes con niñas y niños durante las actividades cotidianas.
- Promover la lectura compartida desde edades tempranas.
- Favorecer espacios de juego libre, simbólico y de interacción social.
- Mantener rutinas estables que promuevan seguridad emocional y bienestar.
- Buscar orientación profesional cuando existan dudas relacionadas con el desarrollo, el lenguaje o el aprendizaje.

RECOMENDACIONES PARA PROFESIONALES DE LA SALUD Y LA EDUCACIÓN

La evidencia revisada resalta la importancia de fortalecer acciones preventivas e interdisciplinarias orientadas al desarrollo infantil temprano. En este sentido, se recomienda:

- Impulsar programas de prevención y promoción del desarrollo infantil.
- Difundir información basada en evidencia científica sobre nutrición, neurodesarrollo y aprendizaje.
- Favorecer la detección temprana de dificultades relacionadas con el lenguaje, la comunicación y el aprendizaje.
- Fortalecer el trabajo colaborativo entre profesionales de la educación, la psicología, la salud y el trabajo social.
- Promover estrategias de acompañamiento familiar orientadas al bienestar infantil.

RECOMENDACIONES PARA RESPONSABLES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La evidencia científica internacional destaca la importancia de invertir en el desarrollo infantil temprano como estrategia para favorecer la equidad educativa y social. En consecuencia, se recomienda:

- Incrementar la inversión en programas de desarrollo infantil temprano
- Fortalecer estrategias de nutrición y salud infantil.
- Impulsar programas de educación inicial y preescolar de calidad.
- Promover campañas de orientación y acompañamiento familiar.
- Favorecer el acceso equitativo a servicios educativos, sanitarios y de protección social.
- Impulsar investigaciones nacionales relacionadas con nutrición, lenguaje, neurodesarrollo y aprendizaje infantil.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

La revisión realizada permite identificar diversas áreas que requieren mayor exploración científica:

- Estudios longitudinales en población infantil mexicana.
- Investigaciones específicas sobre omega-3 y desarrollo del lenguaje.
- Estudios que analicen la interacción entre nutrición, estimulación temprana y aprendizaje.
- Evaluaciones de programas preventivos orientados al bienestar infantil.
- Investigaciones interdisciplinarias que integren educación, psicología, neurociencias y salud pública.
- Estudios que permitan comprender mejor los factores protectores asociados al desarrollo infantil integral.

CONCLUSIONES

La evidencia científica revisada sugiere que los ácidos grasos omega-3, particularmente el ácido docosahexaenoico (DHA), desempeñan funciones relevantes en procesos asociados al neurodesarrollo infantil. Diversas investigaciones han identificado posibles beneficios relacionados con la atención, la memoria, las funciones ejecutivas y algunos indicadores del desarrollo lingüístico. No obstante, los resultados disponibles continúan siendo heterogéneos y no permiten afirmar que la suplementación con omega-3 constituya una intervención específica para mejorar el lenguaje o el rendimiento académico. La magnitud de los efectos observados parece depender de múltiples variables biológicas, ambientales y metodológicas que requieren continuar siendo investigadas.

Los hallazgos respaldan la necesidad de comprender el desarrollo infantil desde una perspectiva integral que reconozca la interacción entre nutrición, estimulación temprana, desarrollo socioemocional, participación familiar y experiencias educativas significativas. Desde esta visión, el aprendizaje constituye un proceso complejo que trasciende los factores exclusivamente

biológicos. Asimismo, esta revisión destaca la importancia de promover acciones preventivas orientadas al bienestar infantil desde los primeros años de vida. La colaboración entre familias, docentes, profesionales de la salud y responsables de políticas públicas representa un elemento fundamental para generar condiciones favorables para el desarrollo humano.

Desde la perspectiva de la educación para la vida, resulta indispensable reconocer que el bienestar infantil constituye la base sobre la cual se construyen las oportunidades futuras de aprendizaje, participación social y desarrollo personal. En consecuencia, la promoción de hábitos alimentarios saludables puede entenderse como una estrategia complementaria que contribuye al fortalecimiento de trayectorias educativas más favorables.

Finalmente, se concluye que la relación entre nutrición, lenguaje y aprendizaje debe abordarse desde enfoques interdisciplinarios que permitan comprender la complejidad del desarrollo infantil y diseñar intervenciones educativas cada vez más integrales, inclusivas y orientadas al bienestar de niñas y niños.

REFERENCIAS

- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2017). *Early childhood development coming of age: Science through the life course. The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.
- Carlson, S. E. (2009). *Docosahexaenoic acid supplementation in pregnancy and lactation. The American Journal of Clinical Nutrition*, 89(2), 678S–684S. <https://doi.org/10.3945/ajcn.2008.26811E>
- Colombo, J., Carlson, S. E., Cheatham, C. L., Fitzgerald-Gustafson, K. M., Kepler, A., & Doty, T. (2011). *Long-chain polyunsaturated fatty acid supplementation in infancy reduces heart rate and positively affects distribution of attention. Pediatric Research*, 70(4), 406–410. <https://doi.org/10.1203/PDR.0b013e31822a59f5>
- Denham, S. A. (2006). *Social-emotional competence as support for school readiness. Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF México). (2023). *Desarrollo infantil temprano: Construyendo oportunidades desde los primeros años*.
- Gawlik, N. R., Makrides, M., Kettler, L., Yelland, L. N., Leemaqz, S., & Gould, J. F. (2020). *Influence of DHA supplementation during pregnancy on language development throughout childhood: A follow-up of a randomized controlled trial*.

- Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 163, 102207. <https://doi.org/10.1016/j.plefa.2020.102207>
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B., for the International Child Development Steering Group. (2007). *Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries*. The Lancet, 369(9555), 60–70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Hibbeln, J. R., Davis, J. M., Steer, C., Emmett, P., Rogers, I., Williams, C., & Golding, J. (2007). *Maternal seafood consumption in pregnancy and neurodevelopmental outcomes in childhood (ALSPAC study): An observational cohort study*. The Lancet, 369(9561), 578–585. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60277-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60277-3)
- Hu, R., Xu, J., Hua, Y., Li, Y., & Li, J. (2024). *Could early-life DHA supplementation benefit neurodevelopment? A systematic review and meta-analysis*. Frontiers in Neurology, 15, 1295788. <https://doi.org/10.3389/fneur.2024.1295788>
- Innis, S. M. (2007). Dietary (n-3) fatty acids and brain development. *The Journal of Nutrition*, 137(4), 855–859. <https://doi.org/10.1093/jn/137.4.855>
- McNamara, R. K., & Carlson, S. E. (2006). *Role of omega-3 fatty acids in brain development and function: Potential implications for the pathogenesis and prevention of psychopathology*. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 75(4–5), 329–349. <https://doi.org/10.1016/j.plefa.2006.07.010>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Improving early childhood development: WHO guideline*. World Health Organization.
- Richardson, A. J. (2006). *Omega-3 fatty acids in ADHD and related neurodevelopmental disorders*. International Review of Psychiatry, 18(2), 155–172. <https://doi.org/10.1080/09540260600583031>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Programa de Educación Inicial: Un buen comienzo*. Gobierno de México.
- Sheppard, K. W., Boone, K. M., Gracious, B., Klebanoff, M. A., Rogers, L. K., Rausch, J., Bartlett, C., Coury, D. L., & Keim, S. A. (2017). *Effect of omega-3 and omega-6 supplementation on language in preterm toddlers exhibiting autism spectrum disorder symptoms*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(11), 3358–3369. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3249-3>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes. (2021). *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia (ENAPI)*. Gobierno de México.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- UNESCO. (2021). *Right to pre-primary education: A global study*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

LAS ECONOMÍAS DE COLOR COMO MARCO CONCEPTUAL PARA LA INNOVACIÓN Y EL EMPRENDIMIENTO SOSTENIBLE

*The color economies as a conceptual framework for innovation
and sustainable entrepreneurship*

ROBERTO ULISES ESTRADA MEZA

Universidad de Guadalajara

Correo: roberto.estrada@academicos.udg.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1680-5589>

ALEJANDRA VIRIDIANA CERVANTES ARÉCHIGA

Universidad Nacional Autónoma de México

Correo: alejandra.cervantes@cide.alumnos.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-1282-730X>

REGINALDO GONZÁLEZ TÉLLEZ

Universidad de Guadalajara

Correo: reginaldo.gonzalez@cutonala.udg.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-4458-8518>



Esta obra está bajo una licencia Creative
Commons Atribución-NoComercial Sin-
Derivadas 4.0 Internacional.

Enviado: 06/06/2026

Aceptado: 15/07/2026

Publicado: 19/09/2026

RESUMEN

El presente artículo teórico examina la proliferación de los modelos de economía identificados por colores —naranja, verde, azul, plateada, morada y blanca, entre otras— como marcos conceptuales que reconfiguran la comprensión del emprendimiento, la innovación y el desarrollo sostenible en el contexto latinoamericano y global. A partir de una revisión sistemática de literatura especializada, se analiza la genealogía de cada denominación cromática, sus fundamentos teóricos y sus potenciales articulaciones con los sistemas educativos y formativos de nivel superior. El artículo argumenta que lejos de constituir categorías excluyentes, estas economías forman un ecosistema

conceptual complementario que demanda respuestas pedagógicas integradoras. Se identifican convergencias con las agendas de innovación educativa y formación para la vida productiva, destacando el rol de las instituciones de educación superior como catalizadoras de emprendimientos con sentido social, ambiental y cultural. Las conclusiones apuntan hacia la necesidad de diseñar currículas que incorporen la diversidad de las economías de color como eje transversal de la formación profesional del siglo XXI.

Palabras clave: economías de color, economía naranja, emprendimiento sostenible, innovación educativa, formación para la vida.

