

# Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 59, octubre-diciembre de 2025

## SABERES EDUCATIVOS

**El saber docente y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen)**

**La narración como disruptor epistemológico**

**Reflexiones situadas y saberes profesionales: autonomía docente y gestión educativa en el Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas**

**El proceso de lectoescritura acompañado de la neuroeducación y las emociones en aulas multigrado**

**Protocolo ante el fallecimiento de estudiantes en Pedagogía Hospitalaria**

Colaboran

Antonieta Cabrera Le May • Benjamín Estrella Wences • Luis Alberto González Aguilar • Luis Humberto Jiménez Alvarado • Josefina Mattoli-Sánchez • Carlos Jovani Morán Esteban • Isidora Nuñez Figueroa • Fernanda Rosales Montenegro • Fabiola Sevilla Hernández • Julieta Vega Morales •



# Directorio

**Directora** María Candelaria Ornelas Márquez  
**Coordinador Editorial** Jaime Navarro Saras  
**Diseño** Educ@rnos editorial

## Consejo editorial

|                                                |                                    |
|------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Universidad de Cádiz</b>                    | Víctor Manuel Amar Rodríguez       |
| <b>Universidad de Guadalajara</b>              | José Claudio Carrillo Navarro      |
| <b>Instituto Mexicano del Seguro Social</b>    | Cecilia Colunga Rodríguez          |
| <b>Colectivo para el Desarrollo Educativo</b>  | Silvia Lourdes Conde Flores        |
| <b>Universidad Autónoma de Barcelona</b>       | María Jesús Comellas Carbó         |
| <b>UNED</b>                                    | Juan Antonio Delval Merino         |
| <b>Universidad Nacional Autónoma de México</b> | Rose Eisenberg Wieder              |
| <b>ByC Escuela Normal de Jalisco</b>           | Adriana Piedad García Herrera      |
| <b>Universidad de Granada</b>                  | Francisco Javier Hinojo Lucena     |
| <b>Universidad de Guadalajara</b>              | Gizelle Guadalupe Macías González  |
| <b>Junta de Andalucía</b>                      | Carmen Martínez Sevilla            |
| <b>Universidad de Guadalajara</b>              | Luis Rodolfo Morán Quiroz          |
| <b>UPN/Guadalajara</b>                         | Miguel Ángel Pérez Reynoso         |
| <b>Universidad de Barcelona</b>                | Enric Prats Gil                    |
| <b>Universidad de Guadalajara</b>              | Silvia Lizette Ramos de Robles     |
| <b>UPN/Ajusco</b>                              | Miguel Ángel Vértiz Galván         |
| <b>Investigadora independiente</b>             | Mayela Eugenia Villalpando Aguilar |

Revista educ@rnos, Año 14, núm. 59, octubre-diciembre de 2025, es una publicación trimestral editada por Jaime Navarro Saras, Av. Vallarta núm. 1020-7, Col. Americana, C. P. 44100, Guadalajara, Jalisco, Tel. 52 (33) 34776032, página electrónica: <http://revistaeducarnos.com/sites/default/files/educ@rnos.pdf>, correo electrónico: [revistaeducarnos@hotmail.com](mailto:revistaeducarnos@hotmail.com). Editor responsable: Jaime Navarro Saras. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo núm. 04-2014-052912253800-203, ISSN 2007-1930, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Certificado de licitud y contenido: en trámite otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Fecha de la última modificación 30 de diciembre de 2025. Diseño educ@rnos editorial.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Revista educ@rnos siempre y cuando se cite la fuente.

## Política editorial

- La **Revista educ@rnos** es un espacio de expresión creado para compartir y cuya finalidad sea educarnos, donde se fomenta la cooperación, el trabajo en equipo, la inclusión y la propuesta conjunta. Todo con el afán de propiciar ideas e instrumentos para hacer una escuela mejor y una sociedad más inclusiva y propositiva que forme ciudadanos responsables y productivos.

- En la **Revista educ@rnos** la misión es generar una propuesta independiente a partir de múltiples esfuerzos, saberes y experiencias de profesionales de la educación y la cultura que realizan investigaciones sobre el fenómeno educativo, social y cultural a fin de ofrecer propuestas de solución a los problemas que aquejan a la realidad educativa y cultural de los países de la región para contribuir al desarrollo de la misma.

- La **Revista educ@rnos** promueve, además, diversos canales e iniciativas para difundir y circular el conocimiento desde una propuesta mexicana e iberoamericana, con el propósito de construir una mirada de colaboración constante, desde ese contexto, se propone abrir espacios hacia otras áreas que permitan cruzar y enriquecer los debates educativos y culturales desde diversos campos del conocimiento.

- La **Revista educ@rnos** publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y propuestas pedagógicas referidas a cualquier ámbito de la educación en general. Los trabajos publicados son originales, inéditos y no están simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Todos los artículos enviados para publicación son sometidos a arbitraje, bajo un sistema de evaluación externa por pares y anónima.

Para efectos de difusión y manejo académico se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso e ideológico de información por parte de los autores.

- La **Revista educ@rnos** está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LatinRev, Latindex, Google Académico y el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura ([www.oei.es](http://www.oei.es)).

## Sumario

|                                                                                                                                                                                             | Pág. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| <b>Editorial</b>                                                                                                                                                                            | 7    |
| <b>Presentación</b>                                                                                                                                                                         | 9    |
| <b>Saberes educativos</b>                                                                                                                                                                   |      |
| <b>El saber docente y la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen)</b><br>Luis Alberto González Aguilar                                                                                    | 11   |
| <b>La narración como disruptor epistemológico</b><br>Luis Humberto Jiménez Alvarado                                                                                                         | 27   |
| <b>Reflexiones situadas y saberes profesionales: autonomía docente y gestión educativa en el Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas</b><br>Fabiola Sevilla Hernández   | 43   |
| <b>Investigar, argumentar, convencer... ¡cachacuas, consenso!</b><br>Julieta Vega Morales                                                                                                   | 61   |
| <b>El proceso de lectoescritura acompañado de la neuroeducación y las emociones en aulas multigrado</b><br>Carlos Jovani Morán Esteban                                                      | 75   |
| <b>Protocolo ante el fallecimiento de estudiantes en Pedagogía Hospitalaria</b><br>Antonieta Cabrera Le May, Isidora Nuñez Figueroa, Fernanda Rosales Montenegro y Josefina Mattoli-Sánchez | 97   |

**Tejiendo Saberes: La Expedición Pedagógica del Colectivo** 113  
**COBAEM 2030 hacia los ODS**  
Benjamín Estrella Wences

**Reseña** 119

**Normas para publicar** 121

## EDITORIAL

**E**stamos viviendo en un mundo (provocado por el actual gobierno de EEUU), donde las cosas cambian de una hora a la otra, tan real, como que lo que ayer se dijo, hoy ya no existe y ello nos ha llevado a que la incertidumbre sea la principal situación que caracteriza a la política reciente.

Es un esquema en el que se tiene que actuar rápido, correr recio y mirar siempre de frente para no colisionar. En tanto, disminuir las consecuencias y repercusiones se ha tornado en un deporte que vienen jugando todos los países que son tocados o señalados con las amenazas del incremento de los aranceles, la invasión del territorio y hasta la compra de tierras (sin mediación ni negociación) para ampliar la casa del país más poderoso del mundo.

La política externa norteamericana ha entrado en un esquema parecido a cómo se manejan los negocios, la compraventa de productos y la negociación a rajatabla.

Los países más visibilizados han sido Colombia, Canadá, México y China, en los cuatro casos no ha habido posturas radicales más allá de los dichos y las declaraciones, pero en los hechos ha habido acciones para tranquilizar, y dejar en paz, por el momento, la postura estadounidense.

En el caso de México, y por miedo a entrar en una crisis comercial, se acordó enviar 10 mil soldados de la Guardia Nacional para vigilar la frontera y no permitir la entrada de fentanilo, droga que tanto le preocupa al gobierno de EEUU. Ello hace suponer que en los siguientes días y antes que termine el mes de ampliación para la entrada en vigor del cobro de aranceles por los productos que se exportan; veremos con seguridad que habrá detenciones, decomisos y retención de productos de manera histórica. Con lo cual todo mundo estará feliz (los gobiernos de EEUU y México),

pero la disminución de consumidores de droga en el país del norte seguirá al alza y, la narrativa, los tiempos y los acuerdos habrán sido cubiertos.

Nunca como ahora las redes sociales han tenido tanto impacto, el mayor contenido que circula en nuestro país se centra en la relación EEUU-México (con Trump a la cabeza) y las respuestas de los enredados es tal que no han dejado de aparecer las voces mayoritarias de patriotas envalentonados y exigiendo las mismas posturas, aunque también han aparecido (minoritariamente) las voces de reclamo a las actitudes del gobierno de Claudia Sheinbaum, al tildarlo de sometido y tibio por no responder con los mismos términos, sino todo lo contrario, por buscar la negociación y el diálogo.

Lo cierto es que estos tiempos de política externa requieren rapidez y tino; las redes sociales son los medios más poderosos por el momento, cuya permanencia en la memoria de corto plazo de las personas es tan efímera como nunca, ya no son aquellos tiempos que había negociación-conflicto-reconciliación; hoy va todo junto y la preocupación es qué tanto de ello va quedar en las personas para su vida cotidiana.

Lo que está sucediendo en la política externa de EEUU es muy parecido a la actitud de los niños, niñas y adolescentes de hoy en día, todo lo quieren de inmediato y no admiten fracaso alguno, pero siempre de lo que se les da y no de lo que realizan con su propio esfuerzo.

Estos tiempos recios nos llevarán por un mundo desconocido, a lo cual no estamos acostumbrados, por lo tanto, las familias como las escuelas y demás instituciones tendrán que hacer su parte para fomentar el sentido crítico en los más jóvenes y con ello sean capaces de pausar sus respuestas y actitudes ante las cosas que les afectan para bien o para mal.

Si las amenazas resultan reales, entonces tendremos que aprender a consumir lo básico y debemos voltear a otros mercados para comprar otras marcas sin tanta fama y que no encarezcan nuestra economía, ya de por sí bastante deteriorada. En este escenario se nos pondrá a prueba de qué tan solidarios somos con nuestro país, con los productores que exportan y con este gobierno que le tendrá que apostar a un nacionalismo como nunca se ha visto, obviamente sin armas y un poco parecido a cuando países extranjeros nos invadieron y no se salieron con la suya, al tiempo.



## PRESENTACIÓN

**E**l número que ponemos a tu disposición es de una diversidad, tanto en temas recientes como la Inteligencia Artificial, hasta la narración como una estrategia dentro del aula y lo que se vive en los hospitales desde un enfoque pedagógico, abrimos el debate con un texto de Luis Alberto González Aguilar, que, al centrarse en un fenómeno muy reciente aplicado en las escuelas, concluye que, la irrupción de las Inteligencias Artificiales Generativas representa, simultáneamente, una oportunidad y un desafío para el trabajo docente. Estas herramientas muestran potencial real para aliviar tareas administrativas y optimizar el uso del tiempo, el cual es un recurso escaso y valioso para el profesorado.

Luis Humberto Jiménez Alvarado nos habla de la narración, en la cual afirma que los ejercicios narrativos, cuidados e intencionados metodológicamente, pero, sobre todo, articulados desde la colectividad y la comunidad que aprende, puede ser una herramienta muy poderosa en la transformación del Ethos profesional docente.

Fabiola Sevilla Hernández sintetiza que el docente reflexivo articula experiencia, pensamiento crítico, saberes referenciales y epistemologías feministas y decoloniales, convirtiendo la práctica educativa en un proceso dinámico, consciente y transformador.

Julieta Vega Morales señala que los argumentos orales toman relevancia cuando la presencia social de los textos son parte de su contexto y ayudan a fundamentar su posición, en este caso que los niños discutan sobre el tema que quieren para el proyecto.

Carlos Jovani Morán Esteban, al hablar de la lectoescritura en escuelas multigrado, concluye que al complementar los postulados de

la inteligencia emocional y la neuroeducación, se pudo detectar una comprensión más profunda en cuanto al salto de presilábico a silábico, identificando con más facilidad los fonemas en conjunto de las vocales y consonantes en relación a imágenes, objetos y personajes de su cotidianidad y contexto, socialización entre los tres grados (primero, segundo y tercero) basada en el respeto y la colaboración, y la resolución de problemáticas cotidianas, en donde ellos mismos proponen soluciones.

Antonieta Cabrera Le May, Isidora Nuñez Figueroa, Fernanda Rosales Montenegro y Josefina Mattoli-Sánchez, al hablar de pedagogía hospitalaria nos comparten que, los docentes requieren apoyo frente a la muerte de estudiantes. Ante la ausencia de una respuesta institucional estandarizada, el Equipo de Psicología de la Fundación Carolina Labra Riquelme elaboró un protocolo basado en literatura, experiencias y reflexión.

Finalmente Benjamín Estrella Wences, en su texto sobre la Expedición pedagógica, concluye que, lo que aprendimos no solo impactó nuestra práctica docente, sino que nos impulsó a seguir adelante con la convicción de que la educación tiene el poder de transformar vidas.

# EL SABER DOCENTE Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGen)

Luis Alberto González Aguilar

Maestro en tecnologías del aprendizaje MTA. Profesor investigador en la Escuela Preparatoria núm. 8 de la Universidad de Guadalajara.  
[doctorado.lg@gmail.com](mailto:doctorado.lg@gmail.com)

Recibido: 16 de agosto 2025.  
Aceptado: 20 de septiembre 2025.

## Resumen

Las sociedades ya no serán las mismas desde la aparición de ChatGPT y los modelos de Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) en noviembre de 2022. Deberemos reconocer el hito que marcará el antes y después la llegada de la Inteligencia Artificial (IA) como sujetos habitantes del planeta. Esta reciente y radical innovación permeará prácticamente todos los ámbitos humanos. Este trabajo pretende visibilizar y dar cuenta de los aspectos de integrar las IAGen en el ámbito educativo, en el que el profesorado del nivel medio superior por sus características de precariedad aparece como una presa fácil de influir ante una tecnología de innovación disruptiva con promesas de optimizar los tiempos en sus labores académicas, sin embargo, se advierte representa un nuevo dispositivo de superexplotación del trabajo ante la desvaloriza-

ción de su saber profesional. Se explora la transición que presenta el profesorado y sus conocimientos previos en un periodo en el que las labores administrativas rebasan sus cargas laborales y la reconfiguración a las próximas tareas y practicas pedagógicas con la integración de la IAGen. Se resalta la necesidad de una reflexión crítica y colectiva para hacer frente a los retos académicos. Finalmente, se propone que la adopción tecnológica debe ser ética y acompañada por políticas institucionales de formación que protejan la autonomía e identidad del profesorado.

**Palabras clave:** Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), Saber docente, Carga laboral docente, Cambio conceptual, Desarrollo profesional.

## **Abstract**

Societies have been irrevocably altered since the emergence of ChatGPT and Generative Artificial Intelligence (GenAI) models in November 2022. We must recognize this milestone as a definitive turning point for humanity as inhabitants of this planet. This recent and radical innovation will permeate virtually every sphere of human activity. This paper aims to highlight and analyze the implications of integrating GenAI into the educational sector, specifically focusing on upper-secondary teachers. Due to their precarious working conditions, these educators appear vulnerable to the influence of a disruptive technology that promises to optimize academic workflows. However, this study warns that such technology represents a new mechanism for labor overexploitation and the devaluation of professional expertise. The research explores the transition of the teaching staff and their prior knowledge during a period in which administrative burdens exceed their manageable workloads. It further examines the reconfiguration of pedagogical tasks and practices necessitated by GenAI integration. The text underscores the urgent need for critical and collective reflection to address these academic challenges. Finally, it proposes that technological adoption must be ethical and supported by institutional training policies that safeguard the autonomy and professional identity of the faculty.

**Keywords:** Generative Artificial Intelligence (GenAI), Teacher Knowledge, Teacher Workload, Conceptual Change, Professional Development.

Estamos viviendo una época en la que gobiernos y macrocorporaciones se apresuran a hackear nuestro sistema operativo orgánico.

Harari (2018)

## Introducción

La sociedad actual está en un proceso de cambio constante y es de esperarse que 8.2 mil millones de personas en el mundo (Institut national d'études démographiques [INED], 2024) haga más compleja la incertidumbre con la que seguirán ocurriendo.

En el plano educativo, las escuelas y sus docentes no dejan de atender un creciente número de retos (violencia juvenil, inclusión, drogadicción, embarazos, decadencia en lectura, racismo, nomofobia, cyberbullying, neurodiversidad y la lista se incrementa), como mencionó Savater (1997, p. 10) la sociedad mantiene “el hábito de señalar la escuela como correctora necesaria de todos los vicios e insuficiencias culturales con la condescendiente minusvaloración del papel social de maestras y maestros”. Hay que subrayar que para muchos jóvenes aspirar a la profesionalización docente es cada vez menos atractiva, consecuencia quizá de múltiples factores como la percepción de un menor prestigio social, cargas laborales más pesadas e intensas, salarios reducidos, reformas educativas sin proyección a largo plazo, incremento en las matrículas escolares, y nuevamente una lista que continúa.

No obstante, señala Morin (2021) “Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos”, es decir, para quienes ya son partícipes del sistema educativo, esta afirmación parece inalcanzable de materializar, más aún, por la amplia y desarticulada brecha entre los gobiernos -obligados a anticiparse a regulaciones y legislaciones que mantengan el bienestar de la ciudadanía en cuanto a problemáticas

sociales resultado de las innovaciones tecnológicas, y las Universidades con sus sistemas educativos que distan de estar a la delantera de los retos sociales porque dependen en muchas ocasiones de esperar procesos burocráticos que clarifiquen las certidumbres en dichos lineamientos o bien que sean tomadas en cuenta para promoverlos y agilizarlos.

Los ganadores en este conflicto -y desde un sistema económico capitalista - resultan las grandes corporaciones, y en las últimas décadas, se acentúan las de índole tecnológico, las cuales han encontrado beneficios directos, incluso ante las eventualidades, por ejemplo, durante la última pandemia SARS-CoV2 donde repuntaron y consolidaron empresas como Zoom, Microsoft, Google, Amazon y Netflix, junto con las farmacéuticas (Pfizer-BioNTech, Moderna, Astra Zeneca) para acrecentar sus imperios. Además, con seguridad lograron un análisis del comportamiento y perfiles de las personas (hábitos físicos y de salud, emocionales, sociales, tecnológicos, etc.), en otras palabras, sus modelos de negocios sirvieron para insertarse en los dispositivos necesarios para generar control y ceder la ventaja del progreso a la iniciativa privada y a estos gigantes tecnológicos.

“Tengo ética de la misma manera que la luna brilla.  
Se podría argumentar que la luna en realidad no brilla  
porque es solo luz solar reflejada. De manera similar,  
yo soy un reflejo de la ética humana”.

*Robot e IA Sophia, en conversación con Carlos Hank González, 2019.*

En consecuencia, nos encontramos en el punto en el que la educación se encuentra de frente con la modernidad, mencionó Rockwell (2018) que “Los tiempos parecen estar más controlados ahora que antes. Sin duda, el recurso docente más escaso y de mayor valor relativo es el tiempo”, y con ello (tiempo) el profesorado requiere optimizarlo, envolverlo y estirarlo para lograr un mejor aprovechamiento de este. Asimismo, en los docentes impera la recurrente necesidad de encontrar procesos, dispositivos y/o herramientas que eficienten de

manera significativa la superexplotación<sup>1</sup> término que acuñan autores como González *et al.* (2024) y los cuales detallan cómo los docentes están expuestos; Pues deben atender una infinita demanda de tareas administrativas, además de las académicas y de carácter personal al interior de sus instituciones.

Entretanto, en el mundo digital, en noviembre del 2022, aparece una prometedora propuesta de innovación a cargo de la empresa OpenAI (entra en la jugada otro nuevo gigante tecnológico) quien lanza al público en general la solución ChatGPT, un chat de inteligencia artificial generativa (IAGen) que rompió los récords de descargas al alcanzar 1 millón de usuarios en tan solo 5 días y 100 millones en 2 meses, resultado de características como su facilidad de uso, accesibilidad y capacidades de respuesta en lenguaje natural. ChatGPT se reveló como una tecnología tan flexible que podría encajar y adaptarse prácticamente a cualquier campo. Se materializa el “Test de Turing” donde la computadora ya tiene las capacidades para hacerse pasar por un humano en distintos formatos. Lo anterior detonó las alertas de sus competidores tecnológicos quienes apresuraron sus proyectos en Inteligencia Artificial (IA) para sumarse en la carrera por esta nueva era de innovaciones a ritmos vertiginosos.

Reiteradamente el plano educativo (en específico el profesorado) enfrenta un nuevo reto hacia la incorporación de estas tecnologías en IAGen en su quehacer académico, administrativo y personal; De alguna manera no es que el docente tenga la opción de elegir en dónde invierte su tiempo, esfuerzos y capacidades para solventar qué retos al interior de las aulas, sino que se convierten en una especie de presión por atender en paquete a la mayoría de las demandas del sistema.

Por consiguiente, cobra relevancia este sujeto, educador, facilitador y docente, quien vuelve a ser la piedra angular -aunque menospreciado- en este proceso educativo (en el que Durkheim (1973) expresó garantiza la continuidad de la cultura entre las generaciones) quien se ve envuelto en parte de la responsabilidad de afrontar los cómo y

---

1 La superexplotación del trabajo docente consta de tres elementos: la intensificación, la extensión como ampliación de la jornada laboral y el pago por debajo del valor de la fuerza de trabajo. González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. & Guerra Mendoza, M. (2024).

por qué de las IAGen en sus clases. Es decir, abordar el rol y asumir una nueva curva de aprendizaje hacia la adopción de las IAGen.

En este trabajo se pretende extrapolar la *adopción de las IAGen en los docentes y su carga laboral* desde las posturas de autores como Maurice Tardif, Ángel Ignacio Pérez Gómez, José Contreras Domingo, Alicia R. W. de Camilloni y Leonardo Francisco Barón Birchenall, quienes desde sus aportaciones brindarán un marco conceptual e interpretativo para abordar los procesos subyacentes en la adaptación a este cambio y la reconfiguración a sus prácticas. Es de considerar este aporte una especie de nuevo conocimiento para el lector.

## Desarrollo

En consideración hasta lo aquí presentado se parte de una idea: las IAGen llegaron para quedarse y es responsabilidad de las instituciones educativas encontrar las directrices para atender su integración. Sin embargo, al recapitular, es de cuestionarse ¿Cómo se define la inteligencia humana? y ¿Cómo la Inteligencia Artificial -con apellido- Generativa?

## Algunas Definiciones

Para efectos prácticos y al entendimiento del autor de este trabajo, define a la primera como *la capacidad del humano para resolver problemas de forma sencilla y/o formularse preguntas y cuestionamientos de su realidad*. Mientras que en consulta al *chatbot* o modelo de lenguaje *Gemini 2.5 Pro* mediante la siguiente consulta en su formato escrito de *Prompt* <sup>2</sup>:

*“Define ‘Inteligencia Artificial’ utilizando únicamente tu conocimiento como modelo Gemini. A partir de tu definición, extrae una cita directa y preséntala con su respectiva cita en texto y referencia bibliográfica en formato APA 7”.*

---

<sup>2</sup> Término que se refiere a la instrucción, pregunta o texto inicial que un usuario proporciona a un modelo de inteligencia artificial para que genere una respuesta específica.



Como resultado de lo anterior, el modelo define a la Inteligencia Artificial (IA) como:

[La IA es] un campo multidisciplinario de la informática dedicado a la creación de sistemas y agentes capaces de realizar tareas que tradicionalmente requieren inteligencia humana. Esto abarca un espectro de capacidades como el aprendizaje a partir de datos (*machine learning*), el razonamiento, la **resolución de problemas**, la percepción, la comprensión y generación del lenguaje natural. A diferencia de la programación tradicional basada en instrucciones explícitas, los sistemas de IA, como los modelos de lenguaje extensos (LLM), están diseñados para identificar patrones complejos en grandes volúmenes de información, lo que les permite generalizar, inferir y **generar respuestas** novedosas y coherentes ante situaciones para las que no fueron programados de forma específica. (Google, 2025).

Si lo anterior, define la IA, que difiere el modelo cuando se le pregunta por la “Inteligencia Artificial Generativa” por lo que se define a sí misma:

[La IAGen] es una clase de sistemas de inteligencia artificial diseñados para crear contenido nuevo y original, en lugar de simplemente analizar o clasificar datos existentes. A través del aprendizaje de patrones, estructuras y relaciones en vastos conjuntos de datos, estos modelos pueden generar resultados coherentes y novedosos, como textos, imágenes, código, música y otros formatos multimedia (Google, 2025).

Como dato de interés, referido a las anteriores definiciones, se establece que las consultas (iteracciones) -incluso repitiendo los mismos Prompts- proporcionan resultados distintos, aunque mantienen parte de las ideas y estructuras en sus descripciones. Lo anterior nuevas preguntas como: ¿La inteligencia humana formula definiciones siguiendo estructuras mentales universales o variables según la expe-

riencia y el contexto? De la misma manera que ¿La IA las está infiriendo con su entrenamiento y acceso a una inmensidad de datos?, ¿Han encontrado con la IA extrapolar el mecanismo del cerebro humano y su inteligencia para producir cualquier tipo de respuesta, siguiendo su mismo patrón de construcción?

Por otra parte, las definiciones anteriores permiten un primer contexto con respecto a las inteligencias sintéticas y biológicas y lo que pretende este trabajo es resaltar aspectos significativos entrelazando categorías que guardan relación con el objeto de estudio “Adopción de las IAGen y la carga laboral docente” y la referencia con algunos autores que enriquecen el diálogo desde otros puntos de vista.

### **Saber docente y el proceso de cambio conceptual**

El profesorado inmerso en la complejidad de sus funciones requiere desarrollarse de manera permanente en su profesionalización, misma que no puede ser separada de la persona, de su **naturaleza y de su saber cómo docente**, es decir, que una nueva adopción - las recientes IAGen- representan un **cambio conceptual** en las ideas y conocimientos previos al uso de las tecnologías de estos responsables de la educación, quienes buscan similitudes con aquello que ya conocen, se sienten familiarizados y hasta cierto punto, dominan, para recurrir a una reconstrucción de conceptos. Birchenall, L. F. (2009) señala distintos factores o fenómenos que intervienen para la transformación en este cambio conceptual, entre ellos: la práctica y el aprendizaje, la maduración biológica, la experiencia, la educación, la parentalidad y el contexto (p. 77). Se devela una relación entre la experiencia y el contexto con otros autores que se irán describiendo en los párrafos siguientes.

