

Revista educ@rnos

Nueva época, Año 14, núm. 60, enero-marzo de 2026

APRENDIZAJES CRÍTICOS Y SIGNIFICATIVOS

**Desarrollo del pensamiento crítico colaborativo:
El poder transformador del diálogo
reflexivo en educación primaria**

**Autopercepción docente sobre el Marco Curricular 2022
de la educación básica**

**Filosofía del lenguaje como eje articulador para consoli-
dar aprendizajes significativos en secundaria**

**Caracterización de niveles de ideación suicida
y factores psicológicos protectores,
por sexo y nivel Escolar**

Colaboran

Víctor Manuel Alvirde Herrera • Ricardo Cervantes Rubio • Stefany Alejandra Consuelos Herrera • Juan Granados Valdéz • Natalie Hernández Meda • María del Rocío Hernández-Pozo • Zaret Jazmín Hernández Soto • Antonio Ilich Muñoz-López • Miguel Ángel Muñoz-López • Manuel Ortega Muñoz • Ma. Cruz Ruiz Montañez • Sofía Robles Álvarez • Efrén Viramontes Anaya •



Directorio

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

Consejo editorial

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

Revista educ@rnos, Año 14, núm. 60, enero-marzo de 2026, 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. 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 litud 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).

Sumario

	Pág.
Editorial	7
Presentación	9
Aprendizajes críticos y significativos	
Desarrollo del pensamiento crítico colaborativo: El poder transformador del diálogo reflexivo en educación primaria Natalie Hernández Meda, Ricardo Cervantes Rubio y Sofía Robles Álvarez	11
Autopercepción docente sobre el Marco Curricular 2022 de la educación básica Ma. Cruz Ruiz Montañez y Efrén Viramontes Anaya	33
Filosofía del lenguaje como eje articulador para consolidar aprendizajes significativos en secundaria Víctor Manuel Alvirde Herrera	53
La historicidad como categoría epistémica en el proceso de problematización Stefany Alejandra Consuelos Herrera	75
Caracterización de niveles de ideación suicida y factores psicológicos protectores, por sexo y nivel Escolar Miguel Ángel Muñoz-López, María del Rocío Hernández-Pozo, Manuel Ortega Muñoz, Zaret Jazmín Hernández Soto y Antonio Ilich Muñoz-López	95
Sobre la persona y la prosopología en Julián Marías Juan Granados Valdéz	115

Reseña	127
Normas para publicar	129

EDITORIAL

Como es ampliamente sabido, son las escuelas Normales las encargadas de formar casi exclusivamente a los docentes que habrán de encargarse a su vez de atender la demanda de los tres niveles y las dos modalidades de la educación básica en nuestro país, ya que en la educación media superior y superior la formación inicial de docentes para dichos niveles educativos corre por otro carril muy distinto. Dichas instituciones sobreviven aún debido a la costumbre y a la insistencia de disposiciones institucionales y beneficio sindical.

Pero regresemos a la formación de docentes para la educación básica; la tradición normalista, que ya rebasó la centuria desde hace algunos años, es el espacio institucional casi exclusivo de la formación inicial docente. Ahí, a través del recuento de esta larga historia, podemos encontrar modas académicas, culturas institucionales, experiencias exitosas y otras no tanto con relación a adaptar los lineamientos de las distintas reformas a las necesidades concretas de cada contexto, pero también muchas tensiones, enquistamiento de grupos políticos ligados con la organización sindical y resistencias ante el cambio y las innovaciones. Hace algunos años se hablaba de que las escuelas Normales iban a desaparecer en el país. No se logró porque no hubo propuestas viables con que canjearlas, aunque cabe decir que algunas de ellas están atoradas en el modelo formativo fundacional del siglo XIX, otras tuvieron su mejor momento el siglo pasado, pero existe una carencia de modelo de formación (desde las escuelas Normales) para el siglo XXI. La exigencia de los cambios tecnológicos, las nuevas formas de identidades infantiles y juveniles y el avance en el campo de las ideas pedagógicas, etcétera, sirven, entre otras cosas, para exigir un modelo de formación de vanguardia que actualmente no existe.

El trabajo académico de las escuelas Normales se caracteriza por consumir casi todo su esfuerzo y recursos en atender la tarea de docencia; por lo tanto, hay muy poca producción académica porque

también hay muy poca investigación al interior de dichos espacios. Las Normales siguen atrapadas en atender la demanda de las urgencias y dejan de lado la agenda de lo importante.

Tenemos también que la poca producción académica ha atravesado por lo menos cuatro reformas curriculares; después del Plan 1997 o 1999, se pasó al Plan 2012, de ahí el Plan 2018 hasta llegar al actual Plan 2022, que enfatiza o que pretende hacerlo articulado con la NEM.

Hoy, de nueva cuenta, se antoja pensar en torno a la formación inicial de docentes y a las condiciones institucionales que prevalecen al interior de las escuelas Normales del país y concretamente de nuestro estado. En dicho espacio institucional se reconocen grandes tensiones y fuertes incongruencias curriculares.

Sería conveniente que en las escuelas Normales también disfrutaran de un día al mes para llevar a cabo descarga para reuniones de algo parecido a las reuniones de Consejo Técnico (CT) de la educación básica, en donde de manera horizontal se discuta en torno a los problemas y a las propuestas sobre la formación en el seno de cada escuela.

Además, un aspecto muy importante tiene que ver con los ejercicios de rediseño y codiseño del nuevo plan de estudios. Considero conveniente conocer el proceso de rediseño que se vive en las instituciones de formación en la entidad y cuál es el compromiso concreto de la calidad y profesionalismo de las y los nuevos docentes egresados de esas instituciones.

Es obvio pensar que el debate sobre la formación inicial de docentes es interminable, pero desde algún punto debemos iniciar ordenando los asuntos en cuestión y clarificando las coordenadas para hacer más transparente y productivo dicho debate. Sería bueno conocer las opiniones de los nuevos líderes que han sido nombrados y están al frente de las 11 escuelas Normales en Jalisco, los 3 CAM y los tres centros de posgrado.

Terminamos diciendo que algo tiene que cambiar en el seno de las escuelas Normales en el proceso que llevamos a cabo en la formación de nuevos docentes, pero no sabemos qué es y, de saberlo, en este momento no sabemos cómo hacerlo. La injerencia sindical y las resistencias de los propios formadores son el principal obstáculo que habría que superar para avanzar y poder seguir adelante. Ya se agotó la primera cuarta parte de este siglo y seguimos esperando las características del perfil de las y los educadores del siglo XXI.

PRESENTACIÓN

Con este número estamos completando 15 años desde que en 2011 emprendimos la tarea de divulgar conocimiento de los temas educativos y sociales que le atañen a docentes, estudiantes, directivos, investigadores, padres de familia y la sociedad en su conjunto. Han sido 15 años en los que nuestros colaboradores de México y de otros países han debatido, analizado y formulado propuestas para hacer de las escuelas un referente mejor, principalmente de aquellas que carecen de lo básico y que, gracias al esfuerzo y creatividad de nuestros maestros, no sólo sobreviven, sino que abre caminos y construye puentes para que niños, niñas y adolescentes sean mejores de lo que su realidad les entrega.

Natalie Hernández Meda, Ricardo Cervantes Rubio y Sofía Robles Álvarez abren el número 60 con su texto acerca del pensamiento crítico y el diálogo reflexivo confirman el supuesto fundamental de que estrategias didácticas específicamente diseñadas considerando procesos de construcción cognitiva de la taxonomía de Bloom promueven efectivamente análisis, reflexión y argumentación, desarrollando pensamiento crítico de manera sistemática y medible.

Ma. Cruz Ruiz Montañez y Efrén Viramontes Anaya, al hablar sobre la autopercepción de los docentes acerca del Plan Curricular 2022, concluyen que hacen evidente la percepción y preparación de maestras y maestros en la comprensión y aplicación del nuevo enfoque propuesto, más humanista, plural e incluyente, que rompe con las prácticas tradicionales, fragmentadas en asignaturas y muchas de ellas descontextualizadas.