ABSTRACT

This theoretical article examines the proliferation of color-identified economic models —orange, green, blue, silver, purple, and white, among others— as conceptual frameworks that reconfigure the understanding of entrepreneurship, innovation, and sustainable development in the Latin American and global context. Based on a systematic literature review, the genealogy of each chromatic denomination, its theoretical foundations, and its potential articulations with higher education systems are analyzed. The article argues that far from constituting mutually exclusive categories, these economies form a complementary conceptual ecosystem that demands integrative pedagogical responses. Convergences with educational innovation agendas and life-skills training are identified, highlighting the role of higher education institutions as catalysts for ventures with social, environmental, and cultural meaning. Conclusions point to the need to design curricula that incorporate the diversity of color economies as a transversal axis of 21st-century professional training.

Keywords: color economies, orange economy, sustainable entrepreneurship, educational innovation, life-oriented education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el pensamiento económico contemporáneo ha adoptado una estrategia peculiar para describir modelos de desarrollo emergentes como son la asignación de colores como metáforas conceptuales. Términos como economía naranja, economía verde, economía azul o economía plateada han trascendido los ámbitos académicos para instalarse en las políticas públicas, los planes de negocio y los debates sobre educación superior. Liu (2021) documentó esta tendencia a través del análisis del corpus lingüístico COCA, identificando que las metáforas cromáticas en economía expresan atributos sectoriales, valores éticos y orientaciones de desarrollo que de otro modo serían difíciles de sintetizar.

El fenómeno no es trivial. Cada denominación cromática actúa como paraguas semántico que agrupa un conjunto de actividades productivas, principios

normativos y actores sociales alrededor de una narrativa de transformación. La economía naranja (creativa y cultural), la economía verde (ambiental y de transición energética), la economía azul (oceánica y de recursos hídricos), la economía plateada (de la longevidad y el envejecimiento activo), la economía morada (del conocimiento y la información) y la economía blanca (del cuidado y la salud) constituyen, en conjunto, un vocabulario emergente para pensar las alternativas al modelo de desarrollo convencional.

Desde el ámbito educativo, esta proliferación conceptual plantea una pregunta de fondo: ¿de qué manera las instituciones de educación superior pueden incorporar este ecosistema de economías de color en la formación de profesionales con capacidades de emprendimiento e innovación orientadas hacia la sostenibilidad? La pregunta adquiere particular relevancia en el contexto latinoamericano, donde el emprendimiento ha sido identificado como motor de recuperación socioeconómica (Vega et al., 2018; Lozano et al., 2014) y donde la educación superior enfrenta el reto de actualizar sus modelos formativos frente a las transformaciones del siglo XXI.

El presente artículo teórico tiene como objetivo analizar la genealogía, los fundamentos conceptuales y las implicaciones pedagógicas de las principales economías de color, con miras a identificar sus posibles articulaciones con los marcos de innovación educativa y formación para la vida productiva. Para ello, se parte de una revisión sistemática de literatura especializada que incluye contribuciones de múltiples contextos geográficos y disciplinares. El artículo se estructura en cinco apartados: tras esta introducción, se desarrolla la fundamentación teórica del concepto de economías de color; luego se analizan los modelos más representativos; a continuación se exploran sus implicaciones para la educación superior; y, finalmente, se presentan las consideraciones finales con posibles líneas de acción e investigación.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: EL CONCEPTO DE ECONOMÍAS DE COLOR Y SU GENEALOGÍA

LAS METÁFORAS CROMÁTICAS COMO HERRAMIENTA CONCEPTUAL

La denominación de fenómenos económicos mediante colores responde a una lógica discursiva que combina la síntesis con la evocación simbólica. Liu (2021) señala que este recurso retórico permite condensar sistemas complejos de actividades, valores y actores en una etiqueta memorable, facilitando su circulación en espacios de política pública, formación académica y comunicación masiva. No obstante, la misma capacidad de síntesis puede convertirse en una limitación cuando la metáfora reduce la complejidad conceptual que pretende representar.

Desde la perspectiva de la economía de la innovación, Juchniewicz y Grzybowska (2015) argumentan que los nuevos conceptos en ciencias económicas surgen como respuesta a la insuficiencia de los marcos teóricos existentes para dar cuenta de realidades productivas emergentes. En ese sentido, las

economías de color no son meras modas terminológicas, sino indicadores de transformaciones estructurales en los sistemas productivos que demandan nuevas categorías analíticas. La clave interpretativa está en reconocer que cada color delimita un campo de problemas, una agenda de valores y un conjunto de actores que la economía convencional tiende a invisibilizar.

EL EMPRENDIMIENTO COMO EJE ARTICULADOR

Transversal a la mayoría de las economías de color está el concepto de emprendimiento, entendido no solo como actividad individual de creación de empresas, sino como disposición colectiva hacia la innovación y la generación de valor social (Thompson, 2020; Durrie y Gahlot, 2020). Estrada (2015) rastreó los antecedentes del emprendimiento en el contexto colombiano, identificando cómo las condiciones socioeconómicas e institucionales condicionan las formas que adopta la actividad emprendedora. En América Latina, Vega et al. (2018) analizaron los obstáculos estructurales que enfrentan quienes intentan materializar proyectos de emprendimiento, concluyendo que el entorno educativo y el acceso a redes de apoyo resultan determinantes.