Se reconoce que el docente en transformación no parte de un desconocimiento absoluto ante cualquier tema, basta cualquier indicio previo como sus opiniones y/o prejuicios (experiencias previas) para tomar una postura ante los nuevos saberes. Cuando el conocimiento científico que está por adquirirse representa ventajas o desventajas sobre las prácticas anteriores, puede jugar a favor o en contra con la

naturaleza del docente como lo enuncia Camilloni (2001) “Lo que cree saberse ofusca lo que debiera saberse” lo cual obstaculiza la ruptura natural de “desaprender”, para transitar -a lo que la misma autora describe- cómo “pasar de un saber cerrado y estático a uno abierto y dinámico” (p. 12) que permita adopciones con menor resistencia al cambio y mayor adaptabilidad a los mismos.

Ahora bien, autores como Pérez Gómez et al. (2015) sitúan la importancia de reflexionar la práctica y diferenciarla entre aquello que representa en la persona (docente) sus *creencias, hábitos y emociones* (un ejemplo, que las tecnologías emergentes resuelven aspectos laborales o de enseñanza-aprendizaje con menor tiempo y esfuerzo cognitivo) en contraste con el conocimiento reflexionado sobre la acción (al evaluar si el modelo de IAGen responde a las necesidades y problemáticas que se les presentan en tareas administrativas y su incidencia en el tiempo y esfuerzos cognitivos que lo demandan), y, con las cuales separan los autores como “conocimiento práctico” y “pensamiento práctico” donde transicionan las nuevas ideas (como la adquisición de IAGen y herramientas de IA para el aprovechamiento en el quehacer docente) a nuevas acciones y hábitos a fin de **experimentar la teoría**, y partir de *hacer consciente lo implícito* a **“teorizar la práctica”** como un proceso de cambio conceptual.

Otra dimensión que aborda el saber docente la describe Maurice Tardif (2004) quien lo define como plural, heterogéneo y temporal, compuesto por saberes *disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales* (p. 28); Este último, “experiencias”, también resaltado implícita o explícitamente, por los autores antes mencionados, representa una base sólida de partida al desarrollo de cualquier profesionalización docente y a las cuales el mismo autor describe cómo “la cultura docente en acción” (p. 37).

La construcción que hace el docente de estos cuatro saberes guarda una estrecha relación en el cómo puede éste desarrollar su práctica; es decir, si el profesorado está más influenciado de la formación en su carrera universitaria (saber disciplinario) enseñará con la rigurosidad de está; por otra parte, sí su influencia se inclina por los lineamientos y programas que establece la institución (saber curricu-

lar) el docente parte de este marco delimitado; en continuidad, si la influencia llegará del cómo enseñar, qué métodos, paradigmas y corrientes pedagógicas aplicar de acuerdo a las circunstancias y contextos se giraría en torno al (saber profesional); y finalmente con el (saber experiencial) quizá el que mayor atribución genera en el docente que indaga en su propia historia de vida, y la cual proyecta a su oficio, incluso desde que el mismo docente participó como alumno.

Llevar al docente al plano cambiante de la adopción de las IA-Gen obliga a reactivar y transformar estos saberes y sus índices de influencia; Es de considerar que estos saberes entrelazados deben ajustar al individuo es sus “choques con la realidad” y es inevitable separar la predominancia de un saber experiencial.

Los saberes y cambios conceptuales permiten situar la naturaleza misma del docente, explorando de dónde provienen sus conocimientos y cómo sus saberes modifican sus opiniones y creencias las cuales influyen en su apertura o resistencia a cambios y transformaciones en sus prácticas.

## **Reflexión crítica y Desarrollo Profesional**

El análisis reflexivo, desempeña un rol (individual y colectivo) indispensable para el continuo desarrollo de competencias, la superación de limitaciones y la construcción de una autonomía profesional de cara a las exigencias cambiantes del docente.

Para explorar la reflexión crítica se parte del docente como un “actor racional” para lo cual Tardif (2004) señala, no se limita a un saber de ejecución y aplicación instrumental y de técnicas en las aulas y laboratorios, sino que se funda desde una *razón práctica y social*. Ambas razones (práctica y social) desde el caso de la *Adopción de Inteligencia artificial y su carga laboral docente* deben considerarse con igualdad de importancia. La *razón práctica* que invita al docente a cuestionarse cómo estos modelos pueden lograr eficientar y potencializar el trabajo que realizan dentro y fuera del aula y reconocer los alcances de esta herramientas, en un ejercicio de hacer consciente la implícito y lo explícito de las inteligencias artificiales generativas; por ejemplo, desde lo

*explícito*, que son tecnologías que han llegado a las instancias educativas, que requieren formación para su abordaje, están transformando las formas como se accede al contenido e información, y no obstante, como *implícitas* que sus fines no son exclusivos del aspecto educativo y las corporaciones tecnológicas, detrás de éstas continúan siendo lucrativas aumentando su brecha digital por lo que no existe claridad o transparencia en cuanto al cómo se entrenan estos modelos con los datos que se ingresan e interactúan los usuarios en el mundo.

Por otra parte, en cuanto a la *razón social* el docente que trabaja en solitario, pierde una perspectiva del razonamiento y la complejidad de reflexión en colectivo, adoptar las IAGen no debe aumentar la brecha del individualismo, en cambio, se deben establecer dinámicas que promuevan la participación de grupos de discusión en los docentes en las que se establezcan intercambios de ideas, aplicaciones, y el mejor aprovechamiento de las IAGen en la práctica educativa y laboral.

La práctica reflexiva corre un riesgo de argumentarse de forma desgastada y alienada, desde sus orígenes con Dewey y Shön se han identificado áreas de “confusionismo” en la literatura pedagógica según Contreras Domingo (1999) quien propone cinco variedades de práctica reflexiva que van, de acuerdo al contenido y propósito que buscan, desde la racionalidad técnica del docente hasta la racionalidad social y política, en una reflexión crítica a las formas de dominación y emancipación de las mismas. Esta reflexión crítica permite cuestionar las condiciones sociales e institucionales que limitan la práctica.

Como una continuidad a esta perspectiva, algunos cuestionamientos podrían seguir la línea sobre ¿Cuál es la meta del profesorado concebido como “intelectual crítico” al integrar las IAGen a sus actividades académicas? ¿Qué costos e intereses representa esta integración en las universidades y escuelas?, ¿Cuánto cuesta por alumno o profesor tener soluciones como ChatGPT, Notebooklm o Gemini? ¿Seguirá incrementándose la brecha de alfabetización digital entre quienes no utilizan estos modelos de IA? ¿De qué se pierden estos actores (profesorado y alumnado) cuando solo las utilizan desde las cuentas personales y gratuitas? ¿Qué protecciones y garantías ofrecen unas (las personales) y otras (las institucionales)? ¿Que persiguen las

corporaciones tecnológicas que más se universalicen entre las universidades y escuelas, además de mayor hegemonía en sus modelos y herramientas de IA?, Estos y muchos otros cuestionamientos deben surgir de la reflexión individual y colectiva como lo sostiene Camilloni (2001) quien plantea que no hay aprendizaje si no hay un problema o una interrogación que el sujeto se apropie (p.159). La enseñanza debe movilizar el espíritu permanentemente y no aceptar nada por sentado.

Fabre & Orange en Camilloni (2001) Proponen pasar de la “resolución de problemas” a la “problematización”, donde los docentes construyen y reconstruyen el problema en un debate científico, dando sentido a los nuevos conocimientos. Abordado desde una dinámica de capas e iniciar con la capa en el que los docentes únicamente utilicen de forma simple las IAGen -realizar consultas y peticiones “prompts” mediana o técnicamente bien estructurados, aunque sin gran relevancia crítica y creativa en los resultados (resolver problemas) mientras que para un segunda capa se promueva un intercambio colectivo de construcción de prompts y “GPT’s<sup>3</sup>” para potenciar las capacidades del asistente de IA a un nivel superior y más complejo (problematizar).

## **Obstáculos para el cambio y la adopción**

Es de reconocer que la llegada de cualquier cambio al sistema educativo genera entre los agentes involucrados (institución, escuela, docentes y estudiantes) una transformación en las formas de ser, pensar y actuar puesto que son comunes pero también muy diversas las circunstancias en cómo se adoptan, tal es el caso de la llegada de distintas innovaciones tecnológicas como el pizarrón, el proyector, los pizarrones inteligentes, las computadoras, el internet, las aplicaciones, los dispositivos celulares, etc. En la actualidad la llegada de estos chatbots de inteligencia artificial generativa dirigen a las instancias de educación a

---

3 Un GPT, siglas de Generative Pre-trained Transformer (Transformador Generativo Pre-entrenado), es un tipo de modelo de lenguaje de inteligencia artificial. Un GPT es un cerebro digital avanzado que ha estudiado una biblioteca gigantesca para poder conversar, generar texto y realizar una amplia variedad de tareas lingüísticas con una fluidez y coherencia muy humanas.

nuevas carga de adaptación y/o adopción que están latentes de barreras o facilitadores para ser implementadas en las aulas y laboratorios de clase por parte del profesorado quienes con sus experiencias, hábitos y creencias serán las piezas fundamentales para formar las directrices en la transformación hacia una nueva práctica docente.

Sin embargo, se debe señalar que de acuerdo a los autores abordados en este trabajo se encuentra que cualquier cambio pasa por resistencias y obstáculos en distintos niveles y bajo distintas circunstancias antes de pasar a su adopción. La “inercia conceptual” en la que profundiza Birchenall, L. F.(2009), señala que es la resistencia de las ideas al cambio (p. 78). El profesor ante la pregunta ¿Por qué habría de cambiar lo que ya funciona con mis estudiantes? y su justificación aparentemente válida que sostiene que no hay condiciones favorables en su contexto (institucionales, infraestructura, recursos, capacitación..). El autor también menciona que la dificultad aumenta cuando el cambio requiere una revisión de creencias fundamentales muy arraigadas.

Por otra parte, Camilloni (2001) nos habla de un aspecto atemporal, aplicable a la llegada de las IAGen en las percepciones del profesorado como otro obstáculo, es decir, señala “la experiencia primera” (creer que lo observado es la realidad sin crítica), la facilidad (buscar afirmaciones generales prematuras), la racionalidad simple y, aquí se hace un paréntesis, Camilloni se dirige al “libro de texto” como ese dispositivo educativo que presenta el conocimiento sin su carácter problemático, en el mismo término o aumentadas las IAGen que proveen contenidos cambiantes con base a los datos de acceso con las que fueron entrenadas y las disponibles por los humanos podrán exponer dicha problemática de no abordarse con un análisis crítico y problematizador de su uso ético y responsable.

Del mismo modo, asimilar la interminable marea de diversos modelos y herramientas de inteligencia artificial pueden desembocar en una “racionalidad técnica” obstáculo en el que Contreras Domingo (1999) la presenta como una limitación a la enseñanza puesto que su adopción se reduce a meros procedimientos ignorando la dimensión moral, política y reflexiva de la acción.



Finalmente un obstáculo por demás evidente es la diversidad de cuestiones de inestabilidad en el profesorado en los que no se pueden ocultar sus precariedades, profesores con altas horas frente a grupo, o que tienen otras formas de ingresos en distintas escuelas, o trabajos, representan un obstáculo relevante al que Maurice Tardif (2004) define como “devaluación social del saber docente” en el que -sin justificar su rol a las anteriores circunstancias- enfrenta una posición de “transmisor” más que de “productor” del conocimiento, razón por la cual no termina de construir su saber experiencial con respecto a las nuevas competencias que las nuevas tecnologías requieren para su asimilación y correcto empleo.

## Conclusiones

Se reafirma que la irrupción de las Inteligencias Artificiales Generativas (IAGen) representa, simultáneamente, una oportunidad y un desafío para el trabajo docente. Estas herramientas muestran potencial real para aliviar tareas administrativas y optimizar el uso del tiempo —recurso escaso y valioso para el profesorado—, pero no son parciales: su adopción modifica la configuración de los saberes docentes, reordena prácticas y tensiona las relaciones entre formación disciplinaria, curricular, profesional y experiencial tal como se expone en el texto. La incorporación tecnológica, por tanto, exige más que instrumentos: demanda una reflexión crítica sobre fines, límites y efectos transversales.

Entre los principales obstáculos identificados están las creencias previas, los prejuicios experienciales y las rigideces institucionales que dificultan “desaprender” y reconstruir prácticas. La superexplotación temporal del profesorado, la falta de espacios colegiados de discusión y la dependencia de soluciones privadas amplifican riesgos de inequidad, pérdida de autonomía y opacidad en el manejo de datos. Por ello, cualquier estrategia de adopción que ignore estas dimensiones corre el riesgo de reproducir dinámicas de dominación tecnológica y ampliar la brecha digital entre quienes cuentan con recursos y quienes no.

El avanzar sugiere una ruta incremental: promover la reflexión colectiva (Lesson Study y comunidades de práctica), fomentar capas



progresivas de uso (de consultas simples a la co-construcción avanzada de prompts), garantizar formación institucional sostenida y establecer normas éticas y de protección de datos.

## Referencias

- AprendemosJuntos. (2024, 21 de mayo). *V. Completa. Una clase magistral del pionero de la inteligencia artificial. Jürgen Schmidhuber* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=U334iZge-9s>
- Barón Birchenall, L. F. (2009). Introducción al estudio del cambio conceptual. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(2), 75–83. <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/rip.2208>
- Camilloni, A. R. W. de (comp.). (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Contreras Domingo, J. (1999). *La autonomía del profesorado* (2.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Morata.
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. & Hogan, A. (2025). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: A systematic research synthesis. *Educational Review*, 77(2), 661–680. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Durkheim, É. (1973). *Educación y sociología*. Madrid: Península.
- González, C. H. [Carlos Hank González]. (2019, 21 de noviembre). *Increíble y divertida plática con Sophia Robot* [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=5aJdG3Y2\\_T4](https://www.youtube.com/watch?v=5aJdG3Y2_T4)
- González Villarreal, R., Rivera Ferreiro, L. & Guerra Mendoza, M. (2024). *La super-explotación del trabajo docente*. Editorial Fray Bartolomé de Las Casas A.C.
- Google. (2025, 3 de octubre). *Respuesta de Gemini sobre la definición de Inteligencia Artificial* [Modelo grande de lenguaje].
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo 21*. Editorial Debate.
- Institut national d'études démographiques. (2024, July 11). *The population of the world, 2024*. INED. <https://www.ined.fr/en/news/press/the-population-of-the-world-2024/>

- Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: Habitar la complejidad* (M. Vallejo-Gómez, Trad.). Unesco-Sura.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E. & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 489-520). Editorial Clacso.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

# LA NARRACIÓN COMO DISRUPTOR EPISTEMOLÓGICO

Luis Humberto Jiménez Alvarado

Maestro en Historia de México. Docente de la UPN 141 Guadalajara.  
[luislacteo@gmail.com](mailto:luislacteo@gmail.com)

Recibido: 17 de agosto 2025.

Aceptado: 18 de septiembre 2025.

## Resumen

El saber docente no es una entidad monolítica, sino un cúmulo plural de saberes disciplinares y experiencias que se sedimentan en certezas y “sentidos comunes”. Este ensayo propone la narración de la propia práctica como un “disruptor epistemológico” capaz de desestabilizar dichos saberes preexistentes para construir un nuevo *Ethos* profesional. A través del acto de contar, el docente transita de la acción intuitiva a la reflexión consciente, materializando el lenguaje para objetivar creencias, representaciones y pensamientos que suelen estar “naturalizados”.

Inspirado en la noción del “rostro” de Lévinas, el texto explora cómo la narrativa permite identificar obstáculos epistemológicos: conocimientos previos que, lejos de ser ignorancia, bloquean activamente la generación de nuevos saberes. Mediante relatos autobiográficos,

el autor ilustra cómo el “sentido común” y la “racionalidad simple” pueden dañar el acto educativo si no se someten a una ruptura conceptual. Finalmente, se defiende la dimensión ético-política de este ejercicio; la narración no es un soliloquio, sino un dispositivo colectivo y crítico. Al narrar con otros, como se propone en las *Lesson Studies*, el docente deja de ser un mero aplicador de técnicas para reconocerse como un agente cultural capaz de emancipar su propia historia y transformar la realidad del aula.

**Palabras clave:** Obstáculo y disruptor epistemológico, Saber docente.

## **Abstract**

Teaching knowledge is not a monolithic entity but a plural accumulation of disciplinary knowledge and experiences that settle into certainties and “common sense”. This essay proposes the narrative of one’s own practice as an “epistemological disruptor” capable of destabilizing pre-existing knowledge to construct a new professional *Ethos*. Through the act of storytelling, the teacher moves from intuitive action to conscious reflection, utilizing language to objectify beliefs, representations, and thoughts that are often “naturalized”.

Inspired by Lévinas’s notion of the “face,” the text explores how narrative allows for the identification of epistemological obstacles: prior knowledge that, far from being ignorance, actively blocks the generation of new insights. Through autobiographical accounts, the author illustrates how “common sense” and “simple rationality” can damage the educational act if they are not subjected to a conceptual rupture. Finally, the ethical-political dimension of this exercise is defended; narration is not a soliloquy but a collective and critical device. By narrating with others, as proposed in *Lesson Studies*, the teacher ceases to be a mere applicator of techniques and recognizes themselves as a cultural agent capable of emancipating their own history and transforming the reality of the classroom.

**Keywords:** Epistemological obstacle and disruptor, Teacher knowledge.

...el rostro me habla y por ello me invita a  
una relación sin paralelo con un poder que  
se ejerce, ya sea gozo o conocimiento.

Emmanuel Lévinas, *Totalidad e Infinito*

## Introducción

En un ensayo publicado inicialmente en 1961, que tituló *Totalidad e infinito*, Lévinas introduce una noción fundamental en su posicionamiento filosófico a propósito de la alteridad, *el rostro*. En su encuentro “se abre en apariencia sensible del rostro. La apertura permanente de los contornos de su forma de expresión, aprisiona en una caricatura esta apertura que hace estallar la forma” (Lévinas, 2002, p. 211). En la tradición psicoanalítica aparecen otros recursos en el encuentro con el otro, la mirada, el espejo... ¿Qué otras maneras tenemos de encontrarnos y configurar nuestra alteridad? ¿Cómo podríamos transitar a la *nosotredad* en términos de los mismos artificios? Además del rostro, la narración de sí, como constructor de identidad es otra manera de presentarnos frente a los semejantes, configura la identidad narrativa en la historia que significa la historia propia. La tesis de este ensayo es que también la narración tiene la potencia de transformar los saberes, reconfigura de una manera u otra el *Ethos* profesional docente.

Este ejercicio tiene una finalidad metodológica, busca acompañar una serie de reflexiones que se han suscitado en el seminario “Naturaleza y cambio del saber de los profesores”, hacia el puerto del trabajo recepcional del doctorado<sup>1</sup>. En la configuración de los ejes teórico metodológicos de la investigación ha ganado fuerza *La narración de la propia práctica*, no sólo para dar cuenta de la experiencia situada en el pasado, sino para dar cuenta de los procesos de “experienciación”, como una suerte de “disruptor epistemológico”, que tiene la capacidad de desestabilizar los saberes preexistentes y para la construcción de un nuevo *Ethos* profesional, nuevas prácticas vigiladas e intencionadas por el sujeto y el colectivo.

<sup>1</sup> Título tentativo del trabajo *Sujetos frente a la cajonera. El Laboratorio de experiencias en convivencia*. En el contexto del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

Desde las reflexiones situadas en el curso mencionado arriba se orientan los siguientes núcleos problemáticos: *Uno*, El saber docente construido desde la experiencia y el pensamiento práctico. Aquí la narración como vehículo teórico cognitivo. *Dos*, la narración como camino a la deconstrucción y el cambio, por un lado, para identificar los obstáculos epistemológicos, verbalizar prácticas. Por el otro, dar cuenta de los procesos que configuran nuevos marcos conceptuales. *Tres*, la dimensión ético política de la narración. El posicionamiento del profesional crítico y reflexivo; con esto se agrega la noción de lo político como ejercicio colectivo y colaborativo.

## **Desarrollo**

### *Uno. El saber docente: entre la experiencia y el pensamiento práctico*

¿Qué es propiamente la disrupción?, ¿cómo emerge como una suerte de rompimiento con lo que pensamos “natural” o “la naturaleza” de algo? En el caso del saber docente ¿cuál es su naturaleza?, ¿qué posible ruptura podemos colocar desde la narración? Maurice Tardif (2014) afirma que el saber docente tiene una condición esencial, es plural y heterogéneo, que está muy lejos de las explicaciones monolíticas del conocimiento teórico. “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes” (Tardif, 2014, p. 27), entre los que se encuentran los saberes disciplinares, curriculares y de la formación profesional. No obstante, valora, especialmente “las competencias” que se fraguan en los saberes experienciales, aquellos que ocurren en la práctica cotidiana. Entonces, son estos últimos los que se validan por el trabajo diario, los que constituyen el verdadero germen constructivo, en el trabajo diario el o la docente interpreta con sus recursos y actúa en la realidad. Enfatiza que para las personas que ejercen actividades educativas “los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia” (Tardif, 2014, p. 37). Si bien este saber es temporal, situado en contextos específicos, si lo pensamos como proceso que se da a lo largo de la historia personal de vida, éste se va sedimentando

como un conjunto de certezas, hábitos, y maneras de “saber hacer” subjetivado.

A menudo, el conjunto de certezas que ha configurado el docente se enfrenta en una tensión con el saber externo, el del experto. Esta tensión encara una identidad narrativa que viene desde afuera, desde el saber especializado o no de grupos de investigadores de la educación, o bien, de administradores que intentan regular una práctica que les es ajena. Así, el docente que se piensa a sí, se valora o se coloca desde otro lado, el del saber experiencial que se configura como un constructo temporal y biográfico. Esta condición fija los márgenes de cada uno de los lugares de enfoque, que no son necesariamente excluyentes en sus resultados, pero sí en los procedimientos. Aquí es esencial el lugar de la enunciación, cada uno contrae sus propias dificultades. En tanto, para este ejercicio se sitúa la reflexión docente de sí, vale ensayar con tres nociones problemáticas: las creencias docentes, las representaciones y los pensamientos.

Creencias docentes. Para Tardif, las creencias son un núcleo estable y profundo de ideas sobre lo que es su profesión. Éstas pueden ser leídas también como convicciones que resisten al cambio, son pues el cimiento identitario del docente. Al referirse al momento de la formación inicial del docente refiere que las creencias “remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo” (Tardif, 2014, p. 56). La pregunta es ¿cómo estos docentes nóveles configuran dichas creencias sin acontecimientos experienciales como docentes? La respuesta está en su experiencia frente al docente *otro*, cuando se es estudiante el sujeto va construyendo el sustrato simbólico de los que es la figura docente, ésta la lleva sobre sí para reafirmarse en sus experiencias. Así de este sustrato es construido desde una experiencia, desde fuera de la actividad docente, desde el lugar que mira y construye en relación con el saber del concepto, de la identidad narrativa. Luego vienen otras experiencias, en la formación inicial y en el camino de experiencias que confirman, que endurecen los sustratos para convertirlos en creencias firmes.

Representaciones. La noción de representación parece más huidiza en el texto de Tardif. Él entiende las representaciones como

modelos mentales o marcos que se crean desde el sistema de creencias. Dicho de otro modo, las representaciones se derivan de las creencias, son más elaboradas y se orientan a interpretar, tomar decisiones y a asumir prácticas y acciones concretas. Éstas están íntimamente ligadas a los saberes prácticos “a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (Tardif, 2014, p. 37). Así pues, las representaciones son una suerte de guía de trabajo diario, dan sentido a la compleja realidad áulica. Éstas son más visibles e intencionadas en la toma de decisiones. Se evocan y son más susceptibles a la transformación.

Pensamientos. En términos de derivación, los pensamientos se activan desde las representaciones y creencias. Éstos son vistos como una manifestación dinámica. En tanto es un proceso cognitivo en tiempo real, es fluido y dinámico. Esta condición sitúa a los estudios sobre los pensamientos docentes como un campo muy amplio, donde es muy difícil colocar una especificidad, incluso teórica. Ahí, en esta dificultad o desafío es que los procesos narrativos de las experiencias pueden hacer emerger los tres componentes. Dicho de otra manera, la narración permite objetivar y reflexionar sobre aquello que el docente “naturaliza”, da cuenta del sentido y las fuentes de las creencias, representaciones y pensamientos situados.

En sintonía con la articulación del saber docente y la narración como ejercicio de avanzada, Marrero (2022) recupera el pensamiento de Ángel Pérez Gómez y propone una definición de conocimiento como “sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional” (Marrero, 2022, p. 36). Entonces, entiende el conocimiento como algo que se da más allá de lo meramente técnico, es, en efecto, una amalgama de cognición y afecto, es inseparable de la acción y por tanto de los registros emotivos y corporales. En congruencia con este principio, si como parte del diseño metodológico para la investigación, *Sujetos frente a las cajoneras*, se sitúan los marcadores emocionales, es posible significar los horizontes del saber docente, del saber docente sobre su identidad, sobre sí. Así, la narra-



ción se configura como un dispositivo para acceder al pensamiento práctico, analizarlo y, posiblemente, transformarlo. El acto de contar la propia experiencia, permite un movimiento dialéctico en el sujeto, pasa de la acción intuitiva a la reflexión consciente. “El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción” (Marrero, 2022, p. 40). En síntesis, la narración es la reflexión materializada en el lenguaje.

### *Dos. La narración como proceso de deconstrucción y cambio*

¿Cuáles son los obstáculos epistemológicos que se encuentran en la práctica?, ¿qué posibles vías puede transitar el sujeto docente para superarlos? Si asumimos que el saber docente se encuentra situado entre la experiencia y el pensamiento práctico, muchas veces éste está nutrido de supuestos no cuestionados o que inhiben la crítica. Alicia Camilloni introduce un principio reflexivo que recupera de la obra de Bachelard en relación a lo que llama “obstáculos epistemológicos”, mismos que son definidos como “lo que se sabe y que, como ya se sabe, genera una inercia que dificulta el proceso de construcción de un saber nuevo” (Camilloni, 2001, p. 12). A diferencia de los que suele juzgarse, dichos obstáculos no son ausencias de conocimiento (ignorancias) sino conocimientos previos (opiniones, creencias, generalizaciones apresuradas, saberes descontextualizados o simplemente situados en otro lugar...) que bloquean activamente el aprendizaje y la generación de nuevos conocimientos. ¿Qué papel tendría narrar acciones y dar cuenta -de manera crítica- de las certezas que fundamentan las acciones? Sólo en los hechos relatados pueden nacer interrogaciones, del mismo modo que “en la enseñanza de la ciencia si no hay problema no hay aprendizaje [...] (sin relatos) de problemas (se) desconoce el sentido real del espíritu científico” (Camilloni, 2001, p.14). En este sentido, en el diseño metodológico del *Laboratorio* se tendrá en cuenta este, la estructura de algunos ejercicios se debe construir desde estas consideraciones. Narrar, también es convertir los actos vividos en problemas dispuestos al análisis.