Víctor Manuel Alvirde Herrera, al centrarse en los aprendizajes significativos en secundaria, nos comparte, entre otras cosas, que la

intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje como eje articulador produjo mejoras sustantivas en competencia metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística en el grupo participante.

La historicidad como categoría epistémica en el proceso de problematización, texto de Stefany Alejandra Consuelos Herrera, abre un panorama y una visión plural y nos dice, entre otras cosas, que, con base en estos argumentos y apuestas decoloniales, la historicidad como categoría epistémica adquiere especial relevancia al proponer la recuperación de las experiencias del sujeto investigador a fin de corporizar y contextualizar lo que sabe empíricamente.

Miguel Ángel Muñoz-López, María del Rocío Hernández-Pozo, Manuel Ortega Muñoz, Zaret Jazmín Hernández Soto y Antonio Ilich Muñoz-López caracterizan los niveles de ideación suicida y factores psicológicos protectores y dan cuenta de que los resultados muestran que los factores protectores constituyen el predictor más consistente de una menor ideación suicida y que dicho efecto es especialmente intenso en estudiantes mujeres.

Juan Granados Valdéz cierra el número al revisar la obra de Julián Marías y concluye que hay que tomarse en serio a la persona: no como una idea abstracta ni como un objeto más dentro del mundo, sino como esa realidad concreta, abierta y siempre en proceso que somos cada uno.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO COLABORATIVO: EL PODER TRANSFORMADOR DEL DIÁLOGO REFLEXIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Natalie Hernández Meda*, Ricardo Cervantes Rubio** y Sofía Robles Álvarez***

*Licenciada en Educación Primaria. Docente de la ByC Escuela Normal de Jalisco. natalie.hernandez@bycenj.edu.mx

**Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la ByC Escuela Normal de Jalisco. ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx

***Doctora en Ciencias de la Educación. Docente de la ByC Escuela Normal de Jalisco. sofia.robles@bycenj.edu.mx

Recibido: 20 de julio 2025.

Aceptado: 15 de septiembre 2025.

Resumen

Esta investigación analiza la efectividad de estrategias didácticas fundamentadas en la taxonomía de Bloom y las habilidades cognitivas de Facione para desarrollar pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación primaria. Mediante un diseño de investigación-acción con enfoque cualitativo y paradigma sociocrítico, se implementaron tres ciclos reflexivos compuestos por nueve estrategias didácticas

durante el período noviembre 2024-abril 2025. Los participantes incluyeron 11 estudiantes de una escuela primaria vespertina en Guadalajara, Jalisco, caracterizados por asistencia irregular y rezagos académicos derivados de la educación virtual durante la pandemia. La recolección de datos empleó observación participante, registros ampliados, hojas didácticas, cuaderno rotativo y diario docente. El análisis utilizó codificación y categorización basadas en procesos cognitivos, habilidades del pensador crítico, metodologías pedagógicas y participación reflexiva como categoría emergente. Los resultados evidencian que las estrategias más efectivas combinan problemas contextualmente relevantes, tiempos adecuados para reflexión, acompañamiento docente estructurado y espacios auténticos para diálogo entre pares. El segundo ciclo de intervención demostró mayor efectividad (42.8% de estudiantes alcanzando autorregulación), mientras que estrategias excesivamente complejas generaron frustración contraproducente. La investigación confirma que el desarrollo del pensamiento crítico requiere progresión gradual desde habilidades básicas (interpretación, análisis) hacia competencias superiores (autorregulación, metacognición). Las implicaciones pedagógicas incluyen necesidad de formación docente específica, diseño curricular integral y desarrollo de materiales que promuevan análisis reflexivo sistemático.

Palabras clave: Pensamiento crítico, estrategias didácticas, educación primaria, investigación-acción, participación reflexiva.

Abstract

This research analyzes the effectiveness of teaching strategies based on Bloom's taxonomy and Facione's cognitive skills in developing critical thinking in fifth-grade elementary school students. Using an action research design with a qualitative approach and a sociocritical paradigm, three reflective cycles composed of nine teaching strategies were implemented from November 2024 to April 2025. Participants included 11 students from an evening elementary school in Guadalajara, Jalisco, characterized by irregular attendance and academic delays

derived from virtual education during the pandemic. Data collection employed participant observation, expanded records, teaching sheets, a rotating notebook, and a teacher's journal. The analysis employed coding and categorization based on cognitive processes, critical thinker skills, pedagogical methodologies, and reflective participation as an emerging category. The results show that the most effective strategies combine contextually relevant problems, adequate time for reflection, structured teacher support, and authentic spaces for peer dialogue. The second cycle of intervention demonstrated greater effectiveness (42.8% of students achieved self-regulation), while overly complex strategies generated counterproductive frustration. Research confirms that the development of critical thinking requires gradual progression from basic skills (interpretation, analysis) to higher-level competencies (self-regulation, metacognition). Pedagogical implications include the need for specific teacher training, comprehensive curriculum design, and the development of materials that promote systematic reflective analysis.

Keywords: Critical thinking, teaching strategies, primary education, action research, reflective participation.

Descripción del problema

El desarrollo del pensamiento crítico constituye una competencia fundamental para el siglo XXI, especialmente ante la proliferación exponencial de información y la necesidad de formar ciudadanos capaces de analizar, evaluar y sintetizar conocimientos de manera reflexiva. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su agenda educativa 2030, enfatiza que la educación debe garantizar que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico y creativo, habilidades colaborativas y curiosidad intelectual. Sin embargo, los resultados internacionales evidencian deficiencias significativas en estas competencias, particularmente en contextos latinoamericanos donde persisten enfoques pedagógicos tradicionales centrados en transmisión unidireccional de conocimientos.

Los datos proporcionados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) revelan que México obtuvo 29 puntos en pensamiento crítico según la evaluación PISA 2022, posicionándose cuatro unidades por debajo del promedio internacional y evidenciando rezagos sustanciales en el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas. Esta situación se agrava considerando que estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos presentan desempeños significativamente inferiores, sugiriendo que las desigualdades estructurales impactan directamente en el desarrollo de competencias cognitivas superiores. La problemática se intensificó durante la pandemia por COVID-19, cuando el cierre de escuelas y la transición a modalidades virtuales profundizaron las brechas educativas existentes.

En el contexto específico de este estudio, se identificaron incidentes críticos que revelaron limitaciones sustanciales en el pensamiento crítico de estudiantes de quinto grado de educación primaria. Durante observaciones sistemáticas, se evidenció que las participaciones estudiantiles carecían de coherencia lógica, profundidad analítica y fundamentación empírica. Los estudiantes manifestaban dificultades para analizar información compleja, evaluar argumentos contradictorios y formular juicios reflexivos basados en evidencias. Sus intervenciones se limitaban frecuentemente a expresiones como “está bien porque sí” o “eso está mal porque no se debe hacer”, revelando ausencia de procesos metacognitivos y autorregulación.

Los diagnósticos implementados mediante instrumentos estandarizados confirmaron estas deficiencias estructurales. Aplicando la taxonomía de Bloom actualizada, se observó que el 50% de los estudiantes presentaba dificultades en procesos cognitivos básicos como recordar conceptos fundamentales, mientras que habilidades superiores como análisis, evaluación y síntesis resultaron prácticamente inexistentes. En comprensión lectora, evaluada mediante el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), únicamente el 33% alcanzó el nivel esperado, evidenciando limitaciones en interpretación textual, inferencia y explicación. La producción de textos reflexivos mostró resultados aún más preocupantes, con solo el 20% de estudiantes demostrando capacidad para organizar ideas coherentemente y cumplir propósitos comunicativos específicos.

Delimitación del problema

Estos hallazgos diagnósticos revelaron la necesidad de implementar estrategias didácticas específicamente diseñadas para desarrollar pensamiento crítico, considerando las características particulares del contexto educativo y las necesidades específicas de la población estudiantil. La problemática identificada justificó el diseño de una intervención pedagógica sistemática, fundamentada teóricamente y orientada hacia la transformación de prácticas educativas tradicionales mediante metodologías que promuevan participación reflexiva, análisis crítico y construcción colaborativa de conocimientos. Por lo anterior surge la pregunta general de la investigación: ¿Cuáles estrategias didácticas promueven el pensamiento crítico con el enfoque de análisis y la participación reflexiva, en un grupo de alumnos de quinto grado en una escuela primaria ubicada en la colonia Jardines del Sur, en el municipio de Guadalajara, Jalisco; durante el ciclo escolar 2024-2025?