La relación entre emprendimiento y educación superior ha sido examinada desde múltiples ángulos. Rodríguez e Ávalos y Marzluf (2021) identificaron el rol de las universidades latinoamericanas como espacios de formación para la economía creativa, destacando que la incorporación de estas temáticas en los planes de estudio trasciende la transmisión de contenidos para implicar el desarrollo de disposiciones, habilidades y valores emprendedores. En esa misma línea, Vargas y Prada (2019) estudiaron programas de finanzas e internacionalización que articulan la economía naranja con proyectos de emprendimiento estudiantil, encontrando que la conexión entre formación académica y contexto productivo local eleva la pertinencia y la motivación del aprendizaje.

LAS ECONOMÍAS DE COLOR: MODELOS, FUNDAMENTOS Y ALCANCES

ECONOMÍA NARANJA: CREATIVIDAD, CULTURA E INNOVACIÓN

La economía naranja, también denominada economía creativa o cultural, es quizás el modelo de color más ampliamente debatido en América Latina. Sánchez y López (2019) la caracterizaron como el conjunto de actividades en las que el valor se genera a partir de la creatividad, la propiedad intelectual y el patrimonio cultural, identificando en las instituciones de educación superior un actor estratégico para su desarrollo. En Colombia, Pineda et al. (2021) documentaron los efectos de la economía naranja sobre el emprendimiento social en Medellín, encontrando que los emprendimientos culturales tienen una alta capacidad de generar cohesión comunitaria y resistencia ante las crisis económicas.

La pandemia de COVID-19 puso a prueba la resiliencia de este modelo. Taboada et al. (2023) analizaron la actividad artesanal durante y después de la

crisis sanitaria, concluyendo que los emprendimientos naranja con mayor capacidad de adaptación fueron aquellos que habían incorporado herramientas digitales y contaban con redes de colaboración previas. En esa misma línea, Segura Osuna (2024) exploró los beneficios de la economía naranja para la recuperación del sector artesanal pos-pandemia, subrayando el valor del diseño, la identidad cultural y la comercialización digital como factores de resiliencia. Por su parte, Quinteros et al. (2018) realizaron un análisis retrospectivo de la economía creativa en Ecuador entre 2012 y 2015, identificando tanto su potencial como los obstáculos institucionales que limitan su desarrollo en contextos de baja inversión pública en cultura.

La dimensión educativa de la economía naranja también ha sido abordada por Venkatesh et al. (2023), quienes propusieron un modelo de marketing creativo circular para unidades de negocio creativas en la India post-pandémica, destacando que la formación en gestión de la propiedad intelectual y en canales de comercialización digital resulta fundamental para la sostenibilidad de estos emprendimientos. Asimismo, Zardo y Mello (2018) documentaron las respuestas de las incubadoras universitarias brasileñas ante la economía creativa, encontrando que aquellas con mayor capacidad de articulación entre saberes técnicos, artísticos y empresariales producen emprendimientos de mayor impacto y durabilidad.

ECONOMÍA VERDE: TRANSICIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE

La economía verde se constituye en torno al principio de que el crecimiento económico puede y debe ser compatible con la conservación de los ecosistemas y la reducción de las emisiones de carbono. Roiss y Medvedeva (2022) examinaron las plataformas de convergencia entre la economía verde y la agricultura en países de la Comunidad de Estados Independientes, identificando que los sistemas productivos que combinan innovación tecnológica con prácticas agroecológicas presentan mayor resiliencia climática y económica. Ngondjeb et al. (2020) abordaron las perspectivas africanas de transición hacia la economía verde, señalando que los países en desarrollo enfrentan tensiones entre las exigencias de la transición ambiental y las necesidades inmediatas de subsistencia de sus poblaciones, lo que demanda modelos de transición justos y contextualmente situados.

Mahdi et al. (2024) presentaron un análisis de los avances y obstáculos de la transición a la economía verde en Malasia, identificando que la articulación entre políticas públicas, inversión privada y educación técnica es condición indispensable para que la transición genere empleo y bienestar de manera equitativa. En el ámbito educativo, esta perspectiva interpela a las instituciones formadoras para incorporar la dimensión ambiental no como contenido adicional sino como eje estructurador de los perfiles de egreso, particularmente en carreras de ciencias, ingeniería, administración y diseño.

ECONOMÍA AZUL: MARES, RECURSOS HÍDRICOS E INNOVACIÓN TERRITORIAL

La economía azul abarca el conjunto de actividades económicas vinculadas a los océanos, los mares, los ríos y los recursos hídricos en general, con énfasis en su aprovechamiento sostenible. Kadek et al. (2024) realizaron una revisión de literatura sobre el desarrollo de actividades de economía azul en áreas marinas protegidas, concluyendo que los mejores resultados se obtienen cuando las comunidades locales participan activamente en la gestión de los recursos y cuando existe formación especializada en ecología marina y economía pesquera. Sharma (2024) exploró las iniciativas de economía azul en el marco de la diplomacia marítima de la India, destacando que este modelo abre fronteras para el crecimiento económico que van más allá de la pesca tradicional, incorporando el turismo costero, las energías renovables marinas y la biotecnología oceánica.