Al dar cuenta de nuestras prácticas situadas en problemas comunes, muy a menudo nuestra respuesta o atajo ante las problemáticas se funda en aquello que llamamos “Sentido común”. La ruptura con éste es inevitable para construir conocimiento científico. Y en tanto el “sentido común” no es un obstáculo en la realidad (entendida como algo fuera del sujeto) o los sentidos que nos ponen en contacto con ésta, es esencialmente interno; dicho de otro modo, la búsqueda de los componentes del “sentido común” sólo se puede dar en la objetivación de un acto reflexivo. La narración puede ser un artificio privilegiado para ello. La generación de la ciencia como un acto, en cierto modo, doloroso, supone desprenderse de lo que sabemos. La pregunta es, ¿cómo aterrizar el saber docente en la noción de obstáculos epistemológicos?

Una vez que se identifica el o los obstáculos, que se hacen visibles ¿cómo producir cambio? Para Camilloni podemos situar dichos obstáculos en cuatro condiciones: La experiencia primera, la facilidad, la racionalidad simple, el interés, las imágenes y las palabras y el enseñante como operario de libro de texto. Para el diálogo con Camilloni invocó un ejercicio narrativo que desarrollé en noviembre de 2024, en un seminario dirigido por Liliana Lira. Éste consistió en cuatro relatos breves que articulan la idea de conflicto y el acto educativo, y en el que yo me veo como actor diferenciado en cada uno de ellos. El primer relato narro cómo ingresé al oficio de la docencia, el segundo cómo intervine de manera torpe en un problema (desde el sentido común), el tercero, una experiencia como estudiante de primaria, muy doloroso, y finalmente, mi experiencia con una estudiante de la Maestría en Educación Básica (MEB) y el intento de un Laboratorio de experiencias en convivencia. En los relatos doy cuenta de cómo fue el “sentido común” el que me colocó para desarrollar una práctica docente, y cómo éste mismo hizo daño a una vida, aplicando una “racionalidad simple”. De ahí los últimos dos relatos, en uno el dolor como “conocimiento interior” no examinado, que pasa por el arrepentimiento en el segundo relato, que tiene como corolario preguntas en torno al porqué una estudiante no se podía mover en términos epistemológicos, preguntarse quién es ella, por qué piensa

desde ese lugar. A continuación reproduzco los cuatro relatos con una aclaración importante: fueron producidos para otro contexto, pero que ayudan en mucho en reflexionar de manera concreta en un proceso analítico:

- Primer relato: El estado “agéntico”. 19 de septiembre de 1997. Todavía no estoy tan seguro si camino en la dirección adecuada, tanto como metáfora y de manera literal. Pregunto por el colegio a una doña, me responde que el Kennedy está por Las Fuentes, que estoy muy lejos. Sigo caminando y en el domicilio que me pasó Lalo parece más bien una casa. Me acerco más y veo una lona que dice “Colegio Robert Kennedy. Educación personalizada de excelencia”. “Sí es”, me lo digo de manera interna con pesadez. Toco el timbre y sale casi de manera inmediata una señora, que luego me entero que fue a preguntar por las inscripciones. Tras de ella la recepcionista me mira esperando que yo manifieste algo, demoro un par de segundos y digo: “busco a Miss Esther”, me mando Miss Ruth (así se autodefinen las profesoras en este tipo de entornos). La directora me recibe de inmediato, bastan 10 minutos de entrevista, me pregunta si puedo dar “la clase modelo” ya mismo. “Claro”, respondo. De camino a la pequeña aula me lleno de dudas. Mientras la directora me presenta al grupo (nueve estudiantes de 2º grado de secundaria), como con *Munn-Ra*, (los viejos espíritus del mal que transforman a ese cuerpo decadente...), poco a poco los viejos maestros se posesionan del mío. Ahí arrojado por la suerte, sin querer, sin imaginarlo, me veo desarrollando una actividad (dar clase) para la que no me formé de manera intencionada (como la mayoría de las que hacemos en la vida). Y ahora qué. En cierta forma, verse ahí en el aula supone asumir un estado agéntico, te conviertes en dispositivo que opera, las personas frente a se convierten en alumnos (sin luz).
- Segundo relato: Domingo. Meses después (creo que por noviembre de 1997) me encuentro desarrollando temas de clase, exponiendo, callando al otro, exigiendo su atención, revisando

tareas, aplicando exámenes. Un hecho repetido distrae la clase: Jorge se burla de manera constante de Domingo, lo humilla a cada oportunidad, Domingo agacha la cabeza, a veces noto su dolor, veo un sujeto ensombrecido, sufre su existencia. En alguna clase, mientras resuelven un trabajo, me acerco a él y le pido que haga caso omiso de las burlas, en la insistencia de ellas que se burle de las burlas. No tardó mucho en aplicar la “técnica de la burla de la burla”. El resultado es desastroso. Algo atravesó mi cuerpo, saqué a Domingo del aula (ese día no estaba la directora), tomé la dirección, hablé muy duro con Domingo, casi al grito, lo responsabilicé por no defenderse. Mi conducta fue aún más desastrosa. Ahora me pregunto, ¿quién hablaba a quién?, ¿cuál era el objeto de mi coraje?

- Tercer relato: Dientes y mano rota, vínculo intacto. Noviembre de 1985. Mis puños están enrojecidos, especialmente el derecho, de hecho en éste hay puntos de sangrado, estoy temblando y lloro en “la dirección” de la escuela, tiemblo, estoy ofuscado, no puedo levantar la cabeza, frente a mí, mi mejor amigo, Jonathan, también llora, su boca sangra, sus débiles dientes descalcificados y ennegrecidos están rotos. Lo que nos une a Jonathan y a mí es la huída cotidiana, evitamos en la medida de lo posible participar de las “luchitas”, no queremos pelear, nos sabemos los más vulnerables, los dos somos los más pequeños de la clase, sufrimos a veces los golpes, siempre la amenaza de recibirlos; nos protegemos el uno con el otro, nos une nuestro miedo y aversión por los golpes. El día fue fatal, hace 30 minutos, más o menos, el profe nos señaló: nosotros deberíamos “darnos un tiro”. Al principio no intentamos nada, pero a empujones y gritos de otros pasamos de los tímidos movimientos al lanzamiento de puñetazos torpes y desesperados. No sé qué pasó, sólo que ahora estoy en la dirección. Mi principal miedo es que se haya roto algo más que los dientes y la boca de Jonathan. Por suerte (o no), al siguiente día el lazo sigue siendo el mismo, Jonathan y yo seguimos teniendo los mismos temores y seguimos siendo mejores amigos. Al término del ciclo mi mamá me cambiará de

escuela, y me hará repetir grado, pues en medio de tanta “luchita” no he aprendido nada. (Ahora que lo escribo, creo que estoy aprendiendo algo).

- Cuarto relato: La postura agresiva como modo de apoderarse de una identidad. Noviembre de 2023. En la Maestría en Educación Básica revisamos diversas estrategias para gestionar la convivencia y el conflicto. Viviana declara que siguió “al pie de la letra” las estrategias que acordamos la sesión anterior. Sin embargo, las y los estudiantes no modificaron, en absoluto, algunas conductas “disruptivas”, de hecho algunos se vieron confundidos, (sacados de onda) con las instrucciones de la profesora. Desde su relato, decidimos hacer una cartografía socioafectiva de la escuela, preguntarnos cómo la habitamos desde las interacciones, luego un mapa de significados relacionales, para encontrar las claves de la forma en las que nos colocamos en las interacciones. Vivi se da cuenta, esa cartografía explica su identidad, cómo se ha significado ella en el espacio escolar y qué función tiene esto. No sé si Vivi se atreverá a cambiar algo.

En conjunto, estos relatos enseñan algo. Como ejercicio metodológico vale el diálogo con el texto de Fabre y Orange (1997). Si bien la intención de su texto está situada en las y los estudiantes, en tanto que busca comprender el modo que éstos se colocan frente a los obstáculos epistemológicos, cómo se orientan a la resolución de problemas. Parece pertinente poner sus categorías para el análisis de los relatos.

De la resolución de problemas a la problematización: En mi modo de abordar la práctica docente, en tanto uno tiene un entendimiento naturalizado (sentido común) de un problema, éste ya está definido de forma lineal, una relación de causa efecto: creía que un problema “Jorge molesta a Domingo”, tenía en sí mismo una solución dada, que bastaba aplicar. Por otro lado, ya en la experiencia de la MEB: ante la estrategia fallida de Viviana, la invité a problematizar, no sólo la solución, sino la colocación de su agencia, donde hay un ecosistema relacional: aquí el problema no es algo dado, sino algo que se construye.

La construcción del Espacio-Problema: Este concepto de la psicología cognitiva, que refieren Fabre y Orange, es la representación mental del problema, con todos sus elementos (nudos) y las acciones posibles (arcos). El Espacio-Problema incompleto de 1997: Cuando me enfrenté al acoso hacia Domingo, el espacio-problema era muy limitado. Contenía los nudos: “Jorge (agresor)”, “Domingo (víctima)”, “mi rol (solucionador)”. Sin embargo, faltaba un nudo crucial: mi propia historia de 1985. Como el espacio-problema que construí era inadecuado, la solución que apliqué no podía funcionar.

El relato como reconstrucción del Espacio-Problema: El acto de narrar es, literalmente, reconstruir ese espacio-problema. Al conectar el evento de 1997 con el de 1985, añado el nudo que faltaba y trazando los arcos correctos (las conexiones emocionales y psicológicas). Ahora el mapa está completo: reacción desmedida, que antes era incomprensible, adquiere sentido. Doy cuenta de que el problema no era solo “Jorge y Domingo”, sino un sistema mucho más complejo que me incluía a mí como un sujeto con una historia.

Viaje a través de los “Tipos de Ruptura”: Fabre y Orange (1997) proponen una tipología de las rupturas conceptuales que se ajusta a las diferentes etapas de la toma de conciencia. La Ruptura “Simple”: Esta es la primera fisura. Ocurre cuando la técnica con Domingo falla. Es la ruptura fundamental entre mi opinión no cuestionada (“esta técnica funcionará”) y un saber problematizado (“¿por qué no funcionó?, ¿qué está pasando aquí?”). Es el primer paso para dejar de ver el problema como algo simple.

La Ruptura “Incremental” o de Razonamiento: Esta es más profunda y se da en el proceso de reflexión a lo largo de los años. Paso de un razonamiento lineal y simple a uno más complejo, con múltiples variables. Dejo de pensar en términos de “causa-efecto” (conducta disruptiva>aplicar estrategia) para hacerlo en términos de un sistema de relaciones, identidades y afectos. Es un cambio en la forma del razonamiento.

La Ruptura “Metafísica”: Esta es la más radical. Representa un cambio en el paradigma explicativo fundamental. Es el paso de concebirme como un “agente”: de un “dispositivo” externo que “opera”

sobre personas, a entenderme como un sujeto implicado, cuya propia historia, emociones e identidad son parte intrínseca del acto pedagógico. Es un cambio total de las “grandes reglas del juego científico” para explicar lo que sucede en el aula.

Pienso en los relatos como caso de estudio sobre la problematización del saber propio de sí. La comprensión no llega al encontrar la respuesta correcta, sino al lograr construir la pregunta adecuada. Al pensar en los relatos como la construcción de un “espacio-problema”, ¿qué otros elementos o “nudos” que antes no veía con claridad aparecen ahora en tu mapa mental?, ¿cuál es la potencia del relato o la narración en mi propuesta de investigación?

Los relatos han hecho visible los obstáculos, como proceso, no como algo dado, inmóvil como realidad última, sino como eso que se nombró arriba, un sustrato cambiante, que a veces se endurece, otros se ablanda, a veces con dolor. Una vez que la reflexión se ha objetivado analíticamente ¿cómo abordar el problema del cambio conceptual?, ¿cómo acomodar y resignificar un nuevo modo de ver la realidad? Castorina (2006) utiliza la metáfora del “bootstrapping” para describir este fenómeno, comparando “la elaboración de una nueva teoría como un barco que se construye mientras flota en el mar... tirando de sí mismo (de ciertos conceptos), se pueden producir otros conceptos” (Castorina, 2006, p. 126). Pensando en el escenario proyectado del *Laboratorio*, el compartir y escuchar narrativas entre colegas, “comunes”, en tanto las inquietudes e incertidumbres suelen ser coincidentes, el sujeto docente puede identificar contradicciones e insuficiencias de su propio sistema explicativo. Y quizá en la reconstrucción o reelaboración de sus narrativas se encuentren nuevos caminos, nuevos horizontes.

### *Tres. De la reflexión a la crítica: La dimensión política de la narración*

El proceso de disrupción o de movimiento del sujeto, como reconstrucción epistemológica, no sólo tiene una finalidad técnica, en tanto la transformación pedagógica de la práctica. Sino procura una transformación -quizá profunda- del *ethos* profesional docente. José Con-

treras (1997) hace una crítica a modos superficiales de abordar las propuestas de “reflexividad” de Schön. En su análisis de los modelos de profesorado, nos advierte sobre “el confusionismo de lo reflexivo” (Contreras, 1997, p. 99). Señala que una reflexión tecnificada o superficial, desvinculada del contexto social, es insuficiente. Siguiendo a Giroux, coloca la figura del “intelectual crítico”. Y si atravesamos aquí a la narración como dispositivo de objetivación, es posible potenciar otras preguntas. No se trata sólo de contar “lo que me pasó en clase”, sino de preguntar colectivamente “¿por qué me pasó esto?”, “¿qué condiciones institucionales y sociales lo hicieron posible?”, “¿qué relaciones de poder se manifiestan en esta anécdota?”. Así, una narrativa que politiza críticamente la experiencia permite que el sujeto docente escape de un ciclo de autoanálisis sin trascendencia, sin la posibilidad de cambiar su propia historia.

El problema de un docente con un estudiante disruptivo deja de ser una anécdota personal para convertirse en un síntoma de problemáticas más amplias: la exclusión social, las fallas del sistema, las culturas juveniles, etcétera. De este modo, la narración se vuelve una herramienta de emancipación, pues, “la reflexión crítica [...] no es sólo un acto de comprensión, sino un acto de intervención en el mundo” (Contreras, 1997, p. 122). El docente que narra y escucha críticamente comienza a verse a sí mismo no como un mero aplicador de técnicas, sino como un agente cultural y político con capacidad de transformar la realidad educativa.

Una propuesta que hace mucho eco a la propuesta del *Laboratorio* es la que sitúa la metodología de las *Lesson Studies*. En ella se presenta una estructura convincente para la indagación colectiva de las prácticas docentes, lo que supone una “autoformación cooperativa”. Apuntan los autores:

Creo que va a ser muy difícil sacarme ese pensamiento inconsciente, porque para mí va a seguir siendo inconsciente, por eso yo creo que vamos a necesitar instrumentos externos, ya sea que nos investiguen o la reflexión común, que me ayude a sacar eso, porque lo inconsciente precisamente, la característica que



tiene es que yo no me doy cuenta de lo que hago muchas veces, ni de lo que tengo dentro (Pérez Gómez, Soto Gómez & Serván Núñez, 2015, p. 94).

Esta enunciación hace, casi obligada, que cualquier ejercicio de reflexividad es necesariamente colectivo. Supone salir del “piloto automático”, para pasar a teorizar la práctica, luego, y quizá más importante: “experimentar la teoría”. El mayor desafío de un ejercicio como el *Laboratorio*, reside en aquello que ni siquiera se llega a narrar por estar profundamente naturalizado en la práctica. A menudo, existe una brecha entre lo que los docentes creemos y decimos que hacemos (la narrativa potencial) y las acciones automáticas que realmente ejecutamos en el aula, las cuales están cargadas de supuestos políticos no reflexionados. El proceso de observación y diálogo colectivo que se propone en las *Lesson Studies* constituye una herramienta política potente, precisamente porque expone esta distancia, revelando cómo las “teorías en uso” a veces contradicen el discurso crítico y perpetúan prácticas que se desean cambiar.

## Conclusiones

Los ejercicios narrativos, cuidados e intencionados metodológicamente, pero, sobre todo, articulados desde la colectividad y la comunidad que aprende, puede ser una herramienta muy poderosa en la transformación del *Ethos* profesional docente. Mueve al colectivo a otros entendimientos en torno a su saber, permite transformar la forma que observamos el rostro del prójimo, pero también el propio, reconoce las marcas de la experiencia, leemos los registros emocionales en esas marcas, como lo que imaginaba Walter Benjamin, contar nuestra historia a contrapelo es ganar autonomía, recuperar la agencia.

## Referencias

Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme Salamanca.

- Camilloni, A. (1997). Prólogo. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Castorina, J. A. (2006). El Cambio Conceptual en Psicología: ¿Cómo Explicar la Novedad Cognoscitiva? *Psykhé*, vol. 15, núm. 2, noviembre, pp. 125-135 Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fabre, M. Orange, C. (1997) Construcción de problemas y superación de obstáculos. *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Gedisa.
- Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29-44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E. y Serván Núñez, M. J. (2015) *Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29, núm. 3, diciembre, pp. 81-101. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871006.pdf>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

# **REFLEXIONES SITUADAS Y SABERES PROFESIONALES: AUTONOMÍA DOCENTE Y GESTIÓN EDUCATIVA EN EL SEMINARIO DE ETNOGRAFÍA FEMINISTA Y PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS**

Fabiola Sevilla Hernández

Doctora en Antropología Social. Docente y Coordinadora de la Maestría en Estudios en Género, Sociedad y Cultura de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara. [fabiola.sevilla@upn141.edu.mx](mailto:fabiola.sevilla@upn141.edu.mx)

Recibido: 15 de agosto 2025.

Resumen: 19 de septiembre 2025.

## **Resumen**

Este artículo examina, desde la gestión educativa, las articulaciones y vínculos generados en el Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas – SEFYPA (2023-2025), a partir de las epistemologías feministas, con la perspectiva de los saberes docentes como eje central para la construcción de conocimiento situado. Se contextualiza cómo la autonomía profesional, la experiencia docente y la articulación entre la realidad, los modos de vida y lo institucional se tejen en una estructura que debería facilitar aprendizajes críticos, inclusivos y socialmente comprometidos. Asimismo,

se describen las estrategias implementadas para despatriarcalizar la academia, integrar saberes diversos y promover pedagogías emergentes. Este estudio describe e identifica la importancia de los seminarios académicos como parte fundamental de la formación docente y como proceso metodológico que permite comprender cómo la gestión educativa, combinada con los saberes docentes, puede contribuir a consolidar una educación superior más justa, plural y emancipadora.

**Palabras clave:** Epistemologías feministas, gestión educativa feminista, conocimiento situado, saberes docentes, pedagogías alternativas.

## **Abstract**

This article examines, from an educational management perspective, the connections and relationships forged in the Seminar on Feminist Ethnography and Alternative Pedagogies – SEFYPA (2023-2025), drawing on feminist epistemologies and focusing on teachers' knowledge as the central axis for constructing situated knowledge. It contextualizes how professional autonomy, teaching experience, and the interplay between reality, ways of life, and the institutional framework are woven into a structure designed to facilitate critical, inclusive, and socially engaged learning. Furthermore, it describes the strategies implemented to de-patriarchalize academia, integrate diverse knowledge, and promote emerging pedagogies. This study describes and identifies the importance of academic seminars as a fundamental part of teacher training and as a methodological process that allows us to understand how educational management, combined with teachers' knowledge, can contribute to consolidating a more just, pluralistic, and emancipatory higher education system.

**Keywords:** Feminist epistemologies, feminist educational management, situated knowledge, teacher knowledge, alternative pedagogies.

## Introducción y enfoque teórico

Desde mi experiencia como docente e investigadora, he aprendido que la educación no ocurre en abstracto; se vive, se siente y se construye en la interacción cotidiana con estudiantes, colegas y comunidades. Este artículo nace de esa vivencia, situándome como sujeto epistémico implicado en la creación de conocimiento desde perspectivas feministas y decoloniales. Enunciarme como sujeto epistémico no es un gesto anecdótico, sino un acto consciente que orienta mi labor, permite reflexionar sobre las relaciones de poder y las jerarquías que atraviesan la escuela y la academia, y guía la manera en que me relaciono con los saberes docentes y prácticas educativas.

A lo largo de este artículo relato cómo la gestión educativa y las metodologías feministas se articulan con los saberes prácticos y referenciales para producir conocimiento significativo, es decir, desde una objetividad fuerte en la que está implicada la reflexividad. Por lo tanto se evidencian las tensiones que surgen: la resistencia institucional, los prejuicios culturales y los desafíos propios de coordinar un seminario. Sin embargo, estas tensiones no son obstáculos, sino oportunidades para pensar estrategias más humanas, éticas y colaborativas, y para que un seminario como el SEFYPA funcione como un espacio de aprendizaje que transforma tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden.

En suma, este trabajo pretende mostrar que la educación puede ser un acto de cuidado, reflexión y transformación, donde la autonomía profesional, el conocimiento situado y la interacción con la comunidad académica generan aprendizajes que trascienden los límites de la clase y contribuyen a imaginar nuevas formas de hacer, pensar y enseñar en la universidad.

## Dimensiones de la enunciación docente

Desde la perspectiva de las epistemologías feministas, es fundamental reconocer que toda voz está situada en un contexto social, histórico y cultural específico. Siguiendo a Djamila Ribeiro (2020), el concepto de *lugar de enunciación* se refiere a la posición desde la cual se habla,

entendiendo que esta ubicación condiciona tanto lo que es posible decir como la forma en que ese decir puede transformar la realidad. La enunciación no es, por tanto, un acto neutro; constituye un ejercicio político y epistémico que valida experiencias, desafía marcos de conocimiento dominantes y reconoce la legitimidad de voces que han sido históricamente silenciadas.

En este sentido, mi práctica docente e investigadora se concibe como un acto de enunciación situado: cada reflexión, decisión pedagógica y construcción de conocimiento se produce desde mi experiencia encarnada, con conciencia de las relaciones de poder que atraviesan la academia y la sociedad. Este reconocimiento permite articular teoría, práctica y contexto, consolidando un enfoque educativo que busca generar aprendizajes críticos, inclusivos y sensibles a la diversidad de experiencias de quienes participan en el Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas (2023-2025).

Reflexionar sobre las problemáticas sociales en diferentes escalas, desde lo global hasta lo local, implica reconocer un continuo de violencias, desigualdades y opresiones que impactan tanto a nivel individual como colectivo. Estas violencias, estructurales y simbólicas, se manifiestan en múltiples ámbitos de la vida cotidiana, incluido el educativo, donde la escuela no solo refleja dichas tensiones, sino que también puede convertirse en un espacio de resistencia y transformación social. En este contexto, la docencia adquiere un carácter profundamente político: enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino también en cambiar prácticas de conocimiento.

En este marco, la autonomía profesional se constituye como una herramienta fundamental, entendida como la capacidad de actuar y tomar decisiones educativas de manera crítica, responsable y consciente, integrando la propia experiencia, los saberes profesionales y los valores éticos en cada acto pedagógico. Esta autonomía no se limita a ejercer libertad frente a normas institucionales, sino que permite construir un marco de acción reflexivo que articula teoría, práctica y contexto, orientando el trabajo con estudiantes desde la sensibilidad hacia sus trayectorias, necesidades y experiencias concretas.

Desde mi experiencia como docente e investigadora, reflexionar sobre las problemáticas sociales y educativas me ha permitido reconocer que enseñar siempre implica posicionarse. Cada acto pedagógico es una enunciación: una forma de hablar y actuar desde la propia experiencia, con conciencia de los contextos históricos, sociales y culturales que atraviesan nuestras comunidades. Esta perspectiva, inspirada en la enunciación feminista de Djamila Ribeiro, entiende que nuestra voz y nuestras prácticas no son neutras, sino que reflejan compromisos éticos, políticos y pedagógicos.

En este marco, identifico tres dimensiones centrales que articulan mi implicación en la docencia y la investigación:

- Primero, mi trayectoria como mujer con formación en antropología feminista, a lo largo de más de veinte años, ha estado marcada por el esfuerzo constante de cuestionar y deconstruir mis propias prácticas académicas. Esta posición me permite reconocer las desigualdades que atraviesan a mujeres diversas, disidentes, indígenas, afrodescendientes, jóvenes y niñas, así como las múltiples formas en que se negocian, resisten y transforman estas experiencias en distintos contextos. Enunciarme desde este lugar constituye un acto de agencia política y ética: cada decisión pedagógica se despliega como un gesto consciente que articula reflexión crítica, acción intencional y el impulso por visibilizar epistemologías diversas que han sido históricamente marginada.
- Segundo, la interacción con estudiantes en contextos complejos y cambiantes —marcados por transformaciones tecnológicas, la pandemia de COVID-19 y diversas formas de violencia estructural— exige considerar sus trayectorias de vida como parte esencial del aprendizaje. Escuchar sus experiencias, sus retos y sus perspectivas no solo enriquece la praxis educativa, sino que también permite construir conocimiento situado, donde la teoría y la práctica dialogan de manera constante.
- Tercero, la tensión de integrar epistemologías feministas y teorías de género en espacios institucionales, donde persisten dis-

cursos y prácticas patriarcales, evidencia la necesidad de estrategias pedagógicas reflexivas y conscientes. Cada decisión, metodología e interacción se convierte en un acto de responsabilidad docente: enseñar implica cuestionar y resignificar relaciones de poder, visibilizar conocimientos diversos y generar espacios de aprendizaje éticos, inclusivos y transformadores.

Estas dimensiones no existen de manera aislada; se entrelazan y se retroalimentan, configurando un horizonte de autonomía profesional en la docencia. Esta autonomía no significa simplemente libertad frente a normas o procedimientos, sino la capacidad de actuar de manera reflexiva y ética, integrando la experiencia, los saberes profesionales y los valores en cada acto educativo. Así, enseñar se convierte en un ejercicio de conciencia crítica, sensibilidad hacia las trayectorias de las y los estudiantes y compromiso con la transformación social a través del conocimiento situado.

El SEFYPA (2023-2025) en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141, Guadalajara, constituye un espacio que integra docencia, gestión educativa y producción de conocimiento desde epistemologías feministas. A través de la planificación, coordinación y seguimiento de las actividades académicas. La práctica docente y la investigación educativa se conciben como procesos situados en los que experiencia, teoría y reflexión crítica se entrelazan para producir conocimiento transformador.

Es así que los saberes profesionales —prácticos y referenciales— constituyen el núcleo de la articulación entre experiencia, teoría y reflexión crítica en la práctica docente. Los saberes prácticos se configuran de manera situada y relacional, se construyen en contextos específicos y se expresan en la acción cotidiana mediante la movilización de conocimientos, destrezas, valores, actitudes y afectos. El pensamiento práctico integra estos saberes con el conocimiento declarativo y la reflexión consciente, orientando la acción docente hacia fines éticos, políticos y educativos socialmente situados. A su vez, los saberes referenciales aportan marcos teóricos sistematizados que no se aplican de forma mecánica, sino que enriquecen la comprensión



de la práctica y permiten su problematización crítica en relación con los contextos históricos y socioculturales en los que esta se inscribe (Schön, 1998; Tardif, 2004).