Objetivo general

Analizar la efectividad de estrategias didácticas fundamentadas en la taxonomía de Bloom y las habilidades del pensador crítico de Facione, implementadas mediante enfoque de análisis y participación reflexiva, para promover el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado de educación primaria, identificando elementos pedagógicos clave, factores contextuales determinantes y procesos cognitivos facilitadores que contribuyen al diseño de intervenciones educativas efectivas para el fortalecimiento sistemático de habilidades críticas y reflexivas en contextos de educación básica.

Marco teórico

Como señala Menderrel y Rodríguez (2018), “el pensamiento crítico constituye un proceso metacognitivo complejo que permite elaborar juicios reflexivos orientados hacia resolución eficaz de problemas” (p. 12), lo que fundamenta la necesidad de implementar estrategias

didácticas específicamente diseñadas para su desarrollo sistemático en educación primaria. La conceptualización de Ennis (1987) resulta particularmente relevante al definir el pensamiento crítico como “proceso cognitivo caracterizado por tres dimensiones: lógica (juzgar y relacionar enunciados), criterial (evaluar mediante criterios apropiados) y pragmática (comprender juicios para transformar entornos)” (p.15), integrando así competencias analíticas, evaluativas y transformadoras necesarias para el desarrollo crítico efectivo.

Facione (2007) identifica con precisión que “seis habilidades fundamentales caracterizan al pensador crítico: interpretación (comprender significados), análisis (identificar relaciones entre conceptos), evaluación (valorar credibilidad), inferencia (formular conclusiones fundamentadas), explicación (comunicar razonamientos) y autorregulación (monitorear procesos cognitivos)” (p. 4), proporcionando el marco estructural que guió el diseño de las estrategias didácticas implementadas. Estas habilidades operan interconectadamente, construyendo progresivamente capacidades analíticas complejas desde competencias básicas hacia metacognición avanzada.

Tobón (2010) establece que las estrategias didácticas se definen como “conjuntos organizados de acciones pedagógicas proyectadas para alcanzar propósitos específicos” (p. 89), lo que fundamenta la importancia de diseñar intervenciones pedagógicas sistemáticas y fundamentadas teóricamente para el desarrollo del pensamiento crítico. Para pensamiento crítico, deben propiciar espacios reflexivos donde estudiantes analicen información, evalúen alternativas y construyan juicios fundamentados. La participación reflexiva emerge como indicador observable del desarrollo crítico, manifestándose mediante expresiones que demuestran análisis sistemático y generación de reacciones constructivas entre pares.

Mansilla y Beltrán (2019) definen estrategias didácticas como estructuras de actividad donde se materializan objetivos y contenidos educativos, enfatizando que efectividad pedagógica depende de coherencia entre propósitos declarados, metodologías implementadas y evaluaciones aplicadas. Su perspectiva resalta importancia de alineación curricular y necesidad de integrar estrategias diversas que atiendan

estilos de aprendizaje múltiples. Para pensamiento crítico, esto significa desarrollar repertorios metodológicos que incluyan debates estructurados, análisis de casos, resolución colaborativa de problemas, construcción de argumentos y evaluación crítica de fuentes informativas.

Marco metodológico

La investigación adoptó paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, empleando investigación-acción como método principal para integrar análisis teórico con intervención práctica. Este paradigma resultó pertinente al buscar comprensión y transformación de realidades educativas mediante implementación de estrategias fundamentadas teóricamente. El enfoque cualitativo facilitó exploración de significados y experiencias estudiantiles relacionadas con desarrollo del pensamiento crítico, proporcionando comprensión contextualizada de procesos cognitivos complejos.

Los participantes incluyeron 11 estudiantes de quinto grado (4 varones, 7 mujeres) con edades entre 10-11 años de una escuela primaria vespertina en Guadalajara, Jalisco. El grupo presentó características particulares: cinco estudiantes con relaciones familiares, asistencia irregular y experiencia de educación virtual durante primer grado, generando rezagos académicos. El contexto socioeconómico corresponde a familias de clase media-baja con recursos educativos limitados.

La recolección empleó múltiples técnicas: observación participante para documentar interacciones espontáneas, registros ampliados para transcribir prácticas pedagógicas detalladamente, hojas didácticas para evaluar procesos cognitivos, cuaderno rotativo para perspectivas estudiantiles diversas, y diario docente para reflexión sobre práctica. El análisis utilizó codificación y categorización basadas en procesos cognitivos de Bloom, habilidades del pensador crítico de Facione, metodologías pedagógicas y participación reflexiva como categoría emergente.

El plan de intervención comprendió tres ciclos reflexivos implementados entre noviembre 2024 y abril 2025: Ciclo 1 (resolución de problemas mediante análisis), Ciclo 2 (toma de decisiones con reflexión

prospectiva) y Ciclo 3 (desarrollo de autorregulación). Cada ciclo incluyó tres estrategias progresivas que integraron problemas contextualmente relevantes con marcos analíticos sistemáticos.

Resultados

Ciclo 1: Establecimiento de fundamentos analíticos

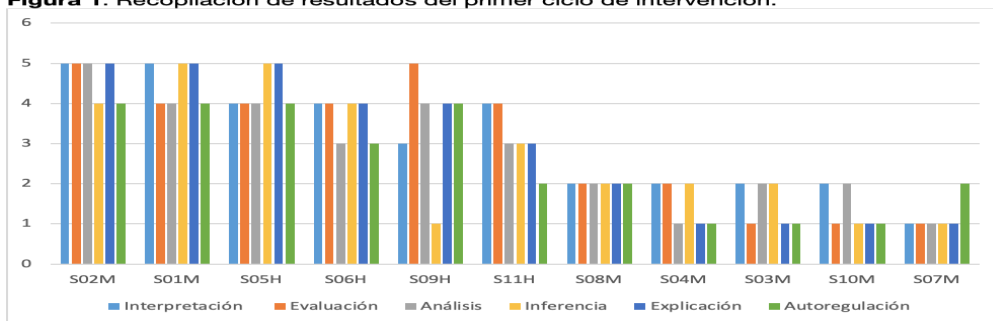
El primer ciclo de intervención implementó tres estrategias fundamentales orientadas hacia desarrollo de habilidades básicas del pensamiento crítico mediante aproximación gradual a procesos de análisis y toma de decisiones reflexivas. La estrategia “Choo-choose” adaptó videojuego popular para presentar dilemas éticos mediante metodología interactiva, la construcción de cuadernillo de dilemas morales proporcionó marco estructurado para análisis de problemáticas contextuales, y el debate facilitó construcción colaborativa de argumentos fundamentados. Los resultados evidenciaron desarrollo inicial pero irregular de competencias críticas, con fortalezas en interpretación básica y limitaciones significativas en autorregulación y metacognición.

El análisis de registros ampliados reveló 31 frecuencias en procesos cognitivos de taxonomía de Bloom, indicando trabajo sistemático en construcción gradual desde recordar hasta crear, aunque con énfasis predominante en niveles inferiores (recordar, comprender, aplicar). Las habilidades del pensador crítico de Facione registraron 19 frecuencias totales, distribuidas principalmente en interpretación (86% de estudiantes nivel esperado) y análisis básico (28% nivel esperado), mientras que autorregulación resultó prácticamente inexistente (0% nivel esperado). La participación reflexiva alcanzó apenas 10 frecuencias, sugiriendo necesidad de mayor tiempo para construcción de respuestas fundamentadas y espacios más estructurados para diálogo entre pares.