Desde una perspectiva bibliométrica, Oktavio et al. (2024) mapearon la producción académica sobre economía azul y turismo, identificando que las intersecciones más productivas se dan en torno a la gestión costera integrada, la economía circular aplicada a los recursos marinos y el turismo responsable. Sardinha (2024) describió el desarrollo de un centro de competencia para la economía azul en Portugal, subrayando la centralidad de la formación especializada y de la investigación aplicada para consolidar este modelo productivo. Doce et al. (2024) examinaron el nexo entre economía azul y tecnologías de la información en las pesquerías del Pacífico, encontrando que la digitalización de los sistemas de gestión pesquera eleva la sostenibilidad del recurso y la rentabilidad de los pescadores artesanales.

ECONOMÍA PLATEADA: LONGEVIDAD, CUIDADO Y OPORTUNIDAD PRODUCTIVA

La economía plateada, también llamada silver economy, se articula en torno al envejecimiento demográfico como fenómeno que genera tanto desafíos de bienestar social como oportunidades de innovación productiva. Griva et al. (2024) ofrecieron una perspectiva europea de la gestión estratégica de la economía plateada, identificando sectores de alto crecimiento como los servicios de salud digital, el turismo accesible, las tecnologías de asistencia y los servicios de apoyo a la autonomía de las personas mayores. Isomursu et al. (2016) analizaron los desafíos de comercialización de proyectos de innovación colaborativa europeos orientados a los mercados plateados, señalando que la comprensión profunda de las necesidades y preferencias de los usuarios mayores es condición previa para el éxito de cualquier emprendimiento en este sector.

En América Latina, Ramos Aranibar (2024) documentó el estado y las perspectivas de la economía plateada en Perú, identificando que el envejecimiento acelerado de la población demanda tanto políticas públicas de largo

plazo como la formación de profesionales capaces de diseñar productos y servicios adaptados. Ekinci (2024) analizó el gasto en cuidados de larga duración desde la perspectiva de la economía plateada en Europa, encontrando que los países que han invertido en sistemas de cuidado profesionalizados obtienen mejores resultados tanto en bienestar de las personas mayores como en generación de empleo de calidad. El reporte de la OIT sobre economía del cuidado (2025) amplió esta perspectiva señalando que el trabajo decente en el sector del cuidado requiere transformaciones profundas en las valoraciones sociales y económicas del trabajo de cuidado, históricamente subvalorado.

OTRAS ECONOMÍAS DE COLOR: MORADA, BLANCA Y SUS CONVERGENCIAS

Junto a los modelos anteriores, han emergido otras denominaciones cromáticas con menor difusión pero creciente relevancia académica. Al-Hazzani (2024) exploró la economía morada y su relación con la cultura del conocimiento, argumentando que en la sociedad de la información emerge un sector productivo organizado en torno a la gestión, la producción y la difusión del conocimiento como bien económico y cultural. Boyacıoglu et al. (2023) propusieron la economía blanca como categoría para integrar las actividades vinculadas a la salud, el bienestar y los cuidados, argumentando que la fragmentación conceptual entre economía plateada, economía del cuidado y sector salud dificulta la formulación de políticas coherentes y demanda una categoría integradora.

La economía social, analizada por Thompson (2020) y documentada en el caso de Bałtów por Hernik (2017), representa otro eje conceptual que articula dimensiones de múltiples economías de color: combina lógicas de la economía solidaria con estrategias de innovación social y territorial que se superponen con las agendas naranja, verde y blanca. Bonomi et al. (2019) demostraron cómo las TIC pueden potenciar las redes colaborativas orientadas a mejorar la calidad de vida, articulando lógicas de economía social con innovación tecnológica. Asimismo, Salazar-Araujo et al. (2019) documentaron que las migraciones forzadas generan transformaciones profundas en los ecosistemas emprendedores locales, lo que interpela a las economías de color a incorporar la perspectiva de la movilidad humana y la inclusión de poblaciones vulnerables.

IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN PARA LA VIDA

LAS UNIVERSIDADES COMO ECOSISTEMAS DE INNOVACIÓN CROMÁTICA

La diversidad de modelos descritos plantea una demanda específica a las instituciones de educación superior: desarrollar entornos de formación que no sólo transmitan los contenidos de cada economía de color, sino que cultiven las disposiciones, competencias y valores necesarios para innovar en

intersecciones entre ellas. Rodríguez Ávalos y Marzluf (2021) identificaron este desafío en las universidades latinoamericanas, señalando que la transición hacia una pedagogía de la economía creativa requiere transformaciones curriculares profundas, nuevas alianzas con el sector productivo y cultural, y docentes formados para facilitar aprendizajes aplicados.

Aithal y Aithal (2024) analizaron los efectos de la Política Nacional de Educación de la India 2020 sobre la educación media superior, identificando que las reformas orientadas a la polivalencia disciplinar y al aprendizaje experiencial son condición necesaria para preparar a los estudiantes para ecosistemas productivos complejos como los que describen las economías de color. En paralelo, Aithal (2024) exploró cómo el modelo ético empresarial del Grupo Tata en India puede servir de referente para la formación en emprendimiento con responsabilidad social, argumentando que la excelencia empresarial y el compromiso ético son dimensiones complementarias, no contrapuestas.