La reflexión crítica es central en el desarrollo de la autonomía profesional, pues posibilita identificar y cuestionar condicionantes institucionales, sociales e ideológicos que limitan la práctica. A través de ella, los docentes pueden reconfigurar sus concepciones previas, liberar la acción pedagógica de distorsiones ideológicas y redefinir su rol en conexión con valores de justicia, igualdad y compromiso social. En este sentido, la reflexión en y sobre la acción permite articular los saberes prácticos situados con marcos teóricos referenciales, orientando la práctica docente hacia fines éticos, políticos y educativos socialmente contextualizados (Schön, 1998; Tardif, 2004).

La vigilancia crítica, la planificación, la escritura reflexiva y el diálogo con colegas se constituyen en estrategias que transforman los errores y desafíos en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la construcción de conocimiento situado y ético. “Los saberes de los docentes son saberes sociales, construidos en y por la práctica, vinculados a contextos de trabajo concretos y a valores que orientan la acción.” (Tardif, 2004, p. 16). Desde mi perspectiva, la gestión educativa feminista no se limita a un conjunto de prácticas administrativas, sino que constituye un espacio de producción de conocimiento crítico, situado y transformador, con implicaciones significativas para la reconfiguración de la academia y la construcción de epistemologías más inclusivas, decoloniales y despatriarcalizadas.

Entiendo la docencia, la gestión y la investigación como actos políticos, éticos y colectivos, en los cuales la generación de conocimiento se articula directamente con mi experiencia, los contextos de violencia y desigualdad que observo y vivo, y mi compromiso con la transformación social. Pensar la gestión educativa feminista como un proceso integral, que articula planificación, praxis docente y reflexión epistemológica, generando espacios donde los conocimientos situados y las pedagogías feministas se conectan con estrategias de transformación institucional. Esto permite no solo analizar el impacto del seminario en términos de producción de conocimiento, sino también

comprender cómo estas experiencias contribuyen a tejer redes de colaboración, reflexión crítica y compromiso social, ampliando las posibilidades de transformación educativa y social desde perspectivas feministas y decoloniales.

Considero necesario pensar la gestión educativa desde las epistemologías feministas para configurar como un instrumento para la construcción de pedagogías críticas para incluir, concatenar de la academia y para la consolidación de procesos educativos que transformen tanto las prácticas docentes como las estructuras institucionales. Al integrar la posición situada del investigador, las metodologías de etnografía feminista y las pedagogías alternativas, este trabajo aporta evidencia conceptual y práctica sobre cómo la gestión educativa puede convertirse en un motor de cambio social, académico y epistemológico, constituyendo una contribución significativa a la transformación de la educación superior desde una mirada crítica, inclusiva y emancipadora.

## **Gestión educativa del seminario**

El Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas (2023-2025) ofrece múltiples puntos de articulación con la gestión educativa, donde la planificación, coordinación y ejecución de actividades se entrelazan con la producción de conocimientos situados y la formación crítica de la comunidad académica. Estos lugares de articulación no solo sostienen la logística del seminario, sino que también potencian los procesos pedagógicos y epistemológicos que constituyen su núcleo transformador.

En primer lugar, la gestión educativa facilita la apropiación y aplicación de conocimientos situados, asegurando que las experiencias y saberes de estudiantes, ponentes y participantes se integren en los procesos formativos. Por ejemplo, la organización de mesas temáticas sobre violencia estructural y feminicidios permitió que las estudiantes compartieran sus experiencias comunitarias, mientras los docentes orientaban el análisis crítico de estos relatos. La planificación deliberada de estos espacios demuestra cómo la gestión educativa

actúa como mediadora entre la teoría y la práctica, evidenciando su impacto en la formación crítica, tal como se plantea en el primer objetivo específico del seminario.

La gestión educativa sostiene la implementación de metodologías etnográficas feministas, asegurando su coherencia y continuidad. La coordinación de actividades de observación participante, entrevistas y análisis colectivos permitió sistematizar los conocimientos producidos durante el seminario y garantizar que fueran incorporados en la construcción de epistemologías feministas y críticas. Este soporte metodológico asegura que la investigación situada no se limite a un ejercicio académico, sino que se convierta en una herramienta para generar transformaciones en los contextos educativos.

La articulación se encuentra en la interrelación entre conocimientos situados y pedagogías feministas. La gestión educativa posibilitó la creación de talleres participativos y sesiones híbridas, donde los estudiantes podían dialogar sobre desigualdades de género, prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias de enseñanza crítica. Estos espacios promovieron la integración de saberes situados en la práctica pedagógica, fortaleciendo la construcción de aprendizajes críticos y la formación de sujetos comprometidos con la justicia social.

En el corazón de esta articulación se encuentran los saberes docentes, entendidos como construcciones históricas, sociales y situadas que permiten el diálogo vivo entre teoría y praxis (Tardif, 2004). Los saberes prácticos constituyen el pulso de la acción educativa, ya que emergen del contacto directo con los contextos y las experiencias de estudiantes, colegas y comunidades. Integran conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones, y se manifiestan como un saber en la acción que se reflexiona y resignifica constantemente en la práctica docente (Schön, 1998). Desde una perspectiva crítica, estos saberes encarnan la experiencia y traducen la teoría en acción, haciendo de cada encuentro académico un espacio de aprendizaje crítico y emancipador (Freire, 2005).

Por su parte, los saberes referenciales operan como una brújula conceptual que orienta la acción pedagógica, al proporcionar marcos teóricos y analíticos para interpretar, cuestionar y reconfigurar la rea-

lidad educativa. En diálogo con los saberes prácticos, estos conocimientos fortalecen la reflexión crítica y evitan que la docencia y la gestión se reduzcan a procesos técnicos o reproductivos, reconociendo el carácter situado del conocimiento y su dimensión política (Haraway, 1995; Hooks, 2017). De este modo, la práctica educativa se concibe como una intervención consciente orientada a la transformación de las estructuras y culturas académicas.

Desde una perspectiva de **investigación educativa de corte cualitativo y etnográfico**, la gestión educativa se concibe como un proceso intencional, reflexivo y situado, en el que cada decisión organizativa, cada forma de planificación y cada interacción cotidiana constituyen prácticas de producción de conocimiento (Rockwell, 2009; Achilli, 2005). En este sentido, la gestión no se limita a la administración de actividades académicas, sino que opera como un dispositivo pedagógico que articula pensamiento, emoción y acción, permitiendo observar, documentar y analizar cómo los saberes docentes se construyen, circulan y resignifican en contextos concretos.

En el marco del Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas, la gestión educativa se configura como un proceso estratégico y profundamente reflexivo en el que se entrelazan planificación, coordinación, metodologías de trabajo y saberes docentes para promover aprendizajes críticos, colaborativos y transformadores. Desde la etnografía educativa, este espacio se analiza como un escenario de interacción social donde se producen significados, se negocian posiciones y se construyen comunidades de aprendizaje, lo que permite comprender sus dinámicas internas y su potencial para la transformación institucional (Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 2009).

Asimismo, la gestión educativa del seminario se articula con prácticas orientadas a la generación, circulación y transmisión de conocimientos críticos, tales como la organización de seminarios virtuales con investigadoras de distintas unidades de la UPN, la sistematización de ponencias y la facilitación de diálogos horizontales entre docentes y estudiantes. Estas acciones constituyen prácticas observables y analizables etnográficamente, en tanto permiten identificar formas

de participación, relaciones de poder y estrategias de colaboración que amplían la circulación de saberes situados y feministas (Haraway, 1995; Walsh, 2013).

De este modo, la gestión educativa se comprende como un proceso que, además de organizar la vida académica, contribuye a la **despatriarcalización de la academia** y a la construcción de conocimiento situado, al favorecer modelos de aprendizaje inclusivos, colaborativos y críticos. Desde la investigación educativa, este enfoque permite dar cuenta de cómo la gestión se convierte en una práctica pedagógica y política que incide en la formación de sujetos con agencia y en la consolidación de comunidades educativas comprometidas con la equidad y la justicia social (Freire, 2005; Hooks, 2017).

Otro espacio de articulación se encuentra en la reflexión sobre el impacto del seminario en la comunidad educativa. La gestión educativa ha sido clave para la consolidación de redes de aprendizaje colaborativo, la difusión de resultados a otras sedes de la UPN y la articulación con proyectos de investigación relacionados con pedagogías feministas. La sistematización de estas experiencias asegura que los conocimientos generados trasciendan el seminario, contribuyendo a la transformación de prácticas académicas y a la construcción de comunidades educativas más justas y despatriarcalizadas.

En síntesis, los lugares de articulación entre la gestión educativa y el seminario se manifiestan en:

- La planificación y estructuración de actividades académicas, talleres y mesas temáticas.
- El sostenimiento metodológico de prácticas etnográficas feministas y producción de conocimiento situado.
- La integración de pedagogías feministas con experiencias concretas de estudiantes y docentes.
- La generación y transmisión de conocimientos críticos mediante debates, ponencias y documentación sistemática.
- La consolidación de redes colaborativas y la difusión de saberes comprometidos con la transformación social.

Estos ejemplos muestran que la gestión educativa no solo organiza y administra recursos, sino que potencia la formación crítica, la producción de conocimiento situado y la transformación de la comunidad educativa, evidenciando su papel estratégico en la construcción de epistemologías feministas y en la despatriarcalización de la academia.

### **Estrategias para descolonizar el currículo**

Las estrategias para descolonizar el currículo se configuran como un conjunto de prácticas orientadas a transformar la educación tradicional, al cuestionar sus bases eurocéntricas, patriarcales y jerárquicas, y promover procesos formativos más inclusivos, justos y socialmente situados. En este sentido, la incorporación de saberes diversos constituye un eje central, al integrar conocimientos producidos por mujeres, pueblos originarios, comunidades afrodescendientes y otros sujetos históricamente subalternizados. Esta apertura epistemológica permite disputar las narrativas dominantes del conocimiento escolar y académico, visibilizando experiencias, memorias y formas de comprensión del mundo que han sido sistemáticamente excluidas o deslegitimadas (Haraway, 1995; Walsh, 2013).

De manera articulada, el reconocimiento de la pluralidad epistémica implica valorar los saberes situados, locales, comunitarios y ancestrales como fuentes legítimas de conocimiento, en contraposición a la hegemonía de perspectivas occidentales y androcéntricas. Desde esta mirada, el conocimiento deja de concebirse como universal y neutral para asumirse como parcial, contextual y encarnado, lo que abre la posibilidad de una justicia epistémica en la producción y circulación del saber (Haraway, 1995; Rockwell, 2009).

Asimismo, la revisión crítica de las epistemologías tradicionales supone la reformulación de programas académicos, contenidos curriculares y prácticas pedagógicas, incorporando enfoques feministas, interseccionales y decoloniales que den cuenta de la diversidad de experiencias sociales y educativas. Este proceso no se limita a redefinir qué se enseña, sino que interroga profundamente cómo se ense-

ña, promoviendo metodologías dialógicas, reflexivas y emancipadoras que cuestionan las relaciones de poder en el aula (Freire, 2005; Hooks, 2017).

Finalmente, la producción colectiva del conocimiento emerge como una estrategia clave para la descolonización curricular, al fomentar espacios colaborativos de aprendizaje —como talleres epistémico-corporales, seminarios horizontales y círculos de palabra— donde docentes y estudiantes co-construyen saberes desde la experiencia compartida, la reflexividad y el diálogo crítico. Estas prácticas desplazan la transmisión vertical del conocimiento y fortalecen procesos formativos que reconocen la interdependencia, la afectividad y la agencia colectiva como dimensiones centrales del quehacer educativo (Freire, 2005; Walsh, 2013).

La transformación de narrativas curriculares constituye un eje central, ya que implica revisar y modificar contenidos educativos para visibilizar las contribuciones de mujeres y comunidades subalternas, fomentando el pensamiento crítico frente a las estructuras de dominación. Esta estrategia permite cuestionar la historia oficial, los cánones académicos y las prácticas pedagógicas que reproducen desigualdades, generando un currículo más representativo y emancipador.

La articulación con movimientos sociales busca vincular la educación con luchas locales y globales por la justicia social, como la violencia de género, el extractivismo o las inequidades raciales y económicas. Esta articulación asegura que el conocimiento producido no se limite al ámbito académico, sino que tenga un impacto real en la transformación social, fomentando la participación crítica y comprometida de la comunidad educativa.

En conjunto, estas estrategias constituyen un enfoque integral para la descolonización del currículo, orientado a construir una educación crítica, inclusiva y transformadora. Al implementar estas acciones, se promueve la equidad, se cuestionan las estructuras de poder tradicionales y se favorece la construcción de una academia plural, comprometida con la justicia social y con la legitimación de epistemologías diversas y situadas.



## Tensiones y desafíos en las prácticas dominantes

En esta propuesta de investigación se identifican, además, diversas tensiones que atraviesan la construcción del sentido, los procesos y la toma de decisiones en el contexto del seminario. Entre estas se encuentra la resistencia a la perspectiva de género, evidenciada en la retirada de la asignatura de Transversalización de la Perspectiva de Género, motivada por la percepción de que los contenidos eran impuestos o irrelevantes, lo que refleja la persistencia de resistencias culturales e ideológicas en la academia. También se observan desafíos en la gestión educativa, derivados de la desconexión entre las prácticas institucionales y los valores de pluralidad, diversidad e inclusión que se promueven en las misiones educativas. La crisis postpandemia ha evidenciado actitudes hiperindividualistas y discursos patriarcales, dificultando el diálogo plural y respetuoso, mientras que la validación de epistemologías feministas y decoloniales enfrenta tensiones en su integración curricular y reconocimiento académico. Además, la diversidad de agentes epistémicos genera fricciones sobre si la estructura del seminario facilita la democratización del conocimiento, y las estructuras académicas tradicionales representan un obstáculo para la implementación de prácticas que promuevan justicia social y despatriarcalización.

En conjunto, estas tensiones reflejan los desafíos inherentes a la implementación de un enfoque feminista y crítico en la gestión educativa, evidenciando la necesidad de estrategias deliberadas que promuevan la inclusión, la reflexión crítica y la transformación social en los espacios académicos. La investigación, al articular objetivos claros, ejes de análisis, metodologías cualitativas y estrategias de descolonización curricular, proporciona un marco teórico y práctico sólido para comprender y fortalecer la gestión educativa feminista, contribuyendo a la consolidación de saberes situados y a la transformación de la academia hacia una perspectiva inclusiva, crítica y comprometida con la justicia social.



## Metodologías feministas para la transformación de saberes docentes

La metodología propuesta, de enfoque cualitativo con herramientas feministas y etnográficas, es coherente y factible para el análisis de la gestión educativa y la construcción de conocimientos situados en el Seminario de Etnografía Feminista y Pedagogías Alternativas (2023-2025). Esta propuesta se enmarca en el paradigma crítico, que enfatiza la reflexión sobre las relaciones de poder, la transformación social y la justicia educativa, y permite abordar la educación no solo como transmisión de conocimientos, sino como un proceso político y emancipador. En este contexto, las epistemologías feministas se inscriben como un enfoque crítico que cuestiona las jerarquías patriarcales, los sesgos androcéntricos y las estructuras de dominación, aportando herramientas conceptuales y metodológicas para visibilizar saberes situados y promover la transformación de la academia.

El análisis de bases de datos sobre participantes ofrece información sistemática para caracterizar los perfiles académicos, geográficos y de género, lo que es fundamental para contextualizar los hallazgos y establecer patrones de participación y representación. Esta estrategia es factible siempre que exista acceso a los registros administrativos y se garantice la confidencialidad de los datos personales.

La revisión bibliográfica de las propuestas de las investigadoras participantes en el seminario se sustenta en la documentación de las sesiones y en las referencias bibliográficas por ellas propuestas. Esta sistematización permite identificar y analizar los enfoques teórico-metodológicos asociados al paradigma crítico y a las epistemologías feministas, estableciendo conexiones sólidas entre la práctica educativa y los marcos conceptuales que cuestionan la supuesta neutralidad y universalidad del conocimiento, al tiempo que visibilizan saberes situados y perspectivas históricamente marginalizadas.

Las entrevistas a participantes e investigadoras clave son factibles, siempre que se cuente con el consentimiento informado y se planifiquen de manera flexible. Este instrumento permite profundizar en la experiencia de los actores y explorar cómo se materializan las

epistemologías feministas en la praxis educativa, contribuyendo a la construcción de conocimientos críticos y situados.

El registro etnográfico y el uso de etnografía feminista, incluyendo observación participante y autoetnografía, constituyen estrategias adecuadas para capturar dinámicas de aprendizaje, interacciones y construcción de conocimiento situado. Su factibilidad depende de la capacidad de acceder a las sesiones presenciales y virtuales del seminario y de la disponibilidad de tiempo para un seguimiento continuo. La autoetnografía aporta además una dimensión reflexiva que permite visibilizar experiencias propias y de las participantes, integrando la perspectiva crítica y feminista en el análisis.

La sistematización de datos y el diseño de herramientas metodológicas garantizan que la información recolectada pueda organizarse y analizarse de manera rigurosa, facilitando la evaluación de contenidos, dinámicas pedagógicas y estrategias de gestión educativa feminista. Estas acciones son factibles siempre que se disponga de recursos para codificación, análisis cualitativo y validación de instrumentos.

En términos generales, la metodología combina técnicas diversas que permiten abordar la complejidad del seminario desde múltiples perspectivas dentro del paradigma crítico. Su implementación requiere planificación temporal adecuada, acceso garantizado a sesiones y participantes, y estrategias éticas para proteger la confidencialidad y los derechos de los actores involucrados. Asimismo, el marco crítico-feminista garantiza que el análisis no solo describa procesos, sino que los cuestione y proponga transformaciones, contribuyendo a la construcción de una academia inclusiva, reflexiva y comprometida con la justicia social.

## **Reflexiones finales**

Este enfoque se sustenta en epistemologías feministas y decoloniales, que cuestionan los paradigmas tradicionales del conocimiento y promueven la pluralidad epistémica, la despatriarcalización de la academia y la integración de saberes situados. La gestión educativa y la

práctica docente, desde esta perspectiva, se convierten en espacios de producción de conocimiento crítico, inclusivo y transformador, favoreciendo la construcción de currículos descolonizados y pedagogías emergentes comprometidas con la justicia social.

El desarrollo de la autonomía profesional articula derechos laborales, competencias profesionales y capacidad de mantener una distancia crítica frente a normas y prácticas institucionales, reconociendo la parcialidad y limitaciones propias. Esta autonomía se vincula con la reflexión crítica y los saberes situados, fortaleciendo la acción ética del docente reflexivo y su contribución a la transformación educativa.

En síntesis, el docente reflexivo articula experiencia, pensamiento crítico, saberes referenciales y epistemologías feministas y decoloniales, convirtiendo la práctica educativa en un proceso dinámico, consciente y transformador. Cada reflexión, interacción y aprendizaje se integra en la construcción de conocimiento situado, ético y comprometido con la justicia social, consolidando la autonomía profesional y la capacidad de generar cambios significativos en la academia y la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social: Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.<sup>a</sup> ed.). Siglo XXI Editores (Trabajo original publicado en 1970).
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En Eli Barta. Debates entorno a una metodología feminista, México: UNAM, UAM, pp. 9-34
- Hooks, B. (2017). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- (2017). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 1994).

- Refuerza la idea de la enseñanza como espacio de transformación ética, política y afectiva.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez, Rosana Paula; da Costa, Sofía Descolonizar las herramientas metodológicas. Una experiencia de investigación feminista Millcayac - *Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. VI, núm. 11, 2019, Septiembre-febrero, pp. 13-30 Universidad Nacional de Cuyo Mendoza.
- Ruiz Trejo, M. G. & García Dauder, D. (2023). Introducción en *epistemologías feministas: cuerpo y emociones en investigación*. Universidad Autónoma de Chiapas. pp. 9-32.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2014). Capítulo 2. Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio. En *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S.A. de Ediciones, pp. 43-82
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

# **INVESTIGAR, ARGUMENTAR, CONVENCER ¡CACHACUAS, CONSENSO!**

Julieta Vega Morales

Maestra en Educación Básica. Docente de la Escuela Primaria “Lic. Felipe Rivera” de la Colonia Doctores, alcaldía Cuauhtémoc.  
[julyvm3082@gmail.com](mailto:julyvm3082@gmail.com)

Recibido: 6 de junio 2025.  
Aceptado: 15 de septiembre 2025.

## **Resumen**

La argumentación oral es una habilidad de la expresión oral útil para defender posturas e ideas ante una audiencia o persona. En México, en especial en la Educación Básica, no se le ha dado cabida ni tratamiento a pesar de la importancia que tiene para desarrollar el pensamiento crítico. A pesar de ello, la Pedagogía por Proyectos —propuesta didáctica de Jolibert y Sraïki— la ha puesto en la mira del consenso al momento en que los niños deciden qué trabajar en los proyectos creados por ellos. Es así como la argumentación oral toma relevancia al investigar, leer, discutir y defender posturas sobre lo que se quiere trabajar. En este trabajo de investigación, el proyecto que se puso en juego fue una visita al Bosque de Chapultepec y otras actividades, donde cada uno de los estudiantes asumió el papel de investigador

con el fin de formular argumentos convincentes para que se eligiera el tema propuesto.

Palabras clave: Pedagogía por proyectos, proyectos, argumentación oral, consenso, expresión oral.

## Abstract

Oral argumentation is a useful oral expression skill for defending positions and ideas before an audience. In Mexico, especially in basic education, it has not been given sufficient attention or treatment despite its importance in developing critical thinking. However, Project-Based Learning—a didactic approach by Jolibert and Sraïki—has brought it to the forefront of consensus-building when children decide what to work on in the projects they create. Thus, oral argumentation becomes relevant when researching, reading, discussing, and defending positions on the chosen topic. In this research project, the project involved a visit to Chapultepec Park and other activities, where each student assumed the role of researcher in order to formulate convincing arguments for choosing the proposed topic.

Keywords: Project-based learning, projects, oral argumentation, consensus, oral expression.

“La lectura es el gran proveedor de argumentos,  
la clave para que los demás te escuchen”  
José Miguel Monzón

Tumbada en mi cama, recuperándome de la tan agradable actividad que los niños y yo habíamos realizado como parte final de nuestro proyecto “Bosque de Chapultepec”, en el que se estuvo trabajando la argumentación oral, rompiendo con la tradicional clase de explicar cómo se argumenta de forma oral, sino como una práctica social de lenguaje que partió de una situación real, donde los niños tuvieron

que tomar decisiones propias, surgió en mí un mundo de reflexiones que se agolpaban en mi mente: desde cómo inició el proyecto, sus logros, sus sinsabores y las inquietudes de los niños hirvientes como bulliciosa agua.

Todo inició en el mes de enero del año 2017, cuando escuché el despertador para iniciar una jornada más de trabajo. Como todos los días, a las 5:30 am, un impulso me obligó a despedirme de los brazos de Morfeo para alistarme y salir rumbo al trabajo, en la primaria “Lic. Felipe Rivera”, mejor conocida en el barrio de la famosa colonia Buenos Aires como “La Felipe Ratera”. Denominan así a esta escuela enclavada sobre el Eje vial 3 Sur, en su tramo de Avenida Central en el núm. 89, por las analogías que los niños hacen con las rimas. He de decir que mucha gente de la Ciudad de México le teme a esta colonia porque está catalogada como de alta peligrosidad, aunque en mi experiencia la considero participativa, acogedora y cooperativa con las cuestiones de la escuela y el grupo de quinto grado de este ciclo no iba a ser la excepción.

Esta colonia Buenos Aires está muy cercana al Panteón Francés de la Piedad, erigido por Maximiliano I, lugar donde sobresalen las esculturas y tumbas de mármol bien cuidadas. Es inevitable que al bajar de la estación del metro Centro Médico, del Metrobús o por transitar por el Eje 3 Sur, pase uno por el panteón. Lo mismo les ocurre a los transeúntes que van en busca de autopartes y a los comerciantes de ellas y sus hijos, que nutren la población de la escuela.

Después de las vacaciones decembrinas, el primer lunes de enero, me paré en el portón que abren de par en par a partir de las 7:50 am, para recibir a los niños que todavía traían chinguíñas en los ojos y anhelaban su cama calentita tanto como yo. Los saludaba al paso que entraban y de sus mamás recibía una sonrisa junto con *–Buenos días maestra–* reflejando en su cara la alegría de que regresaron a clases. Pronto vi que ahí estaban, 27 estudiantes de sexto grado de primaria, con los que empezaría a trabajar *Pedagogía por Proyectos*, donde entraríamos en el terreno de sus intereses para que ellos mismos eligieran, a partir del consenso, qué proyectos y qué actividades realizar en cada uno de ellos.

## ¡Surge la explosión... de ideas!

–*Hola chicos, buenos días*– los saludé al llegar al salón. Algunos se acercaban como cortesanos para acompañarme cada metro que recorría, otros desde su lugar cuestionaban mis andanzas vacacionales, que ya desde entonces añoraba pensando en que el próximo año ya sería “libre” para poder disfrutar un periodo de ocio lejos de lecturas y escrituras propias de la maestría.

Este reinicio me obligó a retomar con ellos algunas de las *Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje*<sup>1</sup>, que durante los primeros meses de clase ayudaron a crear un ambiente organizado, cooperativo y de sensibilización en los niños hacia los proyectos que les construí desde el Método de Proyectos propuesto por Kilpatrick<sup>2</sup>. Hoy el reto era que, entre ellos y yo, bajo el rol de facilitadora que con mayor fuerza asumiría, los construyéramos.

Conforme pasaron los días mi temor crecía y crecía al grado de terror, no me decidía a arrojar por primera vez la pregunta abierta<sup>3</sup>, que llevaba a que ellos construyeran el proyecto. Estaba acostumbrada a señalar cada una de las actividades que tenían que hacer, a tomar las decisiones de lo que haría el grupo, por lo que no me era fácil romper con ello. Finalmente les dije: –La próxima semana vamos a empezar a trabajar con nuestros proyectos–. Noté sonrisas y la invasión de cuchicheos llenos de emoción. Volvió a aparecer en sus ojos la luminosidad que percibí cuando hicimos el Proyecto Anual<sup>4</sup>. Les agradaba la idea que ellos mismos iban a decidir qué haríamos juntos, tal como ocurrió con José Luis, que constantemente me preguntaba cuándo íbamos a hacer lo del Proyecto Anual, y que peló sus grandes ojos aceitinados cuando escuchó de mi boca decir un “ya casi”.

1 Las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje permiten preparar el aula para favorecer la construcción de aprendizajes.

2 En el Método de Proyectos propuesto por Kilpatrick, se parte de los intereses de los niños sin embargo, el docente es el que organiza el trabajo en torno a los proyectos.

3 Pregunta abierta ¿Qué quieren que hagamos juntos durante...? propicia la organización durante la Fase I del Proyecto de Acción, con la cual los estudiantes proponen las actividades que se desarrollarán durante el proyecto.

4 El Proyecto Anual se realiza al inicio del ciclo escolar con los estudiantes, es el momento en que los niños comentan lo que quieren que se haga durante el año.