Las hojas didácticas confirmaron estos patrones, evidenciando que estudiantes lograron identificar problemas básicos y comprender información fundamental, pero experimentaron dificultades sustanciales para analizar relaciones complejas, evaluar credibilidad de fuentes y formular inferencias fundamentadas. El debate reveló preparación

insuficiente, con solo 2 de 6 participantes presentando argumentos sólidos respaldados por investigación previa. Los factores limitantes identificados incluyeron: tiempo insuficiente para reflexión profunda, complejidad excesiva de algunos materiales, falta de investigación previa por parte de estudiantes y necesidad de mayor acompañamiento durante procesos de construcción argumentativa.

Figura 1. Recopilación de resultados del primer ciclo de intervención.



Nota: Elaboración propia.

La figura que se muestra anteriormente permite apreciar de manera visual cómo las diferentes habilidades del pensador crítico en este primer ciclo han tomado forma y permiten que los alumnos afronten diferentes problemáticas desde una perspectiva más reflexiva, analítica y fundamentada. Este primer ciclo ha representado un parteaguas en su proceso formativo, al sentar las bases para que comiencen a desarrollar una comprensión más profunda de su entorno, cuestionen con mayor intención y elaboren juicios más informados.

Ciclo 2: Consolidación de competencias analíticas

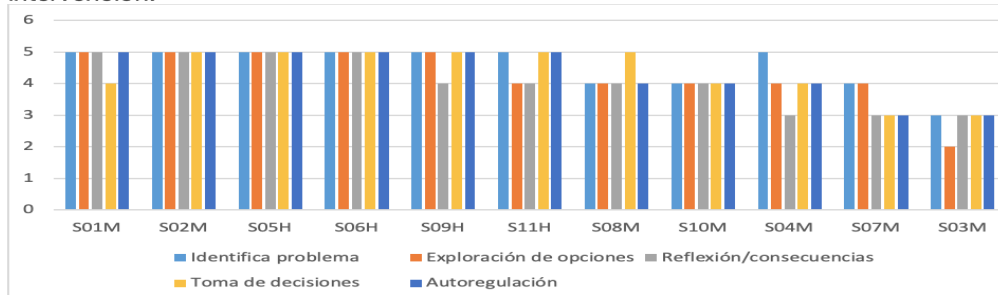
El segundo ciclo demostró efectividad significativamente superior, implementando estrategias “Diagrama de decisiones”, “Caso del abuelo de Piedras Negras” y “Qué pasaría si...” que facilitaron desarrollo sistemático de habilidades intermedias del pensamiento crítico. Los resultados evidenciaron mejora sustancial en participación reflexiva (44 frecuencias), habilidades del pensador crítico (41 frecuencias) y desarrollo de autorregulación (42.8% de estudiantes alcanzando este nivel).

Las estrategias de este ciclo integraron efectivamente problemas contextualmente relevantes con metodologías de análisis estructurado, proporcionando andamiaje apropiado para construcción gradual de competencias críticas más complejas.

La estrategia “Caso del abuelo de Piedras Negras”, basada en contenido viral de redes sociales, generó un compromiso y participación activa de estudiantes previamente reticentes a expresar opiniones. Los registros documentaron 23 frecuencias de participación reflexiva durante esta estrategia específica, evidenciando que materiales contextualmente relevantes y emocionalmente significativos facilitan involucramiento cognitivo profundo. Los estudiantes demostraron capacidad para analizar perspectivas múltiples, evaluar responsabilidades de agentes diversos y modificar posturas iniciales basándose en evidencias adicionales, manifestando desarrollo efectivo de flexibilidad cognitiva y autorregulación.

Los factores de éxito identificados en este ciclo incluyeron: gestión temporal adecuada que respetó ritmos individuales de procesamiento, acompañamiento docente constante pero no directivo, selección de casos cercanos a experiencias estudiantiles, y espacios estructurados para diálogo reflexivo que facilitaron intercambio de perspectivas diversas. El análisis de hojas didácticas confirmó mejora sustancial en todas las habilidades evaluadas, particularmente en análisis de responsabilidades, evaluación de consecuencias e inferencia de escenarios alternativos. La autorregulación emergió como competencia desarrollable cuando estudiantes recibieron andamiaje apropiado y tiempo suficiente para reflexión metacognitiva.

Figura 2. Resultados grupales de las estrategias integradas al segundo ciclo de intervención.



Nota: Elaboración propia.

Por su parte, la figura anterior permite apreciar que se comienza a formar un hábito al incorporar dentro de la cotidianidad del grupo prácticas propias del pensamiento crítico, pues en diferentes momentos, los estudiantes logran encaminar sus participaciones hacia un punto de vista reflexivo, analítico y bien meditado. Este cambio no solo se manifiesta en la forma en que responden a las preguntas o intervienen en clase, sino también en la manera en que construyen sus argumentos, cuestionan ideas preconcebidas y consideran diversas perspectivas antes de emitir una opinión. La recurrencia de estas actitudes evidencia que el pensamiento crítico está dejando de ser una habilidad aislada o puntual, para convertirse en una herramienta constante que los estudiantes utilizan de forma natural en sus interacciones académicas y sociales. Esto marca un avance significativo en su proceso formativo, al mostrar que el desarrollo de estas habilidades está comenzando a consolidarse como parte de su identidad intelectual.

Ciclo 3: Desarrollo de autorregulación y metacognición

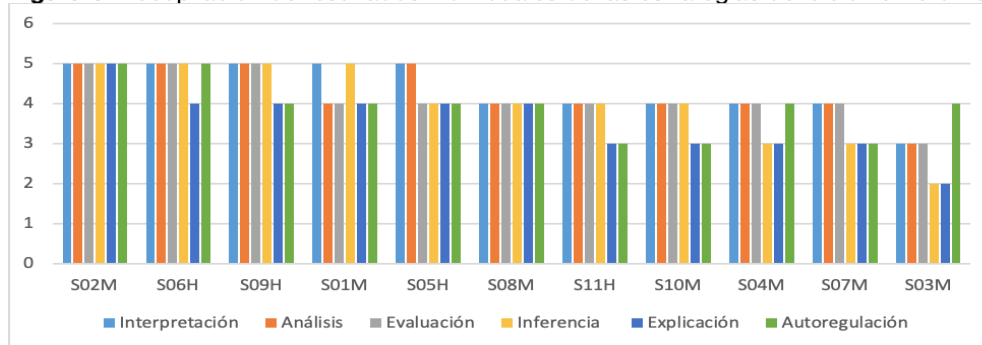
El tercer ciclo abordó problemáticas más complejas mediante estrategias “¿Ballenas o gas?”, “María ha robado” y círculo de lectura “Un campeón nunca le desea el mal a nadie”, orientadas hacia desarrollo de habilidades superiores del pensamiento crítico, particularmente autorregulación y metacognición. Aunque mantuvo frecuencias elevadas en participación reflexiva (42 frecuencias) y habilidades del pensador crítico (38 frecuencias), los resultados evidenciaron mayor variabilidad individual y dificultades específicas relacionadas con complejidad incrementada de materiales y situaciones analizadas.

La estrategia “¿Ballenas o gas?” abordó problemáticas ambientales globales, requiriendo análisis de impactos ecológicos, evaluación de perspectivas económicas versus conservacionistas, e inferencia de consecuencias a largo plazo. Los resultados mostraron desarrollo efectivo de interpretación y análisis en 9 de 9 estudiantes participantes, pero irregularidades en evaluación (variabilidad alta entre estudiantes) y autorregulación (solo 36.33% alcanzando nivel esperado). Un estudiante mostró resistencia sistemática y requirió apoyo individualizado

intensivo, sugiriendo que incremento en complejidad puede generar frustración contraproducente en algunos casos específicos.

El juicio simulado “María ha robado” resultó particularmente efectivo para integración de habilidades múltiples del pensamiento crítico. Durante cuatro sesiones preparatorias, estudiantes investigaron marcos legales, analizaron evidencias, construyeron argumentos y participaron en deliberación colaborativa. Los resultados evidenciaron aplicación efectiva de interpretación, análisis, evaluación e inferencia, con 5 de 11 estudiantes alcanzando autorregulación mediante modificación fundamentada de posturas iniciales. La estrategia demostró que problemáticas complejas pueden ser abordadas efectivamente cuando se proporcionan andamiaje apropiado, tiempo suficiente para preparación y oportunidades para práctica de habilidades específicas.