Desde el contexto mexicano y jalisciense, la integración de las economías de color en los currículos de educación superior representa una oportunidad para articular la formación universitaria con las vocaciones productivas regionales: la economía naranja encuentra resonancia en los sectores creativos y artesanales de Jalisco; la economía azul conecta con la gestión del Lago de Chapala y las cuencas hidrológicas del estado; la economía verde se vincula con las transiciones agroalimentarias del campo jalisciense; y la economía plateada cobra urgencia ante el envejecimiento demográfico acelerado de la entidad.

FORMACIÓN DOCENTE Y PEDAGOGÍAS DE LA COMPLEJIDAD

La incorporación de las economías de color en la educación superior no puede reducirse a la adición de asignaturas o módulos temáticos. Requiere una transformación en las pedagogías empleadas, que permita a los estudiantes moverse entre marcos conceptuales, integrar saberes de múltiples disciplinas y desarrollar proyectos con sentido social y ambiental. Juchniewicz y Grzybowska (2015) señalaron que los nuevos conceptos económicos sólo logran arraigarse en las prácticas formativas cuando los docentes los comprenden en profundidad y son capaces de problematizarlos críticamente.

La formación docente en este campo demanda, entre otras cosas, el desarrollo de capacidades de investigación-acción que permitan a los profesores identificar oportunidades de emprendimiento en los contextos locales y conectarlas con los marcos teóricos de las economías de color. Gultekin et al. (2024) demostraron que las inversiones en los sectores de cuidado generan empleo e inclusión de género, lo que sugiere que la formación para las economías de cuidado (blanca y plateada) tiene una dimensión política que demanda sensibilidad crítica por parte de quienes la facilitan.

INNOVACIÓN CURRICULAR: DE LA TRANSMISIÓN A LA CREACIÓN DE VALOR

Las economías de color comparten un principio pedagógico fundamental: el aprendizaje más poderoso ocurre en la intersección entre la reflexión teórica y la práctica emprendedora situada en contextos reales. Zardo y Mello (2018) documentaron que las incubadoras universitarias más efectivas son aquellas que articulan conocimiento técnico, acceso a redes y acompañamiento personalizado en un entorno de aprendizaje que simula las condiciones del mercado. Vargas y Prada (2019) encontraron resultados similares en el ámbito de la economía naranja, donde los estudiantes que trabajan proyectos reales de emprendimiento cultural muestran mayor apropiación de los conceptos y mayor disposición a continuar con sus proyectos al egresar.

Esta perspectiva converge con la noción de comunidades de aprendizaje en y para la vida que propone la convocatoria que motiva este artículo: espacios donde el conocimiento académico y la experiencia vital se entrelazan en torno a proyectos con sentido. Las economías de color ofrecen precisamente ese tipo de proyectos: emprendimientos que conectan la dimensión económica con la cultural, la ambiental y la social, invitando a los estudiantes a pensar su futuro profesional en términos de contribución al bienestar colectivo y no solo al beneficio individual.

La incorporación de tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial en estos procesos formativos abre posibilidades adicionales. Szwajca (2022) documentó la aceleración del uso de canales de comunicación digital entre los consumidores polacos durante la pandemia, sugiriendo que las competencias digitales son condición de acceso a los mercados de las economías de color. Durrie y Gahlot (2020) argumentaron que el Emprendimiento 4.0 requiere no solo conocimientos tecnológicos sino también capacidades de liderazgo adaptativo, pensamiento sistémico y gestión de la incertidumbre, todas ellas dimensiones que pueden cultivarse en entornos formativos que adopten las economías de color como eje conceptual.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido realizado a lo largo de este artículo permite formular tres afirmaciones centrales. En primer lugar, las economías de color constituyen un ecosistema conceptual coherente que, tomado en conjunto, ofrece un vocabulario robusto para pensar el desarrollo sostenible, el emprendimiento con sentido social y la innovación orientada al bienestar. Lejos de ser categorías arbitrarias o modas pasajeras, cada denominación cromática responde a transformaciones estructurales en los sistemas productivos contemporáneos que la teoría económica convencional no ha logrado capturar con suficiente precisión.

En segundo lugar, las instituciones de educación superior se encuentran en una posición privilegiada —y con responsabilidad ineludible— para integrar estas economías en sus propuestas formativas. Las convergencias entre

los modelos de color y los enfoques de formación integral, educación para la vida y desarrollo de habilidades para el siglo XXI son profundas y productivas. Las universidades que asuman este desafío con rigor y creatividad estarán formando profesionales capaces de navegar y transformar ecosistemas productivos complejos.