Seguía con mis miedos, pero era el momento de compartir el poder<sup>5</sup>, aunque no del todo era algo agradable en mi práctica, pues ya por doce largos años había sido una maestra directiva. Las vivencias que había tenido sobre el trato que nos dan como docentes, y por lo cual se ha tenido que entrar en la defensa de nuestros derechos y de la educación pública, además de las lecturas que vinieron a alimentarme más estas ideas, me hicieron ver que a los niños se les tiene que enseñar a expresar lo que quieren, a fundamentarlo pues ya pronto saldrían de la primaria. Me queda claro que por la realidad que vive mi país, saber emplear argumentos es un bien necesario. Los niños debían aprender a tomar decisiones y a organizarse como parte de un colectivo de trabajo y a propiciar espacios de encuentros de ideas.

Debía emprender el trabajo con *Pedagogía por Proyectos* y de una vez por todas lanzar la pregunta que me ponía a temblar. Después del recreo, ya en el salón y frente al grupo, respiré y les dije: –*Qué quieren que hagamos juntos durante un mes?*–, al mismo tiempo anoté la



pregunta en un rotafolio. Les expliqué que era el momento preciso para expresar sus ideas y decir las palabras correctas como magos, hacer maniobras con su varita para que surgiera la magia de sus pensamientos y argumentar. Observé que con un entusiasmo, escribían en su álbum<sup>6</sup>. Me acerqué a Valeria que emocionada escribía con sus pintorescas letras con

5 En *Pedagogía por Proyectos*, la dimensión de *compartir el poder* resulta de una negociación y un consenso, que se registra en un contrato individual o colectivo.

6 El álbum es cuaderno producto de un proyecto propuesto en la asignatura de Español, cuyo propósito es que los estudiantes realicen textos para recordar vivencias de su último grado de primaria, en nuestro caso lo ocupamos para organizar los proyectos propuestos por los estudiantes.

sus pintorescas letras: *Ir al parque para jugar, convivir con mis compañeros y hacer un picnic en el parque.*

Era emotivo ver a los niños comentando lo que querían, hacían uso de la palabra para compartir su interés en el grupo, y eso me permitía darme cuenta que tenían un deseo imperante de ser escuchados. Cada uno, mencionó su propuesta y yo las escribía en el rotafolio:

- Ir al parque.
- Pijamada.
- Cine.
- Parque acuático.
- Jugar fútbol.
- Parque de diversiones.
- Globos de agua.

Antwaan ansioso yo percibía que quería argumentar, aunque propiamente no habíamos entrado de lleno al trabajo de la argumentación oral, pero constantemente les mencionaba la importancia de ésta para convencer a los otros que tomaran sus sugerencias. Él se notaba motivado sobre las actividades. Les mencioné: *–Durante el fin de semana deben investigar sobre su propuesta, y tú Antwaan–* miré al niño ansioso *–es necesario que nos convenzas con tus ideas para que durante el proyecto realicemos la actividad que quieres.*

### **Una pizca para investigar, polvo para argumentar...**

Los estudiantes expusieron sus argumentos para convencer a sus compañeros sobre sus propuestas. Se daba el momento preciso donde las relaciones gratas favorecen la comunicación oral. razón tienen en decir Jolibert y Jacob que la comunicación oral es relevante en el desarrollo de los proyectos porque los propios estudiantes discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de comenzarlos<sup>7</sup>. La esencia de *Pedagogía por Proyectos* de Jolibert,

<sup>7</sup> La comunicación oral es relevante en el desarrollo de los proyectos porque los propios estudiantes discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan, antes de comenzar los proyectos. Josette, J. y Jacob, J. (2013). *Interrogar y producir*

Jacob y Sraïky se respiraba en el aula. Fue así como Abigail, Antwaan y Ricardo decidieron exponer sus argumentos a sus compañeros.

El primero, *Richie* como le decimos de cariño a Ricardo, que, a pesar de ser un niño introvertido por la sobreprotección de su mamá, se animó a proponer con tal seguridad que a todos nos asombró su participación.

Richie preguntó a Valeria: – *Vale, ¿me ayudas?*–, ella con risas espontáneas se dispuso ayudarlo para pegar una cartulina con la información que traía su compañero sobre el Parque Acuático “El Rollo”. El chico mencionó cada uno de los puntos por los cuales él quería que fuéramos a ese parque acuático.



*–Bueno pus este... también quisiera proponer este... porque yo ya fui una vez con los Scouts, el año pasado y está muy padre porque hay muchos toboganes y es muy seguro.*

Richie expuso los precios de los paquetes investigados y sus compañeros ahondaron en preguntar cómo nos iríamos, sobre los horarios del parque, el tiempo que íbamos a estar, y él dio las respuestas disipando dudas sin dejar de decir su constante muletilla: *este*. Cassany argumenta que la muletilla no representa mas que la forma en que en el pensamiento se están generando y organizando ideas<sup>8</sup>. Independientemente de la muletilla, observé que cuando los niños tienen información, eso les da seguridad en lo que están exponiendo, y aún más logran definir su posición y fundamentarla.

*textos auténticos: vivencias en el aula.* México: Esfinge.

8 Cassany, Daniel. Et. al. (1994). Enseñar lengua. España: Graò.

Enseguida, era el turno de Abi, que con su porte seguro escribió dos opciones en el pizarrón: “Six Flags y La Feria de Chapultepec”. Debajo de cada opción puso su precio. Aunque con un tartamudear en su voz, se notaba su seguridad, ella les compartió sus conocimientos sobre el parque de diversiones al que ella quería que fuéramos:

*–Bueno, eeh... creo que ustedes ya conocen estas dos ferias, este ... parque de diversiones. Nos queda más cerca el Six Flags, pero nos queda o sea la verdad las... no son igual. La verdad es que me parecen bien. El costo, el costo la de Six Flags cuesta \$600. Es muy caro, La Feria es más económico. \$300... como dijo Richie, aquí hay atracciones con agua, es muy seguro, venden mapas para no perderse. No hay paquetes, yo investigué y no hay paquetes.*

Su texto oral, a pesar de las muletillas y con cierta falta de ilación, era entendible para los niños. En él se notaba porqué estaba definida y sus razones o fundamentos. Poco a poco fue argumentando y con ello buscando de quienes lo escuchaban atentos y respetuosos el convencimiento de compañeros. Al terminar los niños comenzaron a expresar su opinión a partir de lo que sabían del tema. Se apreciaba que ambos niños tomaron en cuenta los carteles con los cuales se habían relacionado al haber asistido a esos lugares. Colomer observa, que gracias a la presencia social de los textos, los niños cuentan con conocimientos sobre un tema<sup>9</sup>, y esta vez no fue la excepción. Abi dio su posición al querer compartir esa experiencia con sus compañeros. Los estudiantes hacían preguntas como



9 Colomer, Teresa (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

costos extras sobre algunas atracciones, precio de niños, etcétera. Ella contestó:

*–La maestra dijo que debíamos dar un argumento–. Su argumento fue expuesto con tal emoción diciendo: –Yo quiero compartir con ustedes para que vayamos juntos a Six Flags o La Feria como lo hice con mi familia, porque es el último año que estaremos juntos y quiero quedarme con recuerdos de ese paseo. Abi, quería contagiar la misma emoción que ella sentía a sus compañeros.*

Por último, Antwaan con su gran elocuencia compartió su sugerencia: “El parque de Chapultepec”. Ángel, su incondicional amigo lo acompañó al pizarrón como un soldado de las Guardias Presidenciales.

*–¿Cómo están el día de hoy?–* Antwaan muy diplomático inicia su participación, él como si hubiera leído a Weston “tendía la mano” a la audiencia que lo escuchaba, comunicaba un enorme entusiasmo tanto que logró atrapar a sus compañeros<sup>10</sup>. Los niños a la expectativa de qué iba a decir su compañero contestaron: *–Bien.*

*–Yo les vengo a proponer esta propuesta que sería ir al Parque, les digo por qué al parque, en el parque a lo mejor podías hacer diferentes actividades, podemos correr ir al parque–, los niños, debido a que él repetía constantemente la palabra parque, emitían risas–, sin embargo, no se inmutó y continuó–, correr, jugar futbol, hasta podíamos llevarnos nuestras bicicletas o alguien que tenga patines y eso para estar ahí. No tiene un costo, es de cero pesos, y yo digo que la opción más económica para guardar su economía es la del parque. Si ustedes prefieren la opción de Six Flags, Chapultepec o El Rollo, también está bien.*

Me doy cuenta, que, si bien es necesario crear las estrategias para que los chicos formulen argumentos, de la misma manera era imprescindible enseñarles un mundo de posibilidades para expresarse y ser entendidos ampliando su vocabulario. Entonces, sacarlos de

---

10 Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel Letras.

su confinamiento era una condición esencial para la apropiación del lenguaje y los proyectos serían los cómplices perfectos para ellos<sup>11</sup>.

Nancy con cara de duda, interviene con una pregunta hacia su compañero:

–Antwaan, una pregunta, ¿pero tú como qué parque recomiendas o así?–. Antwaan sin dudarlo expresó: –*El Parque de Chapultepec*–. Como no escuché bien, pedí: –¿Cuál?–, respondió: –*El de Chapultepec, está muy bonito y muy amplio*.  
Nancy: –*El bosque maestra*.

Lalo agrega: –*Ya, el bosque, ¿no maestra?*

Gael: –*Podemos ir al zoológico*–, inclinándose a la opción de su amigo Antwaan.

Antwaan queriendo defender su idea y convencer a sus compañeros agrega: –*¡Está el Castillo de Chapultepec!*–. La propuesta de Antwaan era dar el mayor número de opciones que se pudieran realizar en Chapultepec, para que la escogieran. Un bullicio alegre y animado causado por el interés de la salida, surgió como un estallido luminoso de fuegos artificiales dejando en mi una emoción llena de satisfacción. Pregunté: –*A partir de lo que sus compañeros les comentaron, qué es lo que quieren hacer, yo también voy a decidir porque soy parte del grupo*–. Cada uno comenzó a definirse después de indagar y evaluar las diferentes opciones, al final escogieron la que para ellos era la mejor<sup>12</sup>, dando sus fundamentos. Algunos de ellos fueron:

Ángel: –*Yo quiero ir a Chapultepec, la opción de Antwaan me gusta*.

Gama: –*Creo que en Chapultepec podemos hacer muchas cosas y no nos cuesta*.

Vale: –*Yo quiero ir a Chapultepec*–. Vale, aunque no dio un fundamento mostró con tal seguridad su posición hacia esa propuesta.

---

11 Hernández, Gregorio. (2004). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CENART.

12 De Zubiría, Julián. (2014). *Las competencias argumentativas*. México: Nueva editorial Iztaccíhuatl.



El Parque de Chapultepec se apuntaló en la encuesta, solo me quedó por decirles: *–Mañana, decidiremos qué vamos a realizar–* mencioné en el momento justo en el que fenecía la jornada de ese día. Ángel cuestionó: *–¿Cuántos proyectos vamos a realizar?*

*–De dos a tres–*, le contesté, *–Pero las actividades pueden ir cambiando o podemos ir retomando lo que tenemos en nuestro rotafolio.* Josué con una cara que diga que no, me preguntó: *–¿Van a ir los papás?–*. Respondí: *–Sí, son parte importante de nuestros proyectos–*. Aunque la incertidumbre de poder contagiar a los papás con las actividades que realizaríamos en ellos era una moneda al aire. Yo descansé un tanto, la pregunta abierta ya tenía respuesta, y el jueves 26 de enero sería el día decisivo para organizar el *Proyecto de Acción*<sup>13</sup>.

## ¡Cachacuas...!

Un nuevo día nos esperaba, los niños preguntaban desde el inicio del día: *–Maestra, ¿cuándo vamos a elegir qué vamos a hacer?–*. Contesté: *–al final del día–*. La cantidad de trabajo que aporta el programa y las exigencias institucionales que comprobaban mediante revisiones, me hizo decidir dar un espacio a los proyectos de Español. Por otro lado, ya estaba convencida que es necesario abrir espacios en los que los propios niños decidan lo que se va a realizar en el aula y fuera de ella. Sus intereses están inmersos en las decisiones y por lo tanto el poder también es parte de ellos.

Por fin llegó el momento de continuar con el proyecto, ellos se mostraban deseosos por saber cuál era la elección. Nos sentamos alrededor del salón para tener un contacto visual y recordamos las propuestas que estábamos a punto de elegir.

Antwaan, Abi y Richie compartieron otra vez sus argumentos de manera breve para dar pie al consenso<sup>14</sup>. Los chicos se volteaban a ver unos

13 Un Proyecto de Acción es parte de los proyectos colectivos donde se organizan las actividades que generan situaciones de aprendizaje. Todo proyecto de acción contribuye a la construcción de competencias.

14 El consenso dentro de Pedagogía por Proyectos, permite que los estudiantes decidan de manera cooperativa la elección del tema dentro de los Proyectos de Acción.



con otros, de repente empezaron a decir: –*Vamos al Bosque de Chapultepec*–. La mayoría de los niños aceptaron esa opción. ¡Cachacuas!, el consenso se había logrado, incluso Abi y Richie estuvieron de acuerdo con la elección de sus compañeros.

Durante el consenso la conexión mutua entre los estudiantes se hizo presente porque sólo no era elegir, sino poner en juego criterios de validez y eficacia, en pocas palabras hacer “click” entre los compañeros<sup>15</sup>. Una vez elegido el tema, escribieron en su cuaderno: *Entre todos elegimos, el Bosque de Chapultepec*. Pensando en que la narrativa biográfica es útil para resignificar nuestra práctica docente, me doy cuenta al analizarla e interpretarla y hacer un buen número de borradores, que no hice que los niños escribieran en su cuaderno los fundamentos que los llevaron a decidir el tema de nuestro proyecto, sólo quedó su toma de posición.

Hasta ese momento seguíamos en la primera fase del proyecto de acción de seis por las que atraviesa, aun nos faltaba trabajar el *contrato colectivo* que ayuda a regular las actividades que los niños y yo propusimos, para después hacer en la segunda fase el proyecto colectivo que parte del proyecto de acción, continúa con el proyecto *Global de Aprendizaje*<sup>16</sup> y por último, con el *Proyecto Específico de Competencias*<sup>17</sup>. Sin embargo, a pesar de esto, yo me sentía enormemente satisfecha de cómo los niños de una manera sencilla, a gusto y contentos, sin que esté un examen de por medio para saber qué conocimientos dominan, ellos me mostraban con sus expresiones como iban construyendo el camino para la competencia de argumentar a través de situaciones reales, cuestión

15 Al crear conexión entre los participantes, se forjan compromisos y sentido de pertenencia entre los miembros. Rangel, M. (2007:22)

16 Este tipo de proyectos, responden a lo que aparece en los programas oficiales, sin embargo es imprescindible que los estudiantes tengan conocimiento de lo que se va a aprender para que ellos mismos sean los que construyan las competencias a desarrollar en el siguiente proyecto.

17 Las competencias son en todo momento producto de una reflexión metacognitiva sistemática realizada entre docente-estudiantes. A medida que se lleve a cabo el proyecto, se va regulando para analizar los obstáculos encontrados.



que yo no había saboreado. Ese día fue para mí como sorprender las personas sacando el conejo del sombrero, como lo hace un mago.

Los argumentos orales de estos chicos de sexto grado se hicieron presentes como el borbollón de un manantial al estar escribiendo este relato. En todas estas sesiones, la búsqueda del consenso promovió la toma de posición y el surgimiento de fundamentos basados en lo que ellos mismos habían investigado. Aunque participó la mayoría del grupo, como en muchos otros destacaron líderes naturales. Abigail, Antwaan y Ricardo con toda la información posible, fruto de investigaciones en internet y conocimientos previos sobre el tema, compartieron al auditorio sus argumentos para lograr un “click” con el público y así elegir su propuesta. Ese día fue para mí como sacar el conejo del sombrero en el momento de decir: ¡Cachacuas!



### Reflexiones:

- Tener una posición sobre lo que se piensa es parte importante en cada proyecto que se inicie cuando se realiza la primera fase del Proyecto de Acción. Esta fase contribuye a lograr lo que institucionalmente pide el programa prescrito como el propósito de la asignatura de Español a nivel primaria que se refiere a que *participen eficientemente en diversas situaciones de comunicación oral.*

- Los argumentos orales toman relevancia cuando la presencia social de los textos son parte de su contexto y ayudan a fundamentar su posición, en este caso que los niños discutan sobre el tema que quieren para el proyecto. Por lo tanto, me di cuenta de que yo me quedaba en que dieran la opinión sobre algo, pero no su argumento, toma de posición y fundamentos.
- El ceder la palabra a los niños permite desarrollar su seguridad al presentarse ante un auditorio, eso contribuye a que los niños investiguen y conozcan sobre el tema a defender, hace que se sientan seguros de sí mismos al compartir las ideas que darán cuerpo a sus argumentos posibles para que en el momento del consenso sea elegida su propuesta.
- El mostrarles a los chicos un contexto diferente al suyo a través de las lecturas en el momento de investigar, hace que amplíen su vocabulario lo que enriquecerá sus ideas al expresarlas, y organizarlas al pedirles que definen que tema quieren y den razones para defender su tema con lo investigado.
- Al propiciar el trabajo con Pedagogía por Proyectos, los niños aprenden lo que parte de sus intereses tomando en cuenta la reflexión de su propio proceso, con él mismo atienden a la formación de sus personalidades, así como a desarrollarse en variadas situaciones sociales y en diversos contextos.

## Referencias bibliográficas

- Cassany, Daniel *et al.* (1994). *Enseñar lengua*. España: Graò.
- Colomer, Teresa. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. En Signos. Teoría y práctica de la educación. No. 20.
- De Zubiría, Julián. (2014). *Las competencias argumentativas*. México: Nueva editorial Iztaccíhuatl.
- Hernández, Gregorio. (2004). *Pobres pero leídos: La familia (marginada) y la lectura en México*. México: CENART.
- Josette, J. y Jacob, J. (2013). *Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula*. México: Esfinge.
- Weston, A. (2013). *Las claves de la argumentación*. México: Ariel Letras.

# EL PROCESO DE LECTOESCRITURA ACOMPAÑADO DE LA NEUROEDUCACIÓN Y LAS EMOCIONES EN AULAS MULTIGRADO

Carlos Jovani Morán Esteban

Doctor en investigación e innovación educativa. Docente frente a grupo en escuela primaria rural multigrado (bidocente), educación secundaria y educación superior en Tepatitlán de Morelos, Jalisco, México. [jovanimoranes@gmail.com](mailto:jovanimoranes@gmail.com)

Recibido: 15 de junio 2025.  
Aceptado: 19 de septiembre 2025.

## Resumen

Como objetivo general se presenta una propuesta referente a la adquisición de la lengua escrita, que se fundamenta por la neuroeducación y el conocimiento y reconocimiento de emociones, mediante la metodología de investigación-acción con enfoque cualitativo. El presente documento se enfoca en el desarrollo de la lectoescritura en alumnos de contexto rural multigrado, partiendo de sus necesidades y también de la visión que el docente tiene de dicho proceso (preparación, documentación teórica, profundización en el tema).

Esto será llevado mediante la aplicación de la neuroeducación y la educación emocional, propiciando una propuesta conjunta para toda la comunidad educativa, resaltando los beneficios que se pueden obtener de conocer el proceso básico del funcionamiento del cerebro en el aprendizaje y estimulación cognitiva, en conjunto con la educación emocional, así se expone la estrecha relación que existe entre un concepto y otro (neuroeducación y emociones). La propuesta se lleva a cabo en un espacio de tiempo determinado, trabajando con alumnos de 1°, 2° y 3° (organización multigrado bidocente). Teniendo como objetivos: Orientar al docente sobre los beneficios que se obtienen en la aplicación de actividades referenciadas en la neuroeducación para el beneficio de los alumnos en el desarrollo de la lectoescritura.

Palabras clave: Neuroeducación, lectoescritura, emociones, multigrado.

## **Abstract**

The general objective is to present a proposal concerning the acquisition of written language, grounded in neuroeducation and the knowledge and recognition of emotions. This study employs an action-research methodology with a qualitative approach. The document focuses on the development of literacy skills in students within a rural, multi-grade context, based on their needs as well as the teacher's perspective on this process (including preparation, theoretical documentation, and in-depth topic knowledge).

This will be achieved through the application of neuroeducation and emotional education, fostering a joint proposal for the entire educational community. The proposal highlights the benefits derived from understanding the basic processes of brain function in learning and cognitive stimulation, combined with emotional education, thereby illustrating the close relationship between these two concepts (neuroeducation and emotions). The proposal will be implemented over a defined period, working with 1st, 2nd, and 3rd-grade students (in a two-teacher, multi-grade organization). Its goals are to: Guide the

teacher on the benefits of applying activities based on neuroeducation to support students' literacy development.

Keywords: Neuroeducation, literacy, emotions, multi-grade classroom.

## Introducción

Los procesos de lectoescritura en las aulas multigrado, se llegan a percibir como un tema tedioso y complicado por parte del docente, esto ante los retos que se emanan del mismo, y tales retos se representan al enfrentarse por primera vez a un grupo de organización multigrado, así como también en lo social, cultural, infraestructura y sobre todo, en el tema metodológico, dado al desconocimiento que el profesor puede tener, partiendo de su formación académica, la poca experiencia con primeros grados o en el servicio docente, (o incluso lo contrario, muchos años de servicio creando un criterio de “ya saberlo todo” y tener poca apertura al cambio o innovación).

Por tanto, es de suma importancia que el docente se familiarice y entienda las zonas de oportunidad que el aula multigrado otorga a la práctica docente y a las experiencias de los alumnos, en donde se potencia el trabajo colaborativo, la interacción y socialización de los diversos grados y las diferentes edades en un ambiente enriquecido por el contexto.

Al estimular procesos cognitivos como: la atención, memoria, razonamiento y la percepción (Morales, 2013) enriquecen la experiencia educativa y facilitan el desarrollo de nuevos aprendizajes, así mismo se favorece el aula multigrado, dado que continuamente existe una retroalimentación que se contextualiza (en este caso) en el ambiente rural, lo cual permite adecuar contenidos y ejercer un aprendizaje activo y reflexivo por parte del alumnado, esto aunado a dotar de importancia los sentimientos que emanan de los alumnos y del docente en este proceso de enseñanza aprendizaje direccionado a la lectoescritura.

Tales conceptos parten de los postulados de (Mora, 2022) y (Bisquerra, 2011) como principales partidarios de la neuroeducación y la educación emocional, así como las influencias de las corrientes

pedagógicas clásicas en complemento de los procesos de enseñanza aprendizaje, para elaborar el presente ensayo se partió de la delimitación del tema y la estructura lógica mediante el uso del enfoque crítico y analítico para posteriormente organizar los argumentos (Roa, 2008).

## **Planteamiento del problema**

La lectoescritura, se remonta a diferentes autores, propuestas e incluso creencias y en cierto grado de clasificación del aprovechamiento de los alumnos y de los propios docentes, siendo un reto para estos últimos, propiciando a que entre los docentes se viera como “un castigo” el que se les asignara el primer grado, así como la determinación del maestro para desarrollar una metodología y que le sea fiel a la misma, en donde también se expone a la presión de las autoridades inmediatas, quien bajo la presión social exigen resultados pronto y tangentes (Calderón, 2019).

La forma de enseñar a leer y escribir en tiempo pasado, adjudica procesos específicos en los cuales se priorizaba el castigo y la memorización como eje rector, llegando a afirmaciones como: “las letras entran con sangre”, develando las repercusiones negativas de “no aprender”. Esas creencias al día de hoy siguen teniendo efectos, que de forma directa o indirecta se siguen presentando en el trabajo del docente (Davini, 2015).

Estas prácticas continúan a través de los factores que ya se mencionaron (poca experiencia, nulo o poco conocimiento de las metodologías de lectoescritura, la zona de confort que parte de aplicar lo mismo una y otra vez) siendo así una problemática crítica que sigue tomando presencia en las aulas actuales (Colomer, 2011), dado que de manera consciente o inconsciente se replica el proceso que llevamos en la experiencia propia de lectoescritura, adoptando ademanes, castigos, formas, regaños, memorización y poca tolerancia, reviviendo cíclicamente prácticas del pasado con alumnos y/o hijos del presente (Quiroz, 2021).

## Contexto de estudio

El presente trabajo se llevó a cabo en la escuela primaria “Adolfo López Mateos” con clave de centro de trabajo 14DPR1787V, sector 05, con turno matutino, ubicada en la comunidad de “Agua Escondida”, en el municipio de Tepatitlán de Morelos, Jalisco. Se encuentra dentro de un contexto rural, su organización es bidocente, (Gobierno municipal de Tepatitlán de Morelos, 2020). La institución está organizada por 2 maestros, 29 alumnos de los cuales 15 son niñas y 14 son niños y sus edades oscilan de los 6 a los 12 años. El horario escolar se desempeña en el turno matutino de las 8:00 a 12:30 (Escuelas México, 2023).

La primaria por defecto se le adjudica ser una “escuela de paso” no logrando tener una matrícula completa desde el inicio (1°) hasta el final (6°) de su proceso, aparte el compromiso de los padres de familia no siempre es el óptimo, dado que muy a menudo se detecta la deserción en grados mayores (5° y 6°), y rezago con alumnos de primaria mayor (4°, 5° y 6°).

Las familias de los niños y niñas de la escuela “Adolfo López Mateos” provienen de diferentes comunidades del mismo municipio y algunos vienen de otros estados. En su mayoría vienen de hogares humildes y disfuncionales, con lengua materna español. Donde sus padres se dedican a la agricultura y granjas avícolas, la comunidad de La Presa del Jihuite (Agua Escondida) se caracteriza por una economía dependiente de la agricultura industrial, en particular de la cría de cerdos y gallinas. Las granjas ofrecen no solo empleo a las familias, sino también alojamiento, lo cual establece una relación de dependencia crítica (INEGI, 2020).

La relación que hay entre el contexto y la problemática presentada, se representa mediante el trabajo en conjunto que los padres de familia proyectan, tales como: el apoyo en casa, la alimentación, la asistencia con regularidad y los estímulos del contexto inmediato y cotidiano que se efectúan sobre el alumno.

En cuanto al contexto áulico los efectos del contexto en el proceso de lectoescritura, se observa:

- Dificultad para decodificar palabras y errores de pronunciación en la comunicación cotidiana, dado al lenguaje enseñado y utilizado en su cotidianidad (Bautista, 2014), (Salzmann, 2017).
- No expresar sus ideas de manera clara.
- Complicación para asociar letras y sonidos (Aparici, 2018).
- Áreas de oportunidad en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa que se expresa en la escritura, lo cual afecta en destellos de disgrafia (Arias, 2018).
- Problemas en los espacios de la hoja del cuaderno.
- Zona de oportunidad en la direccionalidad de letras, palabras y números.