Figura 3. Recopilación de resultados individuales de las estrategias del ciclo número tres.



Nota: Elaboración propia.

El tercer ciclo de intervención permite solidificar los avances observados en la figura anterior, evidenciando un progreso significativo en el desarrollo del pensamiento crítico dentro del grupo. A pesar del aumento en la complejidad de los materiales implementados, las y los estudiantes comienzan a mostrar mayor solidez en la construcción de sus argumentos, abordando con naturalidad y espontaneidad los procesos de pensamiento de orden inferior, como la identificación, la descripción y la comparación.

Este dominio progresivo favorece la participación y consciente en las actividades, lo cual refleja un verdadero avance en su formación.

No obstante, esta fluidez también dio paso a un nuevo reto: al enfrentarse a procesos de orden superior como la inferencia, la evaluación crítica o la formulación de juicios fundamentados, algunos estudiantes experimentaron momentos de frustración, ya que estos niveles demandan una elaboración más profunda y abstracta del pensamiento. Esto pone en evidencia la necesidad de seguir fortaleciendo estrategias didácticas que acompañen y orienten a los alumnos en esta transición, promoviendo un andamiaje adecuado que les permita avanzar de forma segura hacia niveles de pensamiento más complejos.

Análisis comparativo de ciclos

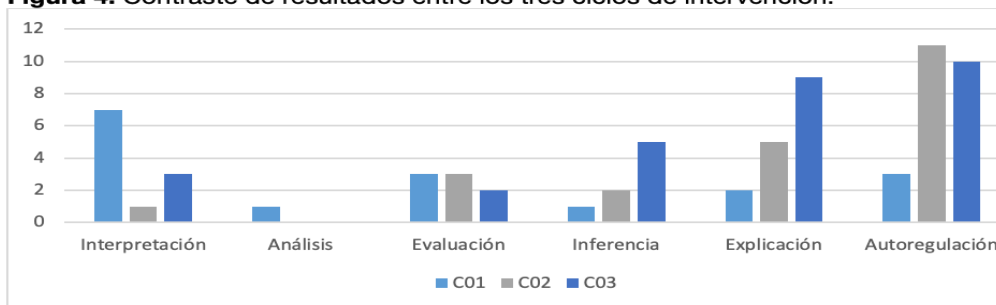
La triangulación de resultados reveló que el Ciclo 2 emergió como más efectivo para desarrollo integral del pensamiento crítico, combinando complejidad apropiada con soporte pedagógico óptimo. Los elementos clave identificados incluyeron: tiempo suficiente para reflexión profunda (sesiones de 45-60 minutos con pausas reflexivas), situaciones contextualmente relevantes que conectaran con experiencias estudiantiles, acompañamiento docente que facilitara sin dirigir, y espacios auténticos para diálogo entre pares que permitieran intercambio de perspectivas diversas.

La progresión cuantitativa evidenció desarrollo gradual pero efectivo: interpretación evolucionó de 86% (Ciclo 1) a 14% (Ciclo 2) y 9% (Ciclo 3) como habilidad predominante, mientras que habilidades superiores incrementaron sistemáticamente. La autorregulación mostró progresión más dramática: 0% (Ciclo 1), 42.8% (Ciclo 2), 36.33% (Ciclo 3), confirmando que desarrollo de metacognición requiere fundamentos sólidos en habilidades básicas. La participación reflexiva alcanzó pico en Ciclo 2 (44 frecuencias), sugiriendo que balance óptimo entre desafío cognitivo y soporte pedagógico facilita involucramiento estudiantil máximo.

Los factores limitantes identificados incluyeron: complejidad excesiva en Ciclo 3 que generó frustración en algunos estudiantes, tiempo insuficiente en Ciclo 1 que limitó reflexión profunda, y variabilidad en preparación previa que afectó calidad de participación. Las

estrategias más efectivas integraron problemas reales con análisis gradual, proporcionaron herramientas específicas para construcción de argumentos, y facilitaron oportunidades múltiples para autorregulación mediante reflexión guiada y diálogo colaborativo.

Figura 4. Contraste de resultados entre los tres ciclos de intervención.



Nota: Elaboración propia.

La última figura permite apreciar con claridad cómo, a lo largo de cada ciclo de intervención, las habilidades de pensamiento crítico tanto de orden inferior como superior, incrementan su frecuencia de manera progresiva. Este comportamiento da cuenta del impacto positivo que han tenido las estrategias implementadas en el aula para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en las y los estudiantes. En el tercer ciclo, se observa una transformación significativa: son cada vez menos los alumnos que se limitan únicamente a aplicar procesos básicos como la memorización, la descripción o la repetición de información, y se aprecia una tendencia creciente hacia la construcción de argumentos más complejos, reflexivos y bien fundamentados.

Este avance no solo refleja un mayor dominio de habilidades cognitivas superiores, sino también una disposición más activa por parte del grupo para involucrarse en discusiones significativas, justificar sus ideas y sostener puntos de vista propios. Sin duda, estos resultados evidencian que el acompañamiento sistemático, la selección adecuada de materiales y la mediación docente intencionada han sido elementos clave para escalar hacia niveles más altos del pensamiento, promoviendo así aprendizajes más profundos y duraderos.

Discusión

Validación de marcos teóricos fundamentales

Los resultados de esta investigación confirman plenamente los planteamientos de Facione (2007) cuando sostiene que “las habilidades del pensador crítico operan interconectadamente, construyendo progresivamente capacidades analíticas complejas desde competencias básicas hacia metacognición avanzada” (p. 6). La progresión observada desde interpretación predominante (86% en Ciclo 1) hacia autorregulación emergente (42.8% en Ciclo 2) valida empíricamente esta conceptualización teórica, evidenciando que habilidades básicas (interpretación, análisis) constituyen fundamentos necesarios para desarrollo efectivo de competencias superiores (autorregulación, metacognición).

La efectividad diferencial entre ciclos respalda las propuestas de Ennis (1987) sobre “la importancia de factores contextuales y metodológicos en facilitación del pensamiento crítico” (p. 18), particularmente cuando el autor enfatiza que “la discusión colaborativa constituye el mecanismo principal para construcción de pensamiento crítico en contextos educativos” (p. 22). Los 44 episodios de participación reflexiva registrados en el Ciclo 2 confirman esta proposición teórica. Los elementos identificados como facilitadores (tiempo adecuado, problemas relevantes, acompañamiento estructurado) coinciden con disposiciones y habilidades propuestas por este autor como fundamentales para desarrollo crítico efectivo.

La taxonomía de Bloom demostró utilidad práctica como marco para diseño de estrategias progresivas, aunque los resultados sugieren que transiciones entre niveles cognitivos requieren andamiaje más cuidadoso del inicialmente previsto. La frecuencia elevada de procesos cognitivos inferiores en Ciclo 1 (31 frecuencias) versus distribución más equilibrada en Ciclo 2 evidencia que desarrollo efectivo requiere consolidación de fundamentos antes de avanzar hacia competencias superiores. Esta evidencia sugiere necesidad de revisar expectativas temporales para desarrollo del pensamiento crítico, reconociendo que construcción sólida de habilidades básicas facilita progresión posterior hacia competencias complejas.

La participación reflexiva como indicador crítico

Los hallazgos sobre participación reflexiva amplían las conceptualizaciones de Ennis (1987), quien sostiene que “el pensamiento crítico se desarrolla efectivamente mediante espacios de diálogo reflexivo que facilitan intercambio de perspectivas diversas” (p. 26). La correlación positiva identificada entre frecuencia de participación reflexiva y desarrollo de autorregulación confirma empíricamente esta proposición, demostrando que “los espacios auténticos de intercambio facilitan no solo expresión de perspectivas diversas, sino también reflexión metacognitiva sobre procesos cognitivos propios” (p. 28).