En tercer lugar, la investigación en este campo está lejos de agotarse. Las posibles líneas de trabajo incluyen: estudios comparados sobre la incorporación de las economías de color en currículas de educación superior en distintos contextos iberoamericanos; evaluaciones de programas formativos orientados al emprendimiento creativo, ambiental y de cuidado; análisis de las condiciones institucionales que favorecen u obstaculizan la innovación curricular en este campo; y exploraciones teóricas sobre las convergencias entre las diferentes economías de color y los marcos de ciudadanía global, justicia ambiental y economía circular.

Finalmente, se reconoce como limitación del presente trabajo su carácter fundamentalmente teórico y la dependencia de una revisión bibliográfica que, aunque amplia, no agota la producción existente en cada uno de los modelos analizados. Estudios empíricos, tanto cuantitativos como cualitativos, son necesarios para contrastar las proposiciones aquí formuladas con evidencia proveniente de experiencias formativas concretas en el contexto latinoamericano y, particularmente, en el jalisciense.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aithal, P. S. (2024). *Achieving Business Excellence through Ethical Business Model: A Success Story of Tata Group*, India. Poornaprajna International Journal of Management, Education & Social Science (PIJMESS). <https://doi.org/10.64818/pijmess.3107.4626.0017>
- Aithal, P. S., y Aithal, S. (2024). *Predictive Analysis of the Impact of India's National Education Policy 2020 on Higher Secondary Education: Focus on Independent PU Colleges*. Poornaprajna International Journal of Management, Education & Social Science (PIJMESS). <https://doi.org/10.64818/pijmess.3107.4626.0014>
- Al-Hazzani, N. N. A. (2024). *La economía morada y su relación con la cultura del conocimiento: revisión sistemática*. Buhuth fi Ilm al-Maktabat wa-al-Ma'lumat. <https://doi.org/10.21608/sjrc.2024.246154.1076>
- Bonomi, S., Ricciardi, F., y Rossignoli, C. (2019). *ICT in a Collaborative Network to Improve Quality of Life: A Case of Fruit and Vegetables Re-use. Lecture Notes in Information Systems and Organisation*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10737-6_4
- Boyacıoğlu, E. Z., Taş, H., y Adıgüzel, T. (2023). Ekonominin renkleri: Yeni bir yaklaşım önerisi "Beyaz Ekonomi" [Los colores de la economía: Una nueva propuesta de enfoque "Economía Blanca"]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1269499>
- Doce, L. J. P., Catedrilla, J. M., Vega, C. J. B. D., Limpin, L., Ambalong, K. A., y Trillo, J. T., II. (2024). *Exploring the Nexus between the Blue Economy and Information*

- Technologies: A Systematic Literature Review of Information Systems in Pacific Fisheries and Aquaculture*. Journal of Engineering, Environment, and Agriculture Research, 3(1). <https://doi.org/10.34002/jear.v3i1.67>
- Durrie, M., y Gahlot, A. (2020). *Entrepreneurship 4.0: Setting the Stage*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3837553>
- Ekinici, G. (2024). *Evaluation of long-term care expenditures from the silver economy perspective*. Global Health Economics and Sustainability. <https://doi.org/10.36922/ghes.3298>
- Estrada, R. D. (2015). *Antecedentes del emprendimiento – caso colombiano*. [Documento de trabajo].
- Griva, A., Mitroulia, M., y Armakolas, S. (2024). *Strategic Management of the Silver Economy: A European Perspective*. European Journal of Management and Marketing Studies, 9(1). <https://doi.org/10.46827/ejms.v9i1.1693>
- Gultekin, D., Ilkcaracan, I., Bayar, A. A., y Ozcanlı-Baran, P. (2024). *Investing in the care services sectors for employment generation and gender-inclusive growth: the case of Turkey*. New Perspectives on Turkey. <https://doi.org/10.1017/npt.2024.32>
- Hernik, K. (2017). *Social economy in Bałtów as social innovation*. Acta Innovations.
- Isomursu, M., Wallin, A., y Jaekel, M. (2016). *Commercialisation challenges of European collaborative innovation projects addressing silver markets*. International Journal of Business Innovation and Research. <https://doi.org/10.1504/IJBIR.2016.074831>
- Juchniewicz, M., y Grzybowska, B. (2015). *New Concepts of Innovation in Economic Sciences – Implications in the Field of Food Economy*. Annals of the Alexandru Ioan Cuza University - Economics. <https://doi.org/10.1515/aicue-2015-0010>
- Kadek, I., Wishanesta, D., Ayu, I., Saskara, N., Bagus, I., Purbadharma, P., y Suasih, N. N. R. (2024). *The Development of Potential Blue Economy Activities in The Marine Protected Area: A Literature Review*. Technium Sustainability, 5. <https://doi.org/10.47577/sustainability.v5i.10956>
- Liu, S. (2021). *Color Metaphors for Naming Economy Modes in COCA: What are They?* 2021 2nd Asia-Pacific Conference on Image Processing, Electronics and Computers. <https://doi.org/10.1145/3452446.3452638>
- Lozano, G., Vizcaino, Á. U. V., y Ramirez, L. (2014). *Apoyo al emprendimiento: De la teoría a la práctica*. <https://doi.org/10.21158/01208160.N76.2014.801>
- Mahdi, N. A. N., Fernando, Y., y Ibrahim, A. (2024). *Revealing the Path to a Green Economy: Insights and Recommendations for Sustainable Development in Malaysia*. International Journal of Integrated Engineering, 16(2). <https://doi.org/10.30880/ijie.2024.16.02.026>
- Ngondjeb, D. Y., Atewamba, C., y Macalou, M. (2020). *Insights on Africa's Future in its Transition to the Green Economy*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44180-7_13
- Oktavio, A., Indrianto, A. L., Susilo, C. L., Nugroho, A., Hendra, H., y Wibowo, O. H. (2024). *Blue Economy dan Pariwisata: Sebuah Analisis Bibliometrik*. Prosiding Seminar Nasional Forum Manajemen Indonesia. <https://doi.org/10.47747/snfmi.v2i1.2421>