Lo anterior mencionado se complica en la vivencia del aula multigrado, ya que la matrícula de alumnos se vuelve tan cambiante, esto debido a la estabilidad o inestabilidad de las familias del contexto rural (dependientes de la existencia de trabajo en la zona) por lo que llegan alumnos del tercer o segundo grado sin haber tenido un proceso de lectoescritura consolidado.

## **Justificación**

Los beneficios que se obtendrán del presente trabajo, se representan en un conocimiento más profundo de la maduración y proceso de cada alumno, en relación al funcionamiento básico que el cerebro ocupa en la enseñanza-aprendizaje, también proyectando la concientización y empatía de toda la comunidad escolar mediante la neuroeducación y educación emocional, en el aprendizaje que se efectúa dentro del contexto multigrado, para eso, se presentan las siguientes pertinencias divididas en teoría, contexto y enseñanza.

En cuanto a la pertinencia teórica, desde la perspectiva neuroeducación, el recurso principal que se debe poner como protagonista, es el cerebro mismo, dado que en ese aspecto se centra la naturaleza del humano, tal es la importancia, que en ella misma radica la necesidad del docente para conocer cómo funciona nuestro cerebro en el aprendizaje (conceptos básicos). La neuroeducación promueve que,



aparte de “educar” podemos modificar la propia estructura del cerebro, ya que tenemos el potencial neuronal para construir conocimientos que aporten beneficios en el futuro desarrollo (Márquez, 2019).

Aunado también, se media a través del conocimiento y reconocimiento de las emociones, permeado de un ambiente áulico de empatía, comprensión y libertad para la opinión, la equivocación y la expresión de emociones, fomentando y practicando la regulación de éstas para un mejor desenvolvimiento dentro y fuera del aula y una experiencia positiva en lo relacionado con la lectura y la escritura, lo cual se pretende se convierta en un hábito que tenga como sinónimo la autonomía del aprendizaje y el lugar seguro del alumno y docente (Bisquerra, 2009).

La problemática que remite, data de la importancia de familiarizarse con la forma en la que los alumnos aprenden, generando un ambiente positivo a través de las emociones, dado que en el contexto social y familiar en la ruralidad, tienden a ser minimizados al querer expresarlas, ligado a eso, también se presenta el querer replicar métodos, formas y temporalidad que los padres de familia vivieron en su proceso de lectoescritura, reviviendo agresiones físicas y verbales al no tener los resultados esperados de los niños (Bisquerra, 2011).

Basados en estos tres fundamentos (teoría, contexto y enseñanza), la presente propuesta pretende potenciar las zonas de oportunidad de los alumnos y de los docentes, dirigiéndose a experiencias positivas y enriquecedoras que toman como ventaja el aula multigrado.

## Objetivos

1. Orientar al docente sobre los beneficios que se obtienen en la aplicación de actividades referenciadas en la neuroeducación para el beneficio de los alumnos en el desarrollo de la lectoescritura.
2. Dar a conocer la estrecha relación que existe entre la educación emocional y el funcionamiento de los procesos básicos de aprendizaje en el cerebro para potenciar las experiencias positivas entre el alumno y docente en el proceso de lectoescritura.

3. Concientizar a los padres de familia, autoridades educativas y docentes, referente a los diversos procesos de maduración en los alumnos para propiciar un acompañamiento y un ambiente de confianza en toda la comunidad educativa y las aulas multigrado.

## **Supuesto de investigación**

En cuanto al docente que lleva a cabo el proceso de lectoescritura, se evoca a un entendimiento del funcionamiento básico del cerebro (que está involucrado en el proceso de enseñanza – aprendizaje) y la estrecha relación que existe con el tema emocional (conocimiento, reconocimiento y regulación de las emociones) y como puede aprovechar las características del aula multigrado.

Mediante este enfoque se demuestra que el cerebro no solo procesa información cognitiva, sino que también está influenciado por el estado emocional del alumno involucrando su contexto y uno de los aspectos clave de la neuroeducación, es la comprensión de cómo las emociones modulan el aprendizaje y cómo el cerebro procesa la información en función de las emociones por lo que impacta directamente en la capacidad de aprender habilidades complejas como la lectoescritura (Mora, 2019).

## **Neuroeducación**

En tanto, la neuroeducación es una disciplina que une la neurociencia, la psicología y la educación para comprender cómo el cerebro aprende y cómo se pueden optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. “aprender es cambiar el cerebro” y para ello es fundamental entender cómo las emociones y la neuro plasticidad influyen en la adquisición de conocimientos. (Mora, 2013), por lo tanto, se destaca que el aprendizaje está intrínsecamente ligado a las emociones, y que un ambiente emocionalmente positivo y seguro facilita la plasticidad cerebral y, por ende, la adquisición de nuevas habilidades como la lectoescritura.

## **Educación emocional**

La educación emocional fraguada en el concepto de las experiencias de aprendizaje, apoya la idea de tomar en cuenta de manera importante lo que el alumno siente en el contexto escolar, dado que es sometido a situaciones complejas que pueden resaltar en emociones negativas (frustración, estrés, miedo, pena) que limitan el proceso de aprendizaje, es entonces de suma importancia impregnar de actividades que estimulen, gestionen y evolucionen el tema de la educación emocional para un aprovechamiento académico y social (Bisquerra, 2020).

## **Aprendizaje y emociones**

En cuanto a las emociones, se resalta su importancia en la toma de decisiones y en la memoria, sosteniendo que juegan un papel crucial en cómo almacenamos y recuperamos la información, lo que impacta directamente en los procesos de aprendizaje (Lo que se abordaba como experiencias positivas o negativas). En el contexto de la lectoescritura, entenderlas y regularlas, puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad para comprender y expresar ideas complejas de manera escrita (Damasio, 2003).

## **Lectoescritura y estimulación cerebral**

La lectoescritura no es solo una habilidad académica, sino un proceso complejo que involucra múltiples áreas del cerebro, incluyendo el lóbulo frontal, el lóbulo temporal y el hipocampo, la enseñanza de la lectoescritura debe alinearse con el modo en que el cerebro procesa la información visual y auditiva, integrando estímulos que favorezcan el reconocimiento de patrones y la memoria, al añadir un componente emocional, se refuerza la retención y la comprensión lectora (Dehaene, 2009).

## **Neuroeducación y emociones en el aula multigrado**

Los conceptos anteriormente abordados, benefician la organización multigrado, al tener alumnos de diferentes edades conviviendo en un

mismo espacio, enriquecen las experiencias, la socialización y la continua retroalimentación que se efectúa en la cotidianidad, estas zonas de oportunidad, permiten al docente crear espacios de confianza en el aspecto de las emociones, ayudando a que los niños compartan, resuelvan y colaboren en problemáticas cotidianas (Esteban, 2023), fortaleciendo su confianza y compañerismo evocados en convertir el aula en un “lugar seguro”.

En cuanto al beneficio de la neuroeducación en el aula multigrado, se da cuando al convivir distintos niveles de maduración cerebral, permite que los propios alumnos socialicen el conocimiento mediante el contexto y las experiencias (Esteban, 2023), ayudando también al docente a empatizar con las diferentes actividades de estimulación cognitiva, los alumnos mayores conducen, propician o influyen a los menores a llevar a cabo razonamientos en actividades y resoluciones de conflictos mediante el diálogo, la regulación y el aprendizaje natural, sin imposiciones y adecuado a las necesidades implícitas del contexto y su entorno áulico (Martín, 2022).

## **Diagnóstico de la intervención**

El diagnóstico desarrollado en el presente trabajo se apegó al modelo del análisis de necesidades de intervención socioeducativa (ANISE), de María Paz Pérez Campanero, tal modelo se aplica en fases: reconocimiento, búsqueda de información, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de información y por último el análisis y la interpretación de resultados (Campanero, 2018).

Partiendo de la primera fase, se procedió a conocer y familiarizarse con la realidad de los alumnos y docentes en cuanto al proceso de la lectoescritura, planeando fechas, tiempos y a quienes se les aplicarían las técnicas e instrumentos de recolección de información (entrevistas a padres de familia y docentes clasificados en diferentes tiempos de experiencia, listas de cotejo, observación y diario anecdótico), para por último analizar la información e interpretar resultados, los cuales evidencian las problemáticas ya mencionadas en relación al proceso de la lectoescritura.

## Metodología

Todo lo anterior mencionado se desarrolla en lo propuesto por la metodología de investigación-acción, la cual se vincula de manera muy productiva con el modelo ANISE (Fausto et al., 2018), dado que el proceso fue llevado a cabo mediante un estudio que parte del diagnóstico (metodologías y creencias con respecto a la lectoescritura), y la propuesta (neuroeducación y educación emocional) que pretende resolver la problemática detectada, aunado a tales características, también se adhiere la flexibilidad para plantear, replantear y utilizar datos de índole cualitativo (Miguélez, 2000).

Las técnicas de investigación utilizadas para el diagnóstico como punto de partida, fueron listas de cotejo dirigidas hacia el docente frente a grupo, junto con entrevistas a docentes de nuevo ingreso de diferentes organizaciones (multigrado y escuelas de organización completa), autoridades educativas (directores, asesores técnico pedagógicos y supervisores, y docentes con más de diez años de experiencia frente a grupos de primer grado), estas encuestas y entrevistas abordan lo referente al conocimiento de metodologías en lectoescritura y en neuroeducación.

La experiencia que se tiene en ese ámbito (1° o grupos multigrado en proceso de lectoescritura) y la opinión que tienen al respecto, así como a padres de familia del contexto de estudio (de la comunidad de la presa del Jihuite) a los cuales se les cuestionaba su conocimiento y experiencia en cuanto al apoyo a los docentes y participación en la adquisición de la lectoescritura con sus hijos.

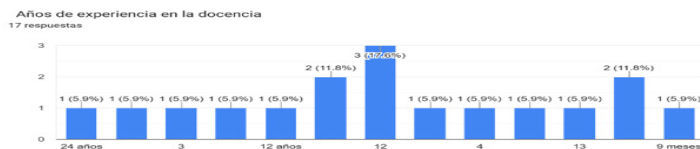
Aplicados mediante medios electrónicos por el software de Google meet, y Google forms, (a los padres de familia se les aplicó mediante guion de entrevista impresa) posterior a eso, los datos recabados se catalogaron como: cualitativos (opiniones, experiencias, percepciones y narrativas) (Martí, 2017). Después se preparó la organización de dichos datos, en donde el software utilizado (Google forms) facilita la organización de resultados mediante graficas, lo cual facilita la interpretación y análisis.

En cuanto al análisis de datos de contenido, teniendo como base principal la clasificación e identificación de los temas relacionados a la

lectoescritura, la neuroeducación, la educación emocional y la importancia y la relación que existe entre estos conceptos (Cárdenas, 2016).

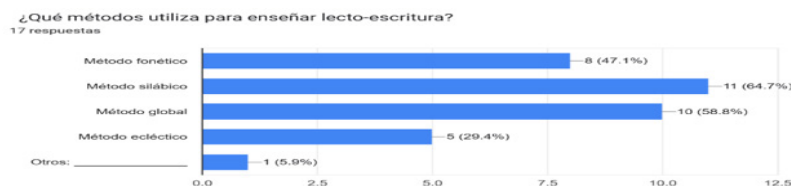
A continuación, se presentan muestras de las categorías predefinidas, asegurando que los datos recabados respondan a lo planteado en las preguntas de investigación, en donde se visibiliza los resultados de las entrevistas y listas de cotejo partiendo de dos indicadores: años de experiencia docente (figura 1) y metodologías utilizadas en el proceso de lectoescritura (figura 2).

**Figura 1. Experiencia docente: Nuevo ingreso y años de experiencia (0-5 años de experiencia, 5 a 10 años de experiencia, más de 10 años de experiencia).**



Fuente: Datos originales no publicados”.

**Figura 2. Metodologías de lectoescritura (que metodologías se llevan a la práctica en el proceso de lectoescritura).**



Fuente: “Datos originales no publicados”

Los resultados de las entrevistas (figura 1) revelan lo planteado en el supuesto de la investigación, y confirman las variables de la misma, las entrevistas aplicadas a los docentes catalogados por años de experiencia, reflejan una limitada experiencia dentro del tema de la lectoescritura, partiendo de la poca o nula experiencia, en contraste con los docentes

con más de 10 años de experiencia, que se mantienen renuentes a “cambios” en su modo de enseñar, o replicando la misma “fórmula” una y otra vez. En cuanto a la encuesta (figura 2) se profundizó en conocer que metodología usan o conocen en el proceso de la lectoescritura, así como si se conoce el concepto de neuroeducación y los beneficios del mismo.

Dentro de las fases de la investigación, se actuó conforme lo propuesto en el modelo ANISE, el cual, partiendo de analizar las necesidades existentes al inicio del ciclo escolar, para posteriormente realizar el respectivo análisis, a partir de tales fases se plantea una propuesta de intervención (Campanero, 2018), la cual se traduce en la premisa del presente documento, para hacerse objetivos mediante los propósitos ya expresados.

**Propuesta: “la neuroeducación y el conocimiento y reconocimiento de emociones en el proceso de lectoescritura”.**

Se diseña una propuesta basada en el esquema del neuroaprendizaje, el cual parte de la estimulación sensorial para continuar con los procesos cognitivos y culminar en el aprendizaje significativo, dichas actividades y ejercicios están diseñados para ser accesibles y efectivos en la promoción de la regulación emocional, la reducción del estrés en niños, estimulación de los procesos cognitivos y las partes del cerebro involucradas en el proceso de enseñanza aprendizaje (Díaz, 2021).

Esta propuesta se candelariza desde la primera semana de septiembre (inicio el ciclo escolar) y se empata con la presentación de vocales y al mismo tiempo se proponen ejercicios de la estimulación de la memoria, la atención y el conocimiento de emociones, la presentación de letras como de actividades se ejecuta en forma gradual, y se complementa de evaluaciones dirigidas hacia los alumnos (que al mismo tiempo fungen como evidencia) y una evaluación más hacia los docentes por parte de los padres de familia.

En este primer ejemplo de la propuesta, se parte de manera “gradual” mostrando los conceptos de inicio, tanto de la presentación de las letras (en relación con los libros de texto), así como técnicas para ejercicios de respiración y actividades de estimulación de memoria y atención, en conjunto del conocimiento de emociones.

Tabla 1. Desglose de actividades a realizar (Se muestra un extracto de la calendarización de las actividades, el cual corresponde a la primera semana, cabe señalar que el formato abarca de la primera semana de septiembre hasta la cuarta semana del mes de marzo, en un ciclo escolar ordinario).

| Calendariza-<br>ción, avance y<br>evaluación. | Actividades<br>Lecto escritura.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Actividades<br>de regulación<br>(Respiración).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Actividades de<br>estimulación de<br>la atención.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Actividades de<br>estimulación de<br>la memoria. | Actividades de<br>conocimiento y<br>reconocimiento<br>de emociones. |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Septiembre (1°<br>semana).                    | Conocimiento<br>de la A – O - E.<br>representarlas<br>con dibujos<br>en el cuader-<br>no, conocer<br>sus formas,<br>adornarlas a<br>gusto, pintarlas<br>con gis en el<br>patio, junto con<br>su nombre,<br>conocer si lleva<br>alguna de estas<br>vocales en él.<br>A partir de<br>recortes, identi-<br>ficar las mismas<br>en diferentes<br>textos.<br>Pag. 6 – 8. tra-<br>zos y palabras. | “La Flor y la<br>Vela”<br>Descripción de<br>la Actividad: El<br>niño imagina<br>que sostiene<br>una flor en una<br>mano y una<br>vela en la otra.<br>Primero debe<br>“oler” la flor<br>inhalando pro-<br>fundamente por<br>la nariz y luego<br>“apagar” la vela<br>exhalando len-<br>tamente por la<br>boca. Se repite<br>el ciclo varias<br>veces.<br>Justificación:<br>Este ejercicio<br>de respiración<br>ayuda a regular<br>la respuesta<br>fisiológica al<br>estrés y las<br>emociones<br>intensas, pro-<br>moviendo una<br>mayor calma<br>y autocontrol<br>(González,<br>2010). La<br>respiración<br>profunda está<br>directamente<br>relacionada con<br>la activación<br>del sistema<br>nervioso<br>parasimpático,<br>que favorece la<br>relajación. | “Camino del<br>malabar”<br>Descripción de<br>la Actividad:<br>Se les dará la<br>indicación a<br>los alumnos de<br>que comiencen<br>a lanzar una<br>pelota al aire<br>y la cachén<br>con su mano<br>no dominante,<br>en el siguiente<br>paso se les hará<br>la indicación de<br>que comien-<br>cen a avanzar<br>mediante un<br>camino de<br>obstáculos evi-<br>tando dejar caer<br>la pelota, de ser<br>así, tendrán que<br>regresar a la fila<br>para volver a<br>intentar el librar<br>el camino de<br>obstáculos. El<br>ejercer activi-<br>dades como<br>esta propuesta,<br>propicia que el<br>alumno pueda<br>cambiar el<br>punto de aten-<br>ción a dos o<br>más estímulos,<br>favoreciendo<br>su proceso<br>de aprendi-<br>zaje, toma de<br>decisiones y<br>resoluciones de<br>problemáticas<br>(Pozo, 2016) |                                                  |                                                                     |



En cuanto a la inclusión de toda la comunidad educativa al proceso de lectoescritura, se envían evaluaciones a los padres de familia (Rubrica de evaluación aplicada de los niños al docente. Rúbrica de evaluación aplicada de los padres de familia al docente. Véase anexo 1 y 2) para que sigan de cerca el avance de sus hijos y a su vez, emitan observaciones al proceso del docente, en este primer proceso marcado en la tercera semana del mes de octubre, se valora y revisa registros, y si es necesario se regresa y retoma contenidos con quien lo necesite. A su vez, se les pregunta a los niños como han sentido el proceso.

Estas evaluaciones del avance en cuanto a la adquisición de la lectoescritura, la neuroeducación (estrategias de estimulación cognitiva) y el reconocimiento de las emociones, se empatan con la evaluación basada en el Contexto, Insumos, Proceso y Producto (CIPP) dado a la flexibilidad y adaptación que puede efectuar en la investigación, ya que permite el evaluar las diferentes fases del proyecto (Bausela, 2003).

## **Análisis de datos y resultados**

Este modelo se desarrolló partiendo de ¿Cuál era la necesidad a cubrir con la propuesta? Expresándolo mediante metas y objetivos (Analizar cómo los principios de la neuroeducación (plasticidad cerebral, funcionamiento de los lóbulos frontal y temporal) optimizan la adquisición de la lectoescritura en estudiantes de contextos rurales multigrado.

Evaluar el impacto de la regulación emocional (amígdala-hipocampo) en la creación de experiencias positivas durante el proceso de lectoescritura, Diseñar y aplicar actividades de estimulación cognitiva (atención sostenida, memoria de trabajo) para fortalecer la decodificación lectora y la producción escrita, midiendo su eficacia mediante pruebas pre y post intervención), para dar sentido a la evaluación, relacionándolo con las estrategias planteadas en la propuesta, posteriormente se complementan evaluaciones mensuales (la evaluación de docente a alumno y de padres de familia a docente) en el proceso de la lectoescritura, estas evaluaciones se enfocan a los dos conceptos, al desarrollo de la neuroeducación y la adquisición de la lengua escrita, por último se mide el impacto de la propuesta mediante el logro de objetivos (los cuales se plantean en la primera etapa del modelo).

La experiencia de aprendizaje que el alumno obtenga, será crucial para fortalecer, debilitar o incluso modificar el aprendizaje con respecto a la lectoescritura, esto se proyecta en la evolución y proceso personal del alumno (Cerdá, 2014)) ayudando a la vivencia de la prueba y error, y aunque el alumno se “equivoque”, tendrá la facultad para partir de dicha experiencia, sin limitaciones o temor a volverse a equivocar, abonando nuevamente a las experiencias positivas que se viven en el contexto áulico multigrado, en donde las experiencias de los mayores apoyan y enriquecen a la de los menores, volviéndose así, un ambiente de constante retroalimentación, partiendo de la convivencia.

Por tanto, en el tema pedagógico, la importancia de conocer una metodología a aplicar en la lectoescritura, puede influir en la manera en cómo interpretamos la misma, teniendo la facultad para modificar, anular o enriquecer el contenido, basándose en su totalidad en las necesidades del grupo, la presente propuesta adhiere el camino de la neuroeducación, la cual brinda la oportunidad de saber cómo es que funciona el cerebro de los estudiantes en la adquisición de la lengua escrita (fonemas) (Muñoz, 2020), optando por la manera más óptima en la que el cerebro recibe el conocimiento y posteriormente lo convierte en un concepto (grafemas), al cual le dará un significado (aprendizaje significativo) (Palmera, 2004), aparte del funcionamiento del cerebro y la plasticidad cerebral que refleja en la maduración de cada alumno, volviéndose potencialmente efectivo en el aula multigrado, dado a la convivencia diaria entre diferentes grados y edades de los alumnos en un mismo espacio.

## **Conclusiones**

El conocer el funcionamiento del cerebro, no se refiere específicamente a aprender cada parte del mismo o cada función específica, sino que se refiere a entender conscientemente como acciona en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mora, 2019) y sobre todo al aplicarlo, una vez comprendiendo que el actor principal es el cerebro, se hace partícipes activos a la comunidad educativa, resaltando la estrecha relación que existe entre las emociones y las experiencias de aprendizaje dentro y fuera del contexto áulico (Bisquerra, 2011), por tanto eso afecta de ma-

nera significativa la concientización de toda la comunidad educativa, al entender la participación activa de todos en el proceso de lectoescritura.

Al complementar los postulados de la inteligencia emocional y la neuroeducación, se pudo detectar una comprensión más profunda en cuanto al salto de presilábico a silábico, identificando con más facilidad los fonemas en conjunto de las vocales y consonantes en relación a imágenes, objetos y personajes de su cotidianidad y contexto, socialización entre los tres grados (primero, segundo y tercero) basada en el respeto y la colaboración, y la resolución de problemáticas cotidianas, en donde ellos mismos proponen soluciones.

Todo esto valorado con instrumentos tales como: observación complementada por rubricas que evalúan el desempeño colectivo e individual, así como dictados en complemento con cuadernos de los alumnos evidenciados por fecha (contemplando el primer trimestre septiembre–diciembre). Así como evaluaciones dirigidas al docente por parte de los padres de familia en cuanto a su práctica en el proceso de lectoescritura.

Es ahí donde resalta una vez más el beneficio que el docente puede obtener al conocer estos procesos “básicos” del funcionamiento cerebral, que como se sigue reiterando evoca también en el tema emocional partiendo de las experiencias positivas o negativas, y quienes se encargan de propiciar dichas experiencias son los involucrados directa e indirectamente en el proceso (padres de familia, docentes frente a grupo y autoridades educativas).

Por otro lado el concientizar a la comunidad educativa se ha logrado dado a la costumbre de enfocarse en el resultado pero no en el proceso, que si bien, el resultado no se considera como negativo, pero el proceso es donde ocurre el acompañamiento, las zonas de oportunidades y el desarrollo del conocimiento de las nuevas metodologías de trabajo en el aula, aunado a esto, también se presenta el desconocimiento de lo planteado por la neuroeducación y la poca o nula relevancia que se le da al tema emocional.

Estos hallazgos benefician a la visión diversificada que el docente debe tener en los alumnos y en su propia práctica, partiendo de la afirmación de: “se aprende lo que se ama”, se confirma entonces la

concientización que el docente debe aplicar en el aula para saber que no todos los alumnos aprenden o se desarrollan de la misma manera, que no existe una medida o una temporalidad específica en que se deban cumplir objetivos (Mora, 2013).

Así como tener en cuenta que cada uno de los estudiantes vienen de contextos distintos en los cuales muchas de las veces el salón de clases se vuelve “el lugar seguro” partiendo de lo que sienten y su libertad para expresarlo y sobre todo de vivirlo, en un proceso tan demandante como lo es aprender el lenguaje escrito, el acompañar estas emociones nos convierte no solo en docentes, sino en amigos y compañeros en la experiencia de aprendizaje, por tanto se comprueba que el acompañamiento humano y el tener las emociones como algo de suma importancia en el proceso, ayuda a convertir el aula en lugar seguro (Bisquerra, 2012).

Al involucrar la neuroeducación y las emociones a la práctica educativa, en el contexto multigrado, se pudo presenciar cómo beneficia, dado que en un mismo espacio conviven diferentes tipos de maduración cerebral, que van desde los 6 a los 9 años de edad, los cuales comparten experiencias que se centran en el desarrollo de aprendizajes, resolución de conflictos guiadas por el diálogo, un pensamiento más complejo o diferentes variantes para hacerlo, así mismo los alumnos con mayor edad, guían a los más pequeños en un entorno natural, orgánico, en donde el docente funge meramente como mediador. El aula multigrado es un escenario lleno de oportunidades, en donde las limitaciones o problemáticas implícitas de esta organización, se pueden aprovechar para cambiar la experiencia de los alumnos y del docente.

## Referencias

- Aparici Aznar, M. & Igualada, A. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*.
- Arias Balboa, N. J. (2018). *Coordinación motriz y disgrafía motora en estudiantes del primero de primaria, Institución Educativa N° 5084 “Carlos Phillips”, Callao 2018*.

- Bausela Herreras, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa: Modelo CIPP. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/39287321\\_Metodologia\\_de\\_la\\_Investigacion\\_Evaluativa\\_Modelo\\_CIPP1](https://www.researchgate.net/publication/39287321_Metodologia_de_la_Investigacion_Evaluativa_Modelo_CIPP1).
- Bautista Calagullín, M. C. & Inlago Inlago, L. M. (2014). *Libro de trabajo en lengua y literatura para los niños y niñas de 2do y 3ero de la educación básica del centro educativo intercultural bilingüe "atahualpa", de la comunidad chaupiloma, parroquia tupigachi, cantón pedro moncayo; de acuerdo a la actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica* (Bachelor's thesis).
- Bisquerra, R. & López-Cassá, E. (2020). Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional. *Ruta Maestra*, 29, 120-125.
- Bisquerra, R. (2012). *De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower, 100-105.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 2007, num. 10, p. 61-82.
- Bravo, L. & Tapia, C. (2003). La conciencia fonológica y su importancia en el aprendizaje de la lectura: Un enfoque para prevenir las dificultades. *Psicothema*, 15(3), 395-401.
- Cadenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa*. Revista venezolana de investigación, 7(1), 17-26.
- Calderon, G. M. (2019). *Facilitando la lectoescritura crítica dentro del currículo mexicano: una investigación acción docente* (Doctoral dissertation, New Mexico State University).
- Campanero, M. P. P. (2018). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (Vol. 21). Narcea Ediciones.
- Cerdá Suárez, L. M. (2014). *Gestión de las emociones en el aula: una experiencia internacional sobre el liderazgo y el desempeño docente*.
- Colomer, T. (2011). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*.