La participación reflexiva emergió como categoría analítica fundamental que trasciende conceptualizaciones tradicionales de participación estudiantil, integrando dimensiones cognitivas, sociales y metacognitivas que caracterizan pensamiento crítico auténtico. Los datos evidencian correlación positiva entre frecuencia de participación reflexiva y desarrollo de habilidades específicas del pensador crítico, sugiriendo que espacios de diálogo reflexivo no solo facilitan expresión de ideas, sino que constituyen contextos privilegiados para construcción colaborativa de competencias críticas.

La variabilidad observada en participación reflexiva entre ciclos (10, 44, 42 frecuencias respectivamente) correlaciona consistentemente con efectividad general de estrategias implementadas, sugiriendo que este indicador puede servir como medida indirecta de calidad pedagógica en intervenciones orientadas hacia pensamiento crítico. Los picos de participación reflexiva en Ciclo 2 coincidieron con desarrollo máximo de autorregulación (42.8%), confirmando que espacios auténticos de intercambio facilitan no solo expresión de perspectivas diversas, sino también reflexión metacognitiva sobre procesos cognitivos propios.

Factores contextuales y metodológicos determinantes

La identificación del “punto óptimo” en Ciclo 2 valida las propuestas de Vygotski (1978) sobre zona de desarrollo próximo, confirmando que “el pensamiento crítico se desarrolla efectivamente cuando desafíos cog-

nitivos se sitúan ligeramente más allá de competencias actuales, pero dentro de rangos alcanzables con apoyo apropiado” (p. 86). Los resultados demuestran que esta calibración precisa entre desafío y soporte determina la efectividad de las intervenciones pedagógicas. El análisis comparativo de ciclos reveló que efectividad de estrategias para desarrollo del pensamiento crítico depende críticamente de calibración precisa entre desafío cognitivo y soporte pedagógico proporcionado.

La importancia del tiempo como factor determinante emerge como hallazgo significativo que frecuentemente se subestima en diseño de intervenciones educativas. Los resultados evidencian que desarrollo del pensamiento crítico requiere períodos extendidos para procesamiento de información, reflexión metacognitiva y construcción de argumentos fundamentados. Las estrategias más efectivas proporcionaron múltiples oportunidades para revisión de perspectivas iniciales, refinamiento de argumentos y autorregulación de procesos cognitivos, confirmando que pensamiento crítico auténtico trasciende respuestas inmediatas para requerir reflexión sostenida y deliberación cuidadosa.

La relevancia contextual de problemas analizados emerge como factor facilitador crucial que aumenta involucramiento estudiantil y facilita transferencia de habilidades críticas hacia situaciones cotidianas. Las estrategias más efectivas integraron situaciones familiares (relaciones interpersonales, problemáticas escolares, contenido de redes sociales) con marcos analíticos sistemáticos, permitiendo que estudiantes aplicaran herramientas críticas a contextos significativos personalmente. Esta evidencia sugiere que desarrollo efectivo del pensamiento crítico requiere conexión explícita entre competencias académicas y aplicaciones prácticas en experiencias estudiantiles cotidianas.

Implicaciones para la práctica pedagógica

Como sostiene Tobón (2010), “el desarrollo efectivo del pensamiento crítico requiere transformación sustancial en aproximaciones pedagógicas tradicionales, trasladando énfasis desde transmisión de contenidos hacia facilitación de procesos reflexivos colaborativos” (p.112). Los hallazgos de esta investigación confirman empíricamente esta proposición, evidencian-

do que “la efectividad pedagógica depende más de calidad de espacios de diálogo creados que de cantidad de información proporcionada” (p. 115), sugiriendo que docentes deben desarrollar competencias específicas para facilitar discusiones reflexivas, guiar construcción de argumentos y promover autorregulación estudiantil sin dirigir conclusiones específicas.

La evidencia sobre importancia de graduación cuidadosa en complejidad tiene implicaciones directas para diseño curricular y secuenciación de actividades educativas. Los resultados sugieren que desarrollo efectivo del pensamiento crítico requiere progresión sistemática desde problemas concretos y familiares hacia situaciones abstractas y complejas, proporcionando andamiaje apropiado en cada etapa de desarrollo. Esta evidencia fundamenta necesidad de formación docente especializada en identificación de niveles de desarrollo crítico estudiantil y diseño de secuencias didácticas que respeten ritmos individuales de construcción cognitiva.

Los resultados respaldan las propuestas de evaluación formativa cuando diversos autores establecen que “la evaluación del pensamiento crítico debe trasladar énfasis desde productos finales hacia procesos de construcción colaborativa de conocimientos” Puerta & Suárez (2021, p. 156). La centralidad de participación reflexiva como indicador de desarrollo confirma que “instrumentos evaluativos deben capturar calidad de participación en discusiones, capacidad para modificar perspectivas basándose en evidencias, y desarrollo de autorregulación mediante interacciones reflexivas con pares” Puerta & Suárez (2021, p. 158). Esta perspectiva evaluativa requiere formación docente en observación sistemática de procesos cognitivos complejos y documentación de desarrollo gradual de competencias críticas.

Conclusiones

Esta investigación proporciona evidencia empírica que valida los marcos teóricos fundamentales del pensamiento crítico. Como establecen Facione (2007, p. 3) y Ennis (1987, 11), “el pensamiento crítico constituye competencia desarrollable mediante intervención pedagógica apropiada en lugar de habilidad innata que emerge espontáneamente”. Los re-

sultados confirman que cuando las condiciones pedagógicas convergen apropiadamente, “estudiantes de educación primaria pueden desarrollar competencias críticas comparables a niveles superiores de educación”.

La investigación confirma el supuesto fundamental de que estrategias didácticas específicamente diseñadas considerando procesos de construcción cognitiva de la taxonomía de Bloom promueven efectivamente análisis, reflexión y argumentación, desarrollando pensamiento crítico de manera sistemática y medible. Los datos empíricos evidencian que intervenciones fundamentadas teóricamente y implementadas con consideración cuidadosa de factores contextuales generan mejoras sustanciales en habilidades específicas del pensador crítico, particularmente cuando respetan secuencialidad natural de desarrollo cognitivo y proporcionan andamiaje apropiado para construcción gradual de competencias complejas.

La efectividad diferencial observada entre ciclos de intervención confirma que desarrollo del pensamiento crítico no resulta de exposición casual a actividades analíticas, sino que requiere diseño pedagógico sistemático que integre marcos teóricos con comprensión profunda de características estudiantiles específicas. El éxito particular del Ciclo 2 demuestra que cuando elementos facilitadores convergen apropiadamente (tiempo adecuado, problemas relevantes, acompañamiento estructurado, espacios de diálogo), estudiantes de educación primaria pueden desarrollar competencias críticas comparables a niveles superiores de educación.

La identificación de participación reflexiva como categoría, amplía significativamente las conceptualizaciones teóricas tradicionales, demostrando que “el pensamiento crítico se construye fundamentalmente mediante interacciones reflexivas con pares”, lo que proporciona base empírica sólida para “el diseño de pedagogías más colaborativas y dialógicas”. Esta conceptualización amplía marcos teóricos tradicionales que enfatizan competencias individuales para reconocer que pensamiento crítico se construye fundamentalmente mediante interacciones reflexivas con pares, proporcionando base teórica para diseño de pedagogías más colaborativas y dialógicas.

Los hallazgos confirman la efectividad específica de las estrategias implementadas para proporcionar evidencia sobre principios

generales que caracterizan intervenciones pedagógicas exitosas para desarrollo del pensamiento crítico. La identificación de elementos facilitadores y obstaculizadores proporciona base empírica para diseño de futuras intervenciones, confirmando que pensamiento crítico constituye competencia desarrollable mediante intervención pedagógica apropiada en lugar de habilidad innata que emerge espontáneamente.

La validación empírica de marcos teóricos de Facione y Ennis en contextos específicos de educación primaria latinoamericana proporciona evidencia sobre transferibilidad transcultural de principios fundamentales del pensamiento crítico, mientras que identificación de adaptaciones contextuales necesarias informa desarrollo de pedagogías culturalmente responsivas. Los hallazgos sobre importancia de relevancia contextual y conexión con experiencias estudiantiles amplían comprensiones sobre factores que facilitan desarrollo crítico en poblaciones específicas.