- OIT. (2025). *Advancing decent work and the care economy*. <https://doi.org/10.54394/vzty3510>
- Pineda, S. M. M., Pineda, P. A., y Piedrahita, J. S. C. (2021). *Effects of the Orange Economy on Social Entrepreneurship in the City of Medellin*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68390-0_13
- Quinteros, C. R. M., Calero, M. E. J., y Palomino-Siza, L. B. (2018). *La Economía Creativa en Ecuador: Un Análisis Retrospectivo en la Provincia de Cotopaxi Durante el Periodo 2012 – 2015*. INNOVA Research Journal, 3(11). <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n11.2018.724>
- Ramos Aranibar, E. R. (2024). *Economía Plateada: Desarrollo en el Perú y Perspectivas de Crecimiento*. *Economía y Sociedad*. <https://doi.org/10.15359/eys.29-65.1>
- Rodríguez Ávalos, I., y Marzluf, J. B. (2021). *Economía Naranja: el actual desafío para las Universidades en la formación profesional*. *Revista Compás Empresarial*, 11(33). <https://doi.org/10.52428/20758960.v11i33.156>
- Roiss, O., y Medvedeva, L. (2022). *Rising agriculture on a convergent green economy platform*. VIII International Annual Conference "Industrial Technologies and Engineering" (ICITE 2021). <https://doi.org/10.1063/5.0105336>
- Salazar-Araujo, E., Delgado-Muñoz, D. C., y Narváez-Navarro, R. M. (2019). *Emigraciones forzadas de colombianos en el periodo 2014-2018: Efectos en el entorno socioeconómico nacional*. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(2). <https://doi.org/10.37960/revista.v24i2.31497>
- Sánchez, M. V. R., y López, M. K. L. (2019). *Economía naranja: una opción de emprendimiento para Colombia de la mano de las instituciones de educación superior*. *Apuntes Contables*, 25. <https://doi.org/10.18601/16577175.n25.05>
- Sardinha, Á. (2024). *Apresentação do Centro de Competência e Desenvolvimento da Economia Azul*. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*. <https://doi.org/10.31492/2184-2043.rilp2024.45/pp.135-138>
- Segura Osuna, J. A. (2024). *The Benefits of the Orange Economy: An Opportunity for Economic Recovery in the Handicrafts Sector after the Pandemic*. *Journal of Economics Studies and Research*. <https://doi.org/10.5171/2024.619760>
- Sharma, B. (2024). *Blue Economy Initiatives and India's Maritime Diplomacy: Exploring New Frontiers for Economic Growth*. *RESEARCH HUB International Multi-disciplinary Research Journal*, 11(1). <https://doi.org/10.53573/rhimrj.2024.v11n1.014>
- Szwajca, D. (2022). *The Use of Digital Communication Channels by Polish Consumers – Changes Caused by the Pandemic*. *Foundations of Management*. <https://doi.org/10.2478/fman-2022-0003>
- Taboada, J., Rueda, M., y Segura, J. (2023). *Craft Activity During and Post-Pandemic Under the Focus of the Orange Economy*. *Proceedings of the 21th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*. <https://doi.org/10.18687/laccei2023.1.1.1139>
- Thompson, M. (2020). *Social Economy and Social Enterprise*. *International Encyclopedia of Human Geography*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-102295-5.10702-4>
- Vargas, K., y Prada, K. (2019). *Economía naranja como potencializador de innovación en*

- los proyectos de emprendimiento generados al interior del Programa de Finanzas y Comercio Internacional de la Universidad de La Salle de Bogotá. [Trabajo de grado].
- Vega, D. M., Alemán, G., y Villaneda, S. A. (2018). *EXIT: ¿Está América Latina preparada para cumplir el sueño emprendedor?* <https://doi.org/10.33132/9789585462540>
- Venkatesh, S., et al. (2023). *Infusing Circular Reporting Model and Creative Marketing Mix for a Progressive Orange Economy: A Study with reference to Creative Business Units in Karnataka, India in the Post Covid-19 Pandemic*. Asian Journal of Interdisciplinary Research. <https://doi.org/10.54392/ajir2334>
- Zardo, J., y Mello, R. (2018). *Responses from Incubators to the Creative Economy*. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*, 15(3). <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2018.V15.N3.A12>