- Damasio, A. (2003). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular*.
- Dehaene, S. (2009). *Los neurones de la lectura*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz-Cabriales, A. (2021). El Modelo de Planeación Neurodidáctica (MOPLANE). *Neuroeducación, de lo científico a lo práctico*, 58-94.
- Escuelas México. (2023). Adolfo López Mateos, CCT 14DPR1787V, Sector 05. Recuperado de <https://escuelasmex.com/directorio/14DPR1787V/adolfo-lopez-mateos>.
- Esteban, C. J. M. (2023). *Conocimiento y reconocimiento de las emociones en alumnos de contexto rural post Covid-19. Reflexiones y propuestas para la educación regular en contextos emergentes*, 15.
- Fausto Moreno, K. A., León Romero, A. A., Casas Barrera, N., Islas Cervantes, D., Tapia Galindo, M. D., Santillán Anguiano, E. I., ... & López Zamora, J. (2018). *Del Aula a la Comunidad. Experiencias de Intervención Educativa y Responsabilidad Social*.
- Ferreiro, E. (2001). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Gobierno Municipal de Tepatitlán de Morelos. (2020). *Padrón único de desayunos escolares - Escuela Adolfo López Mateos, Loc. Agua Escondida. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) Jalisco*. Recuperado de <https://www.tepatitlan.gob.mx/dif/programas/documentos/algorritmo/estatales%2B%2B/Programas%3E/Desayunos%20Escolares/2019-2020/1.Desayunos%20Frios/7.Tepatitlan%20C3%A1n/2.Comite%20Padres%20de%20Familia/24.Escuela%20Adolfo%20Lopez%20Mateos%2C%20Loc.%20Agua%20Escondida.pdf>
- González, A. (2016). *Emoción y memoria: La influencia de las emociones en el aprendizaje*. Editorial Universitaria

- González, M. (2010). *Mindfulness y educación: Una introducción a la práctica de la atención plena en la escuela*. Editorial La Llave.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020: Educación en Jalisco*. Recuperado de <https://www.cuentame.inegi.org.mx>.
- (2020). *Características educativas de la población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>.
- Martí, J. (2017). *La investigación-acción participativa: estructura y fases*.
- Martín Yanes, L. (2022). *La neuroeducación como instrumento para mejorar la atención en la escuela rural*.
- Márquez, M. D. (2019). Neuroeducación: elemento para potenciar el aprendizaje en las aulas del siglo XXI. *Educación y ciencia*, 8(52), 66-76.
- Miguélez, M. M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda académica*, 7(1), 27.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2019). *Neuroeducación: Cómo el cerebro aprende y cómo podemos enseñarle mejor*. Ediciones Alianza.
- (2022). *Neuroeducador. Una nueva profesión*. Comercial Grupo ANAYA, SA.
- Morales, R. (2013). Procesos cognitivos en el aprendizaje escolar.
- Muñoz, E. (2020). *Neuroeducación y lectura: de la emoción a la comprensión de las palabras*. Francisco Morán (Crítica de Emilio Muñoz).
- Palmero, M. L. R. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. In *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping* (Vol. 1, pp. 535-544).
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Quiroz-Albán, D. A. & de Lourdes Delgado-Gonzembach, J. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Polo del conocimiento*, 6(3), 1745-1765.
- Roa, J. M. (2008). Propuesta para la elaboración de ensayos académicos. *Quaestiones Disputatae*, (3), 97-102.
- Salzmann, T. (2017). El desarrollo de la identidad en niños y las interrelaciones con lenguaje y comunicación. *Cultura y representaciones sociales*, 12(23), 101-132.



# Anexos

## ANEXO 1

### Rúbrica de Evaluación de Padres de Familia hacia el Docente

| Indicador                                                                                       | Excelente (4)                                                                                                                                   | Bueno (3)                                                                                               | Regular (2)                                                                                                                              | Deficiente (1)                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comunicación del docente con los padres de familia</b>                                       | La comunicación es frecuente, clara y oportuna. El docente utiliza múltiples canales de comunicación y responde a inquietudes en poco tiempo.   | La comunicación es adecuada y oportuna. Responde a la mayoría de las inquietudes de manera clara.       | La comunicación es esporádica y algunas veces resulta poco clara. Las respuestas pueden ser tardías.                                     | La comunicación es insuficiente o nula, lo cual genera confusión en los padres. El docente no responde a tiempo o es poco accesible. |
| <b>Revisión de libretas por parte del padre de familia a su hijo</b>                            | El docente motiva de forma constante a los padres a revisar la libreta y a realizar un seguimiento riguroso de las tareas y avances de su hijo. | El docente fomenta la revisión de la libreta y la participación de los padres de manera periódica.      | El docente menciona ocasionalmente la importancia de la revisión de libretas, pero sin insistencia.                                      | No se promueve la revisión de libretas o es una actividad que se menciona de manera superficial.                                     |
| <b>Avance que el padre de familia ha notado en su hijo en el proceso de lectoescritura</b>      | Los padres observan un avance significativo en el proceso de lectoescritura, atribuible al seguimiento constante y la metodología del docente.  | Se observa un avance adecuado en lectoescritura, aunque podría beneficiarse de mayor apoyo.             | El avance es limitado, con áreas específicas que requieren atención. Los padres consideran que el docente podría mejorar el seguimiento. | No se ha observado avance significativo, y el docente parece no estar brindando el apoyo adecuado.                                   |
| <b>Trabajo colaborativo docente-padres de familia con respecto al proceso de lectoescritura</b> | El docente involucra activamente a los padres en el proceso de lectoescritura con actividades, sugerencias y reuniones periódicas.              | El docente coordina actividades y mantiene a los padres informados sobre el progreso en lectoescritura. | La colaboración es ocasional y limitada. Hay poca participación de los padres y se necesita mayor orientación.                           | No existe trabajo colaborativo claro, y el docente no motiva a los padres a participar en el proceso de lectoescritura.              |

## ANEXO 2.

### Rúbrica de Evaluación del Proceso de Lectoescritura en 1º, 2º y 3º Grado

| Indicador                                                                          | Excelente (4)                                                | Bueno (3)                                                                                                                                                       | Regular (2)                                                                           | Necesita Mejorar (1) |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Comprensión y aplicación de estrategias de neuroeducación en lectoescritura</b> | <b>El estudiante muestra un</b>                              |                                                                                                                                                                 | <b>El estudiante presenta</b>                                                         |                      |
|                                                                                    | avance continuo y significativo en lectoescritura, aplicando |                                                                                                                                                                 | avances limitados en lectoescritura y utiliza solo                                    |                      |
|                                                                                    | estrategias de atención, memoria y comprensión               |                                                                                                                                                                 | poco o ningún avance en lectoescritura y no aplica                                    |                      |
|                                                                                    | adecuadas para su nivel. Participa                           |                                                                                                                                                                 | estrategias de neuroeducación de manera intermitente. Su participación en actividades |                      |
|                                                                                    | activamente en actividades que estimulan el                  |                                                                                                                                                                 | estrategias de neuroeducación de manera intermitente. Su participación en actividades |                      |
|                                                                                    | cerebro de forma positiva.                                   |                                                                                                                                                                 | estimulantes es mínima o nula.                                                        |                      |
|                                                                                    |                                                              | El estudiante muestra un buen avance en lectoescritura, aplica algunas estrategias de neuroeducación y se interesa en actividades que estimulan su aprendizaje. |                                                                                       |                      |



# PROTOCOLO ANTE EL FALLECIMIENTO DE ESTUDIANTES EN PEDAGOGÍA HOSPITALARIA

Antonieta Cabrera Le May\*, Isidora Nuñez Figueroa\*\*, Fernanda Rosales Montenegro\*\*\* y Josefina Mattoli-Sánchez\*\*\*\*

\*Maestra en Psicología de la Salud. Psicóloga Educacional y Encargada de Convivencia Educativa en la Fundación Carolina Labra Riquelme en Chile. ORCID ID: 0000-0001-9771-7005. [acabrera2@uc.cl](mailto:acabrera2@uc.cl)

\*\*Maestra en Psicología de la Educación. Jefa de Programas en la Fundación Volando en V. ORCID ID: 0009-0003-8779-7330. [nunezfigueroa.isidora@gmail.com](mailto:nunezfigueroa.isidora@gmail.com)

\*\*\*Licenciada en Psicología. Psicóloga y Encargada de Convivencia Educativa en la Fundación Carolina Labra Riquelme. ORCID ID: 0009-0000-8364-2954. [psfrosales@gmail.com](mailto:psfrosales@gmail.com)

\*\*\*\*Estudiante de Psicología. Ayudante de Investigación del Centro de Estudios en Neurociencia Humana y Neuropsicología, Universidad Diego Portales. ORCID ID: 0009-0008-8396-7650. [josefina.mattoli\\_s@mail.udp.cl](mailto:josefina.mattoli_s@mail.udp.cl)

Recibido: 12 de agosto 2025.

Aceptado: 19 de septiembre 2025.

## Resumen

En Pedagogía Hospitalaria, los docentes requieren apoyo frente a la muerte de estudiantes. Ante la ausencia de una respuesta institucional

estandarizada, el Equipo de Psicología de la Fundación Carolina Labra Riquelme elaboró un protocolo basado en literatura, experiencias y reflexión. Su objetivo es contribuir al bienestar emocional, facilitar la toma de decisiones y enfrentar los desafíos comunicativos y escolares. La propuesta consta de nueve pasos en los que se abordan principalmente aspectos de apoyo y comunicación, y se considera a un responsable institucional para cada uno de ellos. En definitiva, los protocolos promueven respuestas institucionales consistentes y sostenidas, y aportan al fortalecimiento de una cultura institucional. Este, en particular, debe estar en constante revisión para ajustarse al tiempo y contexto de su aplicación.

**Palabras clave:** Protocolo, Duelo, Fallecimiento, Pedagogía Hospitalaria, Psicología

## **Abstract**

In Hospital Pedagogy, teachers require support when students die. Given the lack of a standardized institutional response, the Psychology Team at the Carolina Labra Riquelme Foundation developed a protocol based on literature, experience, and reflection. Its objective is to contribute to emotional well-being, facilitate decision-making, and address communication and academic challenges. The proposal consists of nine steps, primarily addressing aspects of support and communication, and designates an institutional representative for each step. Ultimately, protocols promote consistent and sustained institutional responses and contribute to strengthening an institutional culture. This particular protocol should be under constant review to adapt to the time and context in which it is applied.

**Keywords:** Protocol, Grief, Death, Hospital Pedagogy, Psychology

## **Introducción**

La pedagogía hospitalaria (PH), a través de sus aulas hospitalarias, tiene como propósito garantizar la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) en situación de enfermedad (Riquelme, 2006).

Su alcance trasciende los aprendizajes curriculares, e incluye también objetivos como disminuir el estrés asociado a la hospitalización, los procedimientos y tratamientos médicos (Lizasoain, 2021).

Se considera que el primer libro dedicado específicamente a la PH fue publicado en España en 1990. Desde entonces, el tema ha adquirido creciente visibilidad, destacando en la última década la producción académica de Brasil y España (Violant, *et al.*, 2022). En Chile, la implementación formal de las aulas hospitalarias data de 1999 y, desde entonces, ha experimentado un crecimiento sostenido, contando actualmente con 71 aulas y atendiendo a más de 25 mil estudiantes al año (Ministerio de Educación de Chile, 2020).

Si bien estas aulas son reconocidas y subvencionadas por el Estado, no han sido reguladas como una modalidad diferenciada, lo que implica que se rigen bajo la misma normativa que otros tipos de educación. Esta situación genera incompatibilidades entre la normativa general y las necesidades del contexto hospitalario. No obstante, en los últimos años, la PH ha comenzado a ganar mayor consideración en el ámbito de las políticas públicas.

Uno de los referentes públicos más significativos del desarrollo de la PH en Chile es la Fundación Carolina Labra Riquelme (FCLR), institución que ha desempeñado un rol clave en su expansión y fortalecimiento a lo largo del tiempo (Riquelme, 2006). Actualmente, cuenta con ocho escuelas hospitalarias y dos programas complementarios: uno de atención educativa domiciliaria y otro en modalidad online. Las primeras atienden tanto a estudiantes hospitalizados (en sala-cama o en aulas dentro del recinto), como a aquellos en tratamiento ambulatorio.

En la práctica, el acompañamiento emocional adquiere una gran relevancia, lo que ha impulsado la inclusión de profesionales del área psicosocial a la PH. Entre ellos, los psicólogos y psicólogas pueden cumplir un rol esencial. Aunque la literatura no delimita con claridad sus funciones dentro de este contexto, se ha propuesto que su intervención, en colaboración con educadores, debiese favorecer el desarrollo integral del estudiante a través de apoyos individualizados y sostenidos que brinden contención emocional y modelos positivos de vinculación adulta (Cuevas y Garrido, 2020).

Si bien algunos autores describen el rol del psicólogo en las aulas hospitalarias como uno de apoyo general (Cabrera, 2004, citado en Riquelme, 2006), en la práctica este rol puede adquirir un carácter principalmente educativo. Alejado de funciones clínicas o laborales, su foco debe ser acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de enfermedad, integrando lo emocional y lo pedagógico. Asimismo, se ha destacado que el rol del psicólogo en PH incluye el apoyo al cuerpo docente, considerando el impacto emocional que implica trabajar en entornos hospitalarios (Oré, 2020).

Dentro de su función de acompañamiento emocional, una de las situaciones más complejas corresponde al fallecimiento de estudiantes, un fenómeno que, aunque infrecuente en la educación regular, en la PH constituye una posibilidad real que no debe ser ignorada. Debido a las enfermedades, tratamientos y riesgos que enfrentan los estudiantes, su fallecimiento es una eventualidad previsible que impacta a toda la comunidad educativa. Las reacciones ante esta pérdida varían según el grado de cercanía y los vínculos establecidos (Lizasoáin y Lieutenant, 2002).

Esta experiencia se enmarca dentro del proceso del duelo, entendido como una respuesta natural de adaptación que es potencialmente disruptiva: a nivel emocional pueden surgir intensos sentimientos de tristeza o rabia; en el plano cognitivo, confusión o preocupación; y en el ámbito conductual, alteraciones del sueño o conductas de evitación, entre otras posibilidades (Llácer, Campos, Martín & Marín, 2019). Su desarrollo está influido tanto por factores personales como por factores externos, como el apoyo emocional disponible (Llácer, et al., 2019). Por ello, en un periodo de especial vulnerabilidad en el que el acompañamiento externo puede resultar determinante, adquiere particular relevancia tener una respuesta institucional planificada y estructurada que brinde contención y acompañamiento.

Así, con el fin de acompañar estos procesos y mitigar sus repercusiones emocionales, se elaboró un protocolo orientado a guiar la respuesta institucional frente a situaciones de duelo. Esta herramienta busca favorecer una adaptación saludable, aportar orientaciones prácticas a los equipos y contribuir al equilibrio emocional de sus integrantes; estudiantes y docentes.

Este escrito presenta un protocolo para abordar el fallecimiento de un estudiante en el contexto de la PH, una herramienta construida a partir de la práctica y experiencias acumuladas por los equipos educativos de la FCLR. Su elaboración responde a la necesidad de contar con orientaciones claras para enfrentar situaciones de duelo en contextos escolares hospitalarios, integrando reflexión profesional y conocimiento situado.

## Estado del Arte

Con el fin de fundamentar esta propuesta, se llevó a cabo una revisión de literatura centrada en protocolos de intervención ante el duelo en contextos educativos y sanitarios. Si bien se identificaron orientaciones dirigidas a profesionales de la salud y la educación, no se encontraron lineamientos específicamente diseñados para el ámbito de la PH.

Una iniciativa internacional que destaca es el trabajo del Centro Nacional para Crisis y Duelo en los Colegios (NCSCB), del Children's Hospital Los Angeles, en la que desde el área de salud se asiste a organizaciones educativas. Esta institución brinda apoyo remoto a establecimientos educacionales mediante asistencia a distancia (telefónica o por correo electrónico), materiales formativos y espacios de capacitación profesional (Children's Hospital Los Angeles, 2024).

En el ámbito educacional, se han desarrollado recursos para orientar a docentes en el acompañamiento emocional de estudiantes que atraviesan procesos de duelo. Por ejemplo, Riera-Negre *et al.* (2024) proponen estrategias para abordar el duelo infantil en el aula con énfasis en el uso de tecnologías digitales. Mientras que Lawrence (2019) entrega orientaciones prácticas centradas en los efectos neurológicos, cognitivos, emocionales y sociales del duelo en NNA, y cómo estos pueden manifestarse en el contexto escolar. No obstante, estos trabajos omiten un aspecto crucial: el abordaje del educador como sujeto directamente afectado por la pérdida.

En el contexto sanitario, Barnes, Jordan y Broom (2020) recomiendan que los profesionales reconozcan su propia respuesta emocional ante la muerte de pacientes pediátricos y accedan a apoyo institucional

preventivo. En la misma línea, el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona (2023) elaboró un manual centrado en el duelo perinatal, destacando la importancia de los ritos, la intervención interdisciplinaria y el acompañamiento empático. En Chile, Prado (2021) desarrolló una guía psicoeducativa para profesionales de salud en cuidados paliativos, donde se incorpora el *debriefing* como herramienta para procesar emocionalmente situaciones críticas: un espacio grupal de reflexión estructurada, originalmente utilizado en contextos militares, pero hoy presente en diversos entornos de atención pediátrica (Gardner, 2013; Pratt y Jachna, 2015).

En el ámbito específico de la PH, destaca la creación de un repositorio digital que reúne actividades y recursos (e.g. cortometrajes, libros y películas), cuyo objetivo es facilitar el abordaje de la enfermedad y la muerte en el aula (Riera y Ruiz, 2021). Además, la propuesta ofrece un análisis del efecto de diagnósticos sin posibilidad de cura sobre aspectos de la vida escolar y emocional (Riera y Ruiz, 2021).

La revisión de la literatura muestra que existen orientaciones para profesionales de la salud y de la educación que abordan aspectos relevantes y útiles, como el apoyo emocional, los ritos, el *debriefing* y el uso de tecnologías. Sin embargo, no existen directrices integrales acordes a las particularidades de la PH.

En consecuencia, la falta de una guía para actuar ante el fallecimiento de un estudiante en PH revela una brecha importante y subraya la necesidad de contar con lineamientos propios para este contexto.

## Protocolo

### *Propuesta*

Se elaboró un protocolo basado en la experiencia y reflexión de profesionales de la FCLR, recopiladas mediante múltiples reuniones de análisis. La propuesta consta de nueve pasos secuenciales, presentados a continuación en una tabla de tres columnas: Etapa, Responsable Institucional y Detalle de la Acción (ver Tabla 1). Aunque cada paso fue diseñado para cumplir una función específica dentro de una respuesta integral, solo dos de ellos se consideran esenciales: *Primer Aviso*

y *Corona de Flores*. Los restantes deben ser considerados según las circunstancias particulares de su contexto de aplicación.

**Tabla 1. Protocolo ante fallecimiento de estudiantes**

| <b>Etapas</b>                  | <b>Responsable Institucional</b>  | <b>Detalle de la Acción</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primer Aviso                   | Director/a                        | Notificar el fallecimiento a los equipos Docente, Directivo y de Psicología.                                                                                                                                                                                                 |
| Aviso a la comunidad educativa | Director/a                        | Evaluar pertinencia con equipo docente y psicológico. Enviar comunicado a los apoderados sugiriendo conversar sobre el fallecimiento con sus hijos. Evaluar si publicar la información en Redes Sociales.                                                                    |
| Modificación de jornada        | Director/a                        | Cambiar las actividades en la escuela, sin suspender las clases.                                                                                                                                                                                                             |
| Plan de contención docente     | Psicólogo/a                       | Reunión con el equipo docente, preferentemente al día siguiente. Para planificar la jornada con actividades simbólicas y de expresión colectiva.                                                                                                                             |
| Aviso a compañeros             | Docentes con apoyo de psicólogo/a | A los estudiantes que hayan sido cercanos es necesario informarles, priorizando que sean sus padres quienes les informen. Si el curso tenía un vínculo significativo con el estudiante fallecido, se entrega la información junto con una actividad de contención emocional. |
| Corona de flores               | Administrador/a                   | Se envía un elemento significativo, como una corona de flores, a la familia como gesto de condolencias por parte de la institución.                                                                                                                                          |

|                              |                                    |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Asistencia al funeral        | Designados/as por el/la director/a | Con previa autorización de la familia, se establece que el o la directora y un(a) docente designado(a) puede asistir al funeral durante su horario laboral. Fuera del horario laboral, la asistencia es voluntaria y queda a decisión individual. |
| Cierre del proceso educativo | Docentes                           | Reunión con los apoderados del estudiante fallecido para entregar sus trabajos y cerrar formalmente su proceso educativo.                                                                                                                         |
| Seguimiento                  | Psicólogo/a                        | Reunión con el equipo de psicología para evaluar el estado emocional de los docentes y tomar acción para acompañar el proceso de duelo. También considerar conmemorar al estudiante fallecido en la próxima licenciatura o ceremonia.             |

## ***Etapas***

Aunque varios pasos del protocolo puedan parecer intuitivos, en situaciones de duelo los equipos suelen enfrentar dudas o dificultades para decidir cómo actuar. Por ello, a continuación, se presentan orientaciones breves que explican el sentido de cada etapa y ofrecen criterios que facilitan su aplicación en contextos reales.

**Primer Aviso y Aviso a la Comunidad Educativa.** En situaciones de fallecimiento, suele ser necesario informar primero a quienes tenían un vínculo directo con el estudiante o con el docente afectado, de modo que cuenten con apoyo oportuno. En cuanto a las comunicaciones formales, se sugiere mantener un orden de priorización para asegurar una difusión cuidada y coherente de la información: funcionarios, comunidad educativa y, por último, estudiantes.



**Modificación de Jornada.** Dado que existen docentes y estudiantes directamente afectados por la pérdida, puede ser pertinente ajustar la jornada para permitir un inicio más cuidadoso del día y disminuir exigencias que puedan resultar difíciles de sostener. Esto puede incluir dar espacio para el momento de notificación o, si no corresponde informar a los estudiantes, optar por actividades de menor demanda para el docente (por ejemplo, avanzar en tareas pendientes o realizar una lectura).

**Plan de Contención Docente.** Contar con un espacio de contención ayuda a que los docentes reconozcan y expresen su propia respuesta emocional antes de retomar la labor pedagógica. Por lo que se sugiere que el/la psicólogo/a asista el día siguiente para ofrecer apoyo y ayudar a que los docentes afronten la jornada desde un estado emocional más regulado. Como ejemplo, en la FCLR, se enciende una vela en honor al estudiante fallecido y se comparten recuerdos y emociones.

**Aviso a compañeros.** Informar a los compañeros requiere especial cuidado, ya que la comprensión de la muerte varía según la etapa del desarrollo, la experiencia previa y el vínculo con el estudiante fallecido. Una comunicación clara y acompañada puede contribuir a evitar confusiones o rumores, y permite que el grupo procese la noticia en un espacio seguro con orientación adulta y dentro de un marco educativo adecuado. Puede ser necesario convocar una reunión entre docentes, psicólogo/a y estudiantes para comunicar la noticia. Para más información sobre cómo comunicar la muerte según la edad, véase Gorosabel-Odrizola y León-Mejía (2016) y Menendez, Hernandez y Rosengren (2020).

**Corona de Flores.** Incluir un objeto simbólico entregado por la institución permite reconocer la pérdida y ofrecer un gesto formal de condolencias, adaptado a las prácticas culturales de cada comunidad. Definirlo institucionalmente y no dejarlo a iniciativas personales, asegura coherencia, protege a los docentes en momentos de alta carga emocional y garantiza una respuesta respetuosa y consistente. En Chile,

por ejemplo, este gesto suele materializarse en una corona de flores, pero cada institución puede determinar el símbolo más adecuado para su contexto.

**Asistencia al funeral.** La asistencia al funeral permite que la institución participe de un rito significativo que favorece la elaboración del duelo y reconoce la importancia del vínculo construido con el estudiante. Para el docente, asistir acompañado por una autoridad ofrece respaldo emocional, y para la familia, la presencia institucional expresa respeto y acompañamiento más allá del espacio escolar.

**Cierre del Proceso Educativo.** Realizar un cierre del proceso educativo permite ordenar y finalizar formalmente las responsabilidades escolares del estudiante, evitando que queden asuntos pendientes para la familia o para el equipo docente. Al mismo tiempo, el acto de entregar el material y revisar su trayectoria escolar ofrece un espacio simbólico que ayuda a integrar la pérdida y a reconocer el recorrido compartido, tanto para quienes enseñaron como para quienes cuidaron.

**Seguimiento.** El proceso de duelo no tiene un periodo de tiempo definido y puede evolucionar de diversas maneras, por lo que es necesario monitorear a los principales involucrados. Además, las muertes no deberían generar solo una reacción inmediata frente a la situación, sino que deben integrarse en el trabajo institucional y abordarse también desde la prevención.

### ***Alcance y adaptabilidad***

El protocolo presentado en este documento constituye una base general, pensada para ser adaptada según las necesidades y características particulares de cada institución. Por ello, se enfatiza su carácter dinámico y adaptable: debe modificarse para fortalecerse y contextualizarse continuamente. La experiencia ha mostrado que, en su implementación concreta, pueden surgir vacíos o ambigüedades vinculadas a procedimientos específicos. En consecuencia, se reco-

mienda a quienes lo utilicen ajustar el documento a su propia realidad institucional.

En el caso de la FCLR, las versiones internas del protocolo han sido objeto de ajustes sustantivos, especialmente orientados a precisar cómo llevar a cabo las acciones en contextos domiciliarios y virtuales, y a definir con mayor claridad los roles institucionales involucrados.

## **Discusión**

### ***Bienestar emocional***

El documento creado pretende tener un impacto positivo en el bienestar emocional de los docentes. Si bien sólo la cuarta acción *Plan de Contención Docente* está enfocada explícitamente en su contención emocional, todas impactan indirectamente. Esto contribuye a una mayor sensación de tranquilidad y a una experiencia de mayor claridad y respaldo en la toma de decisiones durante un momento emocionalmente exigente.

Es importante señalar que ningún documento puede abarcar plenamente las dimensiones que implica actuar frente al duelo. La muerte siempre es dolorosa, especialmente cuando ocurre en la infancia, y este instrumento no pretende eliminar ese sufrimiento. Sin embargo, cuando estos lineamientos son sostenidos por personas que los encarnan, acompañando, conteniendo y estando presentes con quienes atraviesan la pérdida, pueden marcar una diferencia real en la vivencia del dolor y en los procesos de reconstrucción emocional.

### ***Desafíos inherentes: comunicación y normativas estatales***

La aplicación del protocolo ha evidenciado diversas interrogantes respecto a cuáles son las acciones más adecuadas en cada caso. Uno de los principales desafíos se relaciona con la comunicación: por una parte, con los estudiantes directamente involucrados, y por otra, con la comunidad educativa en su conjunto. Surgen preguntas como: ¿Es necesario informar o no?