La investigación presenta limitaciones inherentes a estudios de caso único que requieren consideración cuidadosa para interpretación y transferencia de hallazgos. El tamaño reducido de la muestra (11 estudiantes) y características específicas del contexto (escuela vespertina, población socioeconómica particular, grupo con relaciones familiares) limitan generalización directa de resultados hacia poblaciones más amplias. Futuras investigaciones deberían implementar diseños comparativos con múltiples contextos educativos para evaluar transferibilidad de estrategias identificadas como efectivas.

Los hallazgos tienen implicaciones directas para política educativa a nivel nacional e institucional, sugiriendo necesidad de revisión de marcos curriculares que integren sistemáticamente desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal en lugar de objetivo específico de materias particulares. La evidencia sobre importancia de tiempo adecuado para reflexión sugiere necesidad de reconsiderar estructuras temporales escolares que frecuentemente priorizan cobertura de contenidos sobre profundidad de procesamiento cognitivo.

Como cierre, las implicaciones para la formación docente resultan particularmente significativas, sugiriendo necesidad de avanzar en el diseño de programas especializados que desarrollen competencias específicas para facilitación de pensamiento crítico, incluyendo técnicas de mo-

deración de discusiones, estrategias para promoción de autorregulación estudiantil, y metodologías para evaluación de procesos cognitivos complejos. Esta investigación confirma que desarrollo del pensamiento crítico.

Referencias

- Cañizales, J. (2004). Estrategias didácticas para activar el desarrollo de los procesos de pensamiento en el preescolar. *Investigación y Postgrado*, 19(2), 179-200.
- Choque, R. (2019). Desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria. *Revista de Pensamiento Crítico Aymara*, 1(1), 47-64. <https://doi.org/10.56736/2019/7>
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. *Eduteka*. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. En J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). W. H. Freeman.
- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Flamey, G. (2005). *Participación estudiantil efectiva en escuelas*. Santiago: UNICEF Chile.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Guerra, C. & Flores, M. (2019). El cuaderno escolar: Un recurso didáctico para la caracterización de las producciones escritas. *Revista Franz Tamayo*, 1(1), 7-15.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill Education.
- Iñurrategui, M. (2018). Pensamiento crítico en educación primaria. *Revista de Innovación Educativa*, 12(2), 45-62.

- Lindarte, A. (2021). Constructos teóricos del pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en básica primaria. *Revista Científica*, 15(3), 123-145.
- López, C. (2023). El desarrollo del pensamiento crítico en educación primaria. *Revista Innovación Educativa*, 15(2), 89-106.
- Mackay, R. (2018). *El pensamiento crítico aplicado a la investigación*. Universidad de Guayaquil, 10(1), 336-342.
- Mansilla, S. & Beltrán, J. (2019). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-19.
- Menderrel, S. & Rodríguez, J. (2018). Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 9-25.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Puerta, M. & Suárez, L. (2021). Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística. *Revista Educación y Pedagogía*, 28(3), 145-162.
- Salazar, P. & Cabrera, R. (2019). Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo. *Revista Científica*, 12(1), 234-248.
- Sarasola, M. (2024). Paradigma socio-crítico: Definición y características fundamentales. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 78-92.
- Stringer, E. T. (1999). *Action research* (2ª ed.). Sage Publications.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. John Wiley & Sons.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (3ª ed.). ECOE Ediciones.
- Urrea, M. (2020). Desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en niños y adolescentes entre los 10 y 14 años de edad: Una intervención desde teatro al derecho en Sincelejo, Sucre. *Revista Arte y Educación*, 8(2), 78-95.
- Valero, J. M. (1975). *La escuela que yo quiero*. México: Editorial Progreso.

AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE EL MARCO CURRICULAR 2022 DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Ma. Cruz Ruiz Montañez* y Efrén Viramontes Anaya**

*Maestra en Educación. Docente en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua. Unidad Delicias. amcruzruiz@upnech.edu.mx

**Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor-investigador de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Saucillo Chihuahua, México. efren8000@hotmail.com

Recibido: 25 de septiembre 2025.

Aceptado: 5 de diciembre 2025.

Resumen

El Marco Curricular 2022 (MC2022) plantea una transformación profunda en la educación básica mexicana; sin embargo, existe poca evidencia empírica sobre su implementación en los contextos escolares. Este estudio tuvo como objetivo diseñar, validar y aplicar un instrumento cuantitativo para evaluar la autopercepción docente respecto a la puesta en marcha del MC2022 en una zona escolar del estado de Chihuahua. Se desarrolló con enfoque cuantitativo, método no experimental y alcance descriptivo, aplicada a 67 docentes. El cuestionario, estructurado en las dimensiones del MC2022, sometido a juicio de expertos, con un Coeficiente de Validez de Contenido de 0.923 y un

Alfa de Cronbach de 0.964. Entre los resultados más sobresalientes, el 53% de los docentes reportó una experiencia positiva con el nuevo modelo, el 67% manifestó ejercer autonomía profesional y solo el 10% indicó aplicar la Integración Curricular. El instrumento se considera válido y confiable para monitorear la implementación del MC2022.

Palabras clave: Autonomía profesional, Comunidad, Derecho humano, Integración Curricular, Instrumento.

Abstract

The 2022 Curricular Framework (MC2022) proposes a profound transformation in Mexican basic education; however, empirical evidence on its implementation in school contexts remains limited. This study aimed to design, validate, and apply a quantitative instrument to assess teachers' self-perception regarding the implementation of MC2022 in a school zone in the state of Chihuahua. A quantitative, nonexperimental, descriptive design was used with a sample of 67 teachers. The questionnaire, structured around the dimensions of MC2022, underwent expert judgment and achieved a Content Validity Coefficient of 0.923 and a Cronbach's Alpha of 0.964, indicating excellent internal consistency. Key findings show that 53% of teachers reported a positive experience with the new curricular model, 67% perceived a high degree of professional autonomy, and only 10% indicated applying Curricular Integration, identifying it as the least appropriated component. The instrument is considered valid and reliable for monitoring MC2022 implementation and informing continuous professional development.

Keywords: Community, Curricular integration, Human right to education, Instrument, Professional autonomy.

Introducción

El nuevo MC2022 de la educación primaria, exige un cambio de paradigma en su ejecución, además representa, una transformación sus-

tancial en la política educativa mexicana, con implicaciones directas tanto en la enseñanza, el aprendizaje, pero también en la formación docente. Su implementación busca redefinir los enfoques pedagógicos tradicionales, promoviendo una educación más humanista, contextualizada e incluyente (SEP, 2022). No obstante, a pesar de su relevancia, existen múltiples interrogantes sobre su real aplicación en los diversos contextos escolares del país. En particular, resulta crucial examinar cómo este MC2022, está siendo adoptado en las diferentes escuelas de la Zona Escolar 125, donde convergen diversos factores socioeconómicos, culturales, perfiles docentes y por ende pedagógicos que pueden influir en su implementación, desarrollo y éxito.

Referentes teóricos y curriculares

Es importante reconocer que, a la fecha, gran parte de la información que existe sobre la ejecución del MC2022, proviene de documentos y autoridades oficiales, lo que deja un vacío en cuanto a su aplicación real en los diferentes contextos educativos del país. Estudios previos sobre otras reformas curriculares en México demuestran que la distancia entre la propuesta oficial y la realidad en las aulas suele ser abismal (Schmelkes, 2024), lo que refuerza la necesidad de investigaciones empíricas que permitan evaluar la efectividad de esta reforma.

Este vacío de conocimiento se hace aún más evidente cuando se vive a diario en el contexto escolar, se observan las prácticas, se escuchan las percepciones y experiencias de docentes, directivos y estudiantes que forman parte del sistema educativo en espacios concretos. Sin duda, el éxito de cualquier reforma curricular depende, en gran medida, del nivel de apropiación y adaptación por parte de los actores educativos (Fullan, 2019). Sin embargo, en México, las condiciones estructurales de las escuelas, la formación docente y los recursos disponibles pueden generar una brecha entre la intención del currículo y su implementación efectiva (Díaz-Barriga, 2021). En este sentido, se vuelve imperativo llevar a cabo estudios que den cuenta de los desafíos y logros que emergen en su aplicación. Aquí estriba la importancia de diseñar un instrumento que permita recuperar el sentir docente ante este nuevo reto.