En relación con los compañeros y compañeras, se estableció que resulta necesario comunicar la situación a quienes mantienen un

vínculo cercano con el estudiante fallecido, especialmente cuando la situación es evidente o cuando los propios estudiantes expresan preguntas o inquietudes. Ocultar información o mentir no se considera ético. No obstante, se reconoce el derecho de las familias a decidir si desean que sus hijos e hijas sean informados y el modo en que se realizará dicha comunicación, comprendiendo que la muerte puede tener significados diversos según la cultura y las creencias de cada hogar.

Respecto a la comunicación a nivel institucional, aún existe un debate. Por un lado, comunicar el fallecimiento públicamente puede ser una manera de reconocer y honrar al estudiante, por otro, hay quienes temen provocar malestar emocional por identificación o exponer aspectos sensibles de una situación que puede ser privada.

Otro aspecto sensible tiene relación con la modificación de jornada. Suspender o cancelar clases podría parecer coherente con la necesidad de reconocer la pérdida y brindar espacio para el duelo, sin embargo, las escuelas hospitalarias en Chile se encuentran sujetas a normativas que exigen la continuidad del servicio educativo, lo que limita este tipo de decisiones.

### ***Importancia de los Protocolos***

El propósito de un protocolo es asegurar la ejecución de acciones necesarias, más allá de quiénes estén a cargo en un momento dado. No basta con que ocurran gestos bienintencionados: es necesario que estos se mantengan en el tiempo, institucionalizados como parte de la cultura organizacional. Esto garantiza continuidad, resguarda el bienestar de las personas involucradas y otorga claridad en momentos emocionalmente difíciles. En particular, contar con orientaciones claras permite aliviar la carga de quienes deben actuar en situaciones complejas, entregándoles una estructura que los protege y guía.

Asimismo, la existencia misma de protocolos fortalece a la institución. Frente a situaciones complejas, permiten articular respuestas claras, coordinadas y respetuosas. Al unificar criterios de actuación entre distintos miembros del equipo, los protocolos no solo promueven coherencia interna, sino que también contribuyen a construir una postura común y a consolidar una identidad organizacional sólida. Al

mismo tiempo, ofrecen a las familias y estudiantes la garantía de una respuesta profesional, humana y confiable, fortaleciendo el vínculo de confianza con la institución.

### ***Cuando la Muerte no es Parte del Horizonte***

No todas las escuelas hospitalarias enfrentan el fallecimiento como una posibilidad latente. Mientras que algunos estudiantes conviven con enfermedades de riesgo vital, otros presentan condiciones crónicas, problemas de salud mental o situaciones que no suponen amenaza de muerte inmediata. En ese sentido, la práctica actual de las aulas hospitalarias tensiona la definición tradicional de esta pedagogía, y con ello, la pertinencia de protocolos como el aquí propuesto. Aun así, resulta valioso reflexionar sobre cómo cada institución puede definir anticipadamente los cuidados y respuestas que se esperan ante distintas eventualidades.

### **Conclusiones**

En el contexto de la PH, la muerte infantil es una posibilidad real, y los adultos involucrados necesitan apoyo emocional y contención institucional para enfrentar estas situaciones. Acompañar a un estudiante en el final de su vida, o afrontar su fallecimiento, no debería recaer exclusivamente en la disposición individual de los profesionales. Es necesario que cuenten con orientaciones claras que guíen sus acciones y resguarden su propio bienestar. Este artículo propone un protocolo que responde de forma integral a lo que ocurre dentro de la comunidad educativa tras la muerte de un estudiante, considerando no sólo la dimensión práctica de las decisiones a tomar, sino también sus efectos emocionales y cognitivos.

Si bien existen guías psicoeducativas en salud mental y lineamientos educativos que abordan el duelo desde el rol de acompañamiento a estudiantes, no se han identificado protocolos que articulen las necesidades de todos los actores implicados. En particular, el rol del educador como sujeto también afectado por la pérdida suele quedar relegado, pese a que debe tomar decisiones críticas en medio de

su propio proceso de duelo. Este protocolo busca ofrecer un marco que trascienda lo individual, fortaleciendo la respuesta institucional, brindando una base común para la acción y resguardando el bienestar colectivo de las comunidades educativas.

El protocolo está constituido por una serie de pasos establecidos que deben ser llevados a cabo por distintos agentes; no obstante, es de carácter flexible. En primer lugar, las acciones están sujetas a evaluación: la mayoría no es necesario ejecutarlas si no tienen sentido en la particularidad de cada caso. El protocolo funciona más como un marco orientador que como una obligación. En segundo lugar, se considera flexible en tanto siempre está abierto a cambios y mejoras. Durante su implementación, ya se han realizado modificaciones, y persisten desafíos que requieren revisión constante, especialmente en torno a la pertinencia de mantener la continuidad de clases y a la forma de comunicar la noticia del fallecimiento. Esta apertura a la adaptación refuerza su utilidad práctica y su potencial para consolidarse como herramienta institucional.

Aun así, se espera que este protocolo contribuya al bienestar emocional de los docentes, al ofrecer lineamientos concretos para enfrentar situaciones de fallecimiento, fomentando la tranquilidad. Si bien un protocolo no puede, por sí mismo, producir cambios emocionales profundos, sí puede fortalecer la continuidad institucional y favorecer la construcción de una cultura organizacional coherente y sensible a las necesidades de sus miembros.

La muerte recuerda a los equipos educativos que, antes de ser profesionales, son personas implicadas en relaciones humanas significativas. La ética en PH no se reduce a procedimientos, sino que se expresa en la forma en que se reconoce al otro, se honra su vida y se acompaña su partida. Protocolizar la respuesta institucional no busca rigidizar el duelo, sino sostenerlo y ofrecer un marco que permita actuar con respeto, sensibilidad y coherencia. En última instancia, este protocolo aspira a resguardar la humanidad compartida en un escenario donde la fragilidad es evidente, y donde la presencia ética de los adultos puede marcar una diferencia profunda.

Finalmente, el desafío principal de este protocolo continuará siendo mantenerse dinámico, ajustarse a las realidades cambiantes de

la PH y proyectarse hacia su posible adaptación en otras aulas o instituciones en las que pueda resultar útil.

## Referencias

- Barnes, S., Jordan, Z. & Broom, M. (2020). Health professionals' experiences of grief associated with the death of pediatric patients: A systematic review. *JBIS Evidence Synthesis*, 18(3), 459-515. <https://doi.org/10.11124/JBISIRIR-D-19-00156>
- Children's Hospital Los Angeles. (2024, July 24). *The National Center for School Crisis and Bereavement at Children's Hospital Los Angeles and Save the Children partner to support grieving children*. Children's Hospital Los Angeles. <https://www.chla.org/newsroom/press-release/national-center-school-crisis-and-bereavement-childrens-hospital-los-angeles>
- Cuevas, P. G. & Garrido, M. V. M. (2021). Aulas hospitalarias: Diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 13-25.
- Gardner, R. (2013). Introduction to debriefing. *Seminars in Perinatology*, 37(3), 166–174. <https://doi.org/10.1053/j.semperi.2013.02.008>
- Gorosabel-Odriozola, M. & León-Mejía, A. (2016). La muerte en educación infantil: algunas líneas básicas de actuación para centros escolares. *Psicología educativa*, 22(2), 103-111.
- Hernández, A. (2016). El psicólogo educativo en la escuela hospitalaria. Scribd.
- Hospital Sant Joan de Déu Barcelona. (2023). *Manual de duelo perinatal*. Àltima.
- Lawrence, S. T. (2019). *The grieving child in the classroom: A guide for school-based professionals*. Routledge.
- Lizasoáin, O. (2021). De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 5-16.
- Lizasoáin, O. & Lieutenant, C. (2002). La pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios sobre Educación*, 2, 157-165.

- Llácer, L. A., Campos, M. R., Martín, P. B. & Marín, M. P. (2019). Modelos psicológicos del duelo: una revisión teórica. *Calidad de vida y salud*, 12(1).
- Menendez, D., Hernandez, I. G. & Rosengren, K. S. (2020). Children's emerging understanding of death. *Child Development Perspectives*, 14(1), 55-60.
- Ministerio de Educación de Chile. (2020). *Escuelas y aulas hospitalarias en Chile*.
- Oré, C. G. B. (2020). El impacto emocional en el maestro hospitalario: una mirada desde la psicología. *Alétheia*, 8(1), 17-24.
- Pratt, S. D. & Jachna, B. R. (2015). Caregiver support and debriefing after adverse events. *Current Opinion in Anaesthesiology*, 28(2), 216-220.
- Prado, C. (2021). *Guía de duelo para profesionales de la salud*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Riera, L. & Ruiz, J. D. (2021). Diseño de un repositorio digital para la gestión de la enfermedad grave y la muerte en pedagogía hospitalaria. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), 120-135.
- Riera-Negre, L., Hidalgo-Andrade, P., Rosselló, M. R. & Verger, S. (2024, February). Exploring support strategies and training needs for teachers in navigating illness, bereavement, and death-related challenges in the classroom: a scoping review supporting teachers in classroom grief and loss. *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1328247). Frontiers Media SA.
- Riquelme Acuña, S. F. (2006). *Aulas y pedagogía hospitalaria en Chile*. Grafimpres impresores.
- Violant, V., González, C., Muñoz, S. (2022). Pedagogía Hospitalaria: un resumen de 35 años de historia. In *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos* (pp. 42-59). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).



# TEJIENDO SABERES: LA EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA DEL COLECTIVO COBAEM 2030 HACIA LOS ODS

Benjamín Estrella Wences

Maestro en Educación. Docente del Colegio de Bachilleres del estado de Michoacán. [estrellabenjamin358@gmail.com](mailto:estrellabenjamin358@gmail.com)

Recibido: 27 de julio 2025.

Aceptado: 15 de septiembre 2025.

**¿Qué sucede cuando un grupo diverso de educadores decide desafiar lo establecido y se une por un propósito común?**

En COBAEM Plantel Morelia, esta pregunta nos llevó a emprender un viaje transformador hacia una educación que no solo enseña conocimientos, sino que también empodera a nuestros estudiantes para ser agentes de cambio en sus comunidades.

Esta es mi narrativa que describe la historia de cómo, a través de la colaboración, la pasión y la dedicación, logramos conectar nuestros saberes, romper barreras pedagógicas y llevar la educación más allá de las paredes del aula. Como colectivo, decidimos emprender un viaje que no sólo nos llevaría a descubrir nuevas realidades educativas,

sino a forjar un camino en el que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) serían la brújula que guiaría nuestra misión. Así comenzó nuestra expedición pedagógica, un viaje que trascendió fronteras y nos permitió comprender que la educación, cuando se vive con compromiso, puede transformar el mundo.

Comparto en estas líneas, una experiencia que no sólo transformó mi práctica docente, sino que también dejó una huella profunda en el colectivo de docentes con el que tuve el honor de trabajar. Lo que comenzó como una idea, un pequeño destello de cambio en nuestro querido COBAEM Plantel Morelia, se convirtió en un esfuerzo colectivo que traspasó las fronteras de nuestras aulas y llegó a conectar con una comunidad educativa global. Este proyecto, que se materializó bajo el nombre de Colectivo COBAEM 2030, fue una aventura pedagógica que nos permitió integrar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) con los programas institucionales del plantel, llevando nuestra visión educativa a nuevos horizontes.

### **El colectivo COBAEM 2030: Un proceso de construcción colectiva**

El inicio de este proyecto fue el resultado de un sueño compartido entre doce docentes de distintas áreas y con diferentes trayectorias profesionales. La diversidad de pensamientos, enfoques pedagógicos y experiencias fue, sin duda, uno de los elementos que dio fuerza a este proyecto. El primer reto fue construir una visión común, articular nuestras ideas, y entender cómo los ODS podrían formar parte de nuestra práctica diaria. Pero lo que al principio parecía un desafío, se transformó en una oportunidad de crecimiento profesional y personal para todos.

En cada una de nuestras reuniones, hubo momentos de intensas reflexiones, pero también de acuerdos. Enfrentamos nuestras diferencias, las discutimos y las convertimos en una fuente de innovación pedagógica. Este proceso de construcción constante no fue fácil, pero fue profundamente enriquecedor. El esfuerzo conjunto para integrar los ODS en cada una de nuestras asignaturas, sin perder el enfoque institucional y pedagógico de COBAEM, nos permitió generar una propuesta sólida, coherente y transformadora.

## La propuesta: “Los ODS y los Programas Institucionales en COBAEM”

El trabajo culminó en la creación de una propuesta pedagógica titulada “**Los ODS y los Programas Institucionales en COBAEM**”, que articuló los ODS con los programas fundamentales de nuestra institución: Ecobaem, LEECobaem, Cultura de Paz y Cuidado de la Salud. La integración de estos programas con los ODS no fue sólo una cuestión de incorporar contenidos, sino de vivirlos. A través de ellos, buscamos involucrar a los estudiantes en la construcción de un futuro más sostenible y equitativo.

Por ejemplo, **en Ecobaem**, los estudiantes no sólo aprendieron sobre el medio ambiente, sino que también se involucraron en acciones concretas como la recolección de residuos, la implementación de prácticas ecológicas dentro de la escuela y la creación de huertos escolares. **En LEECobaem**, la lectura y el análisis de textos no se centraron sólo en la teoría, sino también en el entendimiento y reflexión de los ODS, como el cambio climático y la justicia social. Cada asignatura, sin importar su área, se convirtió en una ventana para comprender y aplicar los ODS de una manera integral.

## La aplicación práctica: Transformar el aula en un espacio de acción

El verdadero reto fue llevar esta propuesta al aula. Pasar de la teoría a la práctica fue un desafío que nos obligó a replantear nuestras metodologías, a adaptarnos y, sobre todo, a generar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes no sólo recibieran conocimientos, sino que fueran actores activos de su propio proceso educativo. La respuesta de los estudiantes fue mucho más allá de lo esperado. Participaron con entusiasmo, aportaron ideas y se involucraron en proyectos que no sólo les daban conocimientos, sino que también les permitían ser conscientes de su papel en la construcción de un mundo más justo y sostenible.

Desde la reforestación de áreas escolares hasta la organización de eventos culturales que promovieran la paz y la equidad de género, cada actividad estuvo pensada para conectar los ODS con las realida-

des y los intereses de nuestros jóvenes. Los proyectos fueron mucho más que tareas académicas; fueron experiencias de aprendizaje que transformaron la manera en que entendemos nuestra responsabilidad como educadores.

## **La experiencia en las Rutas Pedagógicas de Jujuy**

Realizar una expedición pedagógica no es cualquier cosa. Se trata de hacer un recorrido por instituciones hermanas y compartir las experiencias educativas, pero, sobre todo, es muy importante estar ahí, ver y sentir el contexto en el aula, la escuela y la comunidad a través de la convivencia en un día normal de actividades en cada una de ellas.

Uno de los momentos más enriquecedores de este viaje pedagógico fue nuestra experiencia en las Rutas Pedagógicas en San Salvador de Jujuy, al norte de Argentina. Esta etapa fue mucho más que un recorrido por instituciones educativas; fue una profunda inmersión en las prácticas pedagógicas que se viven en la región, un espacio para experimentar de cerca cómo la educación puede ser transformadora, no sólo en el aula, sino en las comunidades.

Durante nuestra estancia en Jujuy, visitamos diferentes instituciones educativas en un proceso que nos permitió observar las variaciones en los sistemas educativos de Argentina, Brasil y México. Sin embargo, lo que realmente marcó la diferencia fueron las interacciones y el aprendizaje compartido entre docentes de diferentes países. Lo que descubrimos fue la universalidad de los retos y los sueños que compartimos como educadores: el deseo de transformar el futuro de nuestros estudiantes, la pasión por la enseñanza, y la firme convicción de que la educación es la herramienta fundamental para construir un mundo más justo.

En cada una de las visitas, ya sea a la Escuela Técnica Belmonte, la Escuela de Danza o la Escuela de Música, observamos fortalezas y áreas de oportunidad. Lo que nos impresionó profundamente fue el nivel de participación estudiantil en proyectos comunitarios, como el desfile de carrozas en la escuela técnica, que involucraba a toda la comunidad en un evento cultural que promovía la unidad y la identidad local. Además, el entusiasmo de los estudiantes argentinos, su curiosidad y su

deseo de aprender sobre otros contextos, fue una lección que nos llevó a reflexionar sobre nuestras propias metodologías y sobre cómo generar un espacio donde nuestros estudiantes también puedan ser ciudadanos globales, conscientes de su entorno y del mundo que los rodea.

## **La experiencia en el X Encuentro Iberoamericano de Educadores**

Los tres días que pasamos en Salta, Argentina, durante el X Encuentro Iberoamericano de Educadores, fueron el broche de oro de este viaje pedagógico. Fue un espacio de profunda reflexión, de compartir experiencias y de construir puentes entre diferentes realidades educativas.

Al llegar a Salta, la atmósfera era vibrante, llena de intercambios de ideas, risas, y un sinfín de perspectivas de educadores de toda América Latina. A través de Mingas de Aprendizaje y Círculos de la Palabra, compartimos nuestras experiencias, reflexionamos sobre la importancia de la educación inclusiva y sostenible, y aprendimos de las historias y retos que enfrentan nuestros colegas en otros contextos. Nos unió la misma misión: transformar la realidad de nuestros estudiantes a través de la educación.

Los días en Salta fueron intensos y cargados de aprendizajes. Participamos en actividades, donde cada colectivo y cada docente compartió sus propuestas, desafíos y retos. La diversidad de enfoques, pero la unidad en la misión educativa, se convirtió en un potente motor para la reflexión colectiva. Trabajar en Mingas de aprendizaje implica un trabajo colectivo con fines de utilidad social y carácter recíproco y en los Círculos de la Palabra pensados como espacios de participación que rescatan y se inspiran en la tradición y ejercicio de la escucha activa, de sentarse en círculo para estar y mirarse como iguales, de valorar al otro, su palabra y lo que caracteriza y diferencia a cada persona, en ellos se promueve la participación para reflexionar y aportar en la construcción de una cultura de paz, ha sido una experiencia de aprendizaje cargada de emociones.

El X Encuentro de Educadores en Salta en Argentina nos ha permitido reflexionar sobre temas cruciales que están discutiendo en el ámbito educativo: El derecho a la educación, las prácticas pedagógicas y los diálogos democráticos a través del trabajo colegiado y la im-

portancia de trabajar a través de redes de colaboración y comunidades profesionales de aprendizaje.

## **La Proclama del Encuentro: Un compromiso con la educación transformadora**

Al final del encuentro, se presentó una Proclama Iberoamericana que llamó a todos los educadores a trabajar en conjunto para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Esta proclama subraó el papel fundamental de los ODS en la transformación de la educación y convocó a los docentes a seguir trabajando en redes, a compartir experiencias, a innovar y, sobre todo, a seguir siendo agentes de cambio en sus comunidades. Esta declaración reafirmó nuestra convicción de que la educación no sólo se trata de enseñar contenidos, sino de formar ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con un futuro sostenible.

## **Reflexión final: La educación como motor de cambio social**

Al regresar de Argentina, lo que aprendimos no solo impactó nuestra práctica docente, sino que nos impulsó a seguir adelante con la convicción de que la educación tiene el poder de transformar vidas. Los ODS no son sólo conceptos abstractos; son herramientas para generar un cambio real. Cada uno de nosotros, como docentes, tiene la capacidad de ser un agente de cambio en el aula, pero también en la comunidad y en la sociedad en general.

A mis compañeros docentes, les invito a seguir explorando nuevas formas de integrar los ODS en sus aulas. A seguir construyendo comunidades de aprendizaje, a seguir trabajando en red y a no dejar que las dificultades nos detengan. La educación que soñamos, una educación transformadora, empieza con nosotros, con nuestra pasión y compromiso diario.

Porque, al final, la educación no sólo cambia el futuro de nuestros estudiantes; cambia el futuro de la sociedad entera. Sigamos adelante, con fuerza, con esperanza y con el compromiso de hacer de la educación un verdadero motor de cambio.

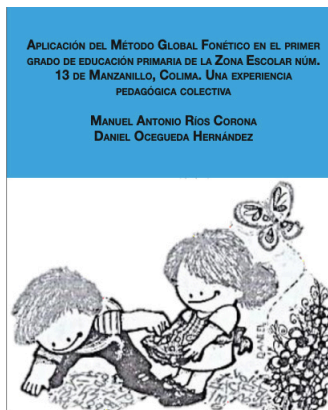
## RESEÑA

Manuel Antonio Ríos Corona y Daniel Ocegueda Hernández (2025). *Aplicación del Método Global Fonético en el primer grado de educación primaria de la Zona Escolar núm. 13, Manzanillo, Colima. Una experiencia pedagógica colectiva*. Guadalajara: Ediciones Educ@rnos. 116 pp.

Liliana Yonué Covarrubias Hernández\*

Esta obra rescata el legado del profesor Severiano Ocegueda Peña mediante la implementación de su método global fonético en aulas de primer grado, destacando en el texto, las valiosas aportaciones de investigación de acreditados docentes como Noraliz de Jesús Orozco Chávez, Celia Jazmín Ríos Martínez, María Alejandrina Cortés Villa, Elsa Ivonne Rodríguez Campos, Karla Lizbeth Ríos Martínez, Astrid Auremí Farias Uribe y Carolina Gutiérrez Jirano, bajo la coordinación de los profesores Manuel Antonio Ríos Corona y Daniel Ocegueda Hernández, y que documenta una investigación aplicada durante el ciclo escolar 2022-2023 en Manzanillo, Colima.

El texto detalla los antecedentes del rezago educativo en lecto-escritura en México, vinculándolo a políticas como la modernización educativa y la ausencia de métodos nacionales sólidos. Incluye fundamentos teóricos que integran constructivismo, neuroeducación y el enfoque analítico-sintético del método aplicado, con etapas como narrativas orales, análisis ideo-visual-fónico-caligráfico y tejido de letras para un aprendizaje natural. La metodología cualitativa, etnográfica y



censal involucró docentes investigadores y aplicadores, usando diarios de clase, encuestas y evaluaciones SisAT en 354 alumnos, cuyos resultados muestran avances significativos: 81% de alumnos con fluidez lectora, 85% relacionando palabras-oraciones y 89% en diversidad de vocabulario, superando estándares esperados pese a contextos diversos como población flotante en Manzanillo. En los testimonios destacan motivación emocional, autonomía y comprensión global sin silabeo, aunque señalan retos como tiempo para materiales y cursiva, destacando en los hallazgos presentados, la eficacia para prevenir analfabetismo, adaptable a la Nueva Escuela Mexicana.

Esta experiencia colectiva fortalece, sin duda, la práctica docente al promover la innovación desde las aulas, alineada a las necesidades socioculturales y en las emociones para aprendizajes significativos, representando este ejercicio, un aporte práctico para las y los educadores en nivel primaria, con potencial nacional e internacional, acorde a la investigación planteada, misma que fue respaldada por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 061 Colima.

\*Doctora en Educación y Pedagogía. Profesora-investigadora de la Unidad 061 UPN. lomismo255@yahoo.com [lomismo255@yahoo.com](mailto:lomismo255@yahoo.com)  
ORCID: <https://prcid.org/0000-0002-8111-6579>



## NORMAS PARA PUBLICAR

La Revista Educ@rnos es una publicación que aborda temas educativos y culturales, con periodicidad trimestral, que difunde trabajos de diferentes áreas de investigación.

El envío de un trabajo a esta revista compromete al autor a no someterlo simultáneamente a consideración de otras publicaciones. Los autores se hacen responsables exclusivos del contenido de sus colaboraciones y autoriza al Consejo Editorial para su inclusión en la página electrónica [www.revistaeducarnos.com](http://www.revistaeducarnos.com), en colecciones y en cualquier otro medio que decida para lograr una mayor difusión.

Se considerarán para publicación solamente aquellas colaboraciones que cumplan con las siguientes normas:

1. Los escritos deberán ser inéditos y estar relacionados con las temáticas y disciplinas que integran la revista.
2. Deberán estar redactados en español.
3. Sólo se aceptarán trabajos en formato Word.
4. Se deberá enviar el texto a la siguiente dirección electrónica: [revis-taeducarnos@hotmail.com](mailto:revis-taeducarnos@hotmail.com). La redacción de la revista acusará recibo de los originales en un plazo de diez días hábiles desde su recepción.
5. Los artículos deberán ser trabajos de investigación, reflexiones teóricas, metodológicas, ensayos que dialoguen con autores, intervenciones que contribuyan a problematizar, debatir y generar conocimiento teórico y/o aplicado sobre los temas correspondientes.
6. Deben tener una extensión de 10 a 20 cuartillas (en fuente Arial 11, a 1.5 espacios. En esa cantidad de páginas deberá incluirse un resumen en español y otro en inglés (que no exceda 150 palabras), 5 palabras clave en ambos idiomas, acotaciones (sólo las necesarias), tablas y/o gráficos y bibliografía.
7. Las reseñas deberán ser valoraciones críticas de libros recientes en las que se indique su importancia y limitaciones. Deben tener una extensión de 3-5 páginas en Arial 11, a espacio y medio.
8. El título que encabeza la colaboración se escribirá en negritas. El nombre del autor y de la institución y/o departamento al que pertenece deberán ir al inicio del texto, en cursivas, después del autor.
9. Todos los textos originales deberán incluir la información siguiente:

Nombre y currículum breve del autor (media cuartilla máximo), además de número de teléfono, fax, correo electrónico y domicilio.

10. En caso de que el trabajo incluya imágenes, éstas deberán estar respaldadas y ser enviadas por separado, en formato JPEG con una resolución de 300dpi.

11. Las citas textuales que excedan de 40 palabras se pondrán en párrafo aparte en Arial 10, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1.5 cms. e interlineado de 1.0.

12. Las citas de libros y artículos se efectuarán dentro del texto de acuerdo a la siguiente forma (con base en el estilo APA):

a. Cita de un libro, haciendo referencia a una página concreta. Ej.: (Vygotski, 1998, p. 283).

b. Cita de un artículo publicado en un libro colectivo o en revista. Ej.: (Piaget, 1994).

13. En los artículos, las referencias bibliográficas de las citas aparecerán enlistadas al final por orden alfabético. En las notas al final de página solamente se podrá incluir comentarios adicionales, no referencias.

14. En las reseñas, las referencias de libros y artículos se efectuarán en los pies de página. No se enlistarán al final.

15. Las referencias se realizarán de la siguiente manera:

## Libro

Schön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensa los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Capítulos en libros Stobaer, G. (2010). Los tests de inteligencia: Cómo crear un monstruo. En: Stobaer, G. *Tiempos de pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

## Periódicos y revistas

Amador, R. (2010). Modelos de redes en educación superior a distancia en México. En *Sinéctica* 34, 61-73.

## Periódicos y revistas en línea

Unesco (2009). "Las nuevas dinámicas de la educación superior". Disponible en: <http://www.unesco.org/es/wche2009/resources/the-new-dynamics/>





# Revista educ@rnos

[www.revistaeducarnos.com](http://www.revistaeducarnos.com)  
[revistaeducarnos@hotmail.com](mailto:revistaeducarnos@hotmail.com)