El MC2022, es un documento que se estructura en tres apartados. El primero de ellos, hace referencia a los *Fundamentos filosóficos y epistemológicos* que precisa a la educación como un derecho humano inherente a todos los mexicanos y ve a la escuela pública como un espacio de cambio y evolución.

El apartado referente a los *Fundamentos Curriculares* como su nombre lo indica, explica claramente la estructura curricular partiendo del perfil de egreso y sus 10 rasgos que lo definen; introduce los ejes articuladores como la Inclusión, Interculturalidad Crítica, Pensamiento Crítico, Igualdad de Género, Artes y Experiencias Estéticas, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura y Vida Saludable. Así mismo se reemplazan las asignaturas por cuatro Campos Formativos que a su vez, cada uno de ellos integran diversas disciplinas:

En el campo formativo de Lenguaje se abordan disciplinas como el Español, Lenguas indígenas, Lenguas extranjeras, Lenguas de señas y las Artes. En el campo formativo de Saberes y Pensamiento científico están Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología, Física, Química y Tecnología. En el campo formativo de Ética, Naturaleza y Sociedad contemplan Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética. Mientras que en el campo formativo de lo Humano y lo Comunitario se incluye Educación Socioemocional, Vida saludable y Educación Física (SEP, 2022).

Este rediseño curricular refleja un enfoque interdisciplinario, integrador y contextualizado, en el que se busca responder a las necesidades sociales y educativas actuales. De ahí que, en el apartado de *Fundamentos Metodológicos*, se presentan los aspectos relacionados a la didáctica; para ello se presentan los enfoques sobre enseñanza y el aprendizaje, las propuestas metodológicas basadas en proyectos, además de una evaluación, que se orienta hacia un enfoque formativo de la misma, que dé cuenta de las dificultades del proceso y considere la retroalimentación puntual, como condición del aprendizaje.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y el MC2022 son elementos complementarios dentro de la reforma educativa en México, pero tienen diferencias sustanciales. La NEM es el modelo educativo que orienta la filosofía, principios y valores de la educación, priorizando el enfoque comunitario, la equidad y la formación integral del estudiante

(SEP, 2019), busca, además, transformar el papel de la escuela dentro de la comunidad. En cambio, el MC2022 es la estructura pedagógica y organizativa que operacionaliza estos principios en planes y programas de estudio (SEP, 2022).

Según la SEP (2022), este marco busca la transformación de la práctica docente mediante un aprendizaje situado, interdisciplinario y el trabajo por proyectos que se concreta en la práctica educativa, mediante la implementación del Plan de Estudios 2022. Sin duda, un gran cometido de este nuevo modelo y para lograrlo pronuncia, en el Plan de Estudios una estructura con cuatro elementos que integran la propuesta curricular.

El primero se denomina *La comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje*, que se establece en el Plan de Estudios de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria con base a la reforma de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. En él, la escuela y la comunidad se entienden como ámbitos de interdependencia e influencia recíproca; es decir, forman parte de un conjunto de sistemas interconectados y relacionados entre sí. Colocar a la comunidad como un núcleo de vinculación de los procesos educativos, implica problematizar la realidad y en función de esta habrá que confabular el trabajo docente.

El derecho humano a la educación es el segundo elemento en este marco curricular y ahí se instituye que la educación debe garantizarse bajo un enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, asegurando su acceso desde la educación inicial hasta la superior.

Desde esta perspectiva, la educación se imparte dentro del aula y en todos los espacios de la escuela, permitiendo a los estudiantes ser agentes de transformación social mediante su participación en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de su entorno. El Estado tiene la responsabilidad de garantizar este derecho en todos los niveles educativos y de asegurar condiciones equitativas para grupos históricamente marginados, como pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres y personas con discapacidad. La finalidad es que todos los sectores de la población puedan acceder a la educación de manera justa e inclusiva (DOF, 2019).

El tercer elemento es *La autonomía profesional del magisterio*, en éste se entiende como la libertad que tienen los docentes para, con base a un exhaustivo diagnóstico socioeducativo, tomar decisiones informadas y consensuadas para seleccionar, priorizar los contenidos, Procesos de Desarrollo y Aprendizaje (PDA) del Programa Sintético de observancia nacional y elaborar su Plan Analítico en función de las problemáticas de la comunidad o temas de interés que han de desarrollarse mediante las metodologías sociocríticas o cualquier otra que privilegie el aprendizaje situado de los estudiantes. Cada colectivo puede incluir en su programación los contenidos locales de acuerdo con los intereses, necesidades y posibilidades de los Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) que faciliten su aprendizaje.

Lograr la autonomía profesional requiere que el magisterio reflexione en colectivo sobre su práctica docente, analicen y valoren la riqueza cultural de cada uno de sus NN, dialoguen y juntos construyan una ruta al cambio de forma colaborativa, identificando lo que les ha funcionado, lo que necesitan fortalecer, pero también modificar, tal como lo señala SEP (2022):

La recuperación del saber docente atesorado durante años de vivencias, junto con el cúmulo de experiencias que han construido durante una vida de servicio a la niñez y juventud mexicana en las aulas y más allá de éstas, representan el elemento más significativo del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria (p. 8).

La *Integración Curricular* es el cuarto de los aspectos fundamentales para concretar el nuevo Plan de Estudios que busca transformar la enseñanza en un proceso interdisciplinario y contextualizado. Su propósito es eliminar la fragmentación del conocimiento al vincular los diferentes niveles de la educación básica, los campos formativos y los ejes articuladores. A través de esta integración, se pretende que el aprendizaje sea más significativo, permitiendo a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda y holística de su entorno.

La Ley General de Educación (LGE) en su artículo 14, fracción IV, resalta este enfoque al señalar que los planes y programas deben

priorizar la formación integral del estudiante, considerando los contextos locales y regionales (SEP, 2023). Para implementar con éxito la Integración Curricular, los docentes deben estar atentos a los avances de los proyectos escolares y asegurarse de conectar los contenidos de distintas disciplinas.

Métodos o herramientas

Este trabajo emerge de una investigación cuantitativa, con un método no experimental, con un alcance descriptivo de la implementación del MC2022; los participantes fueron seleccionados y corresponden a 67 docentes de la Zona Escolar 125, ubicada en Delicias Chih. La encuesta y el cuestionario fueron de gran apoyo en la recolección de los datos que dan cuenta de los objetivos planteados y que guiaron este estudio:

1. Diseñar un instrumento que permita conocer la autopercepción de los docentes sobre la implementación de la propuesta curricular 2022.
2. Conocer la autopercepción que tienen los docentes sobre la implementación de la propuesta curricular 2022.

Este estudio es relevante porque permite indagar sobre cómo los docentes están llevando a cabo esta reforma educativa, qué retos enfrentan y qué estrategias emplean para su aplicación en distintos contextos educativos. Para el diseño del instrumento se recurrió al Juicio de expertos para validar su *Coeficiente de Validez de Contenido* (CVC). Además, se sometió a una valoración estadísticamente que evidencie su fiabilidad mediante el *Alfa de Cronbach*, buscando tanto la validez como la consistencia interna del instrumento. La muestra fue de 67 docentes frente a grupo; el 69 % laboran en escuelas urbanas y el resto en poblaciones rurales. Sus edades, preparación profesional, salarios y experiencia en el servicio son diversas.

El instrumento considera la variable de MC2022, y con apoyo de la revisión de la literatura se busca incluir algunas dimensiones e indicadores que den forma a la herramienta de indagación. Abreu (2012), menciona la importancia de identificar de forma precisa estos elemen-

tos, pues proporcionan una estructura lógica al instrumento, pero a su vez, también metodológica al momento de elaborarlo.

Resultados o hallazgos

Los hallazgos permiten identificar tendencias, opiniones y prácticas que reflejan el grado de apropiación, comprensión y puesta en marcha del MC2022 en el contexto escolar. Estos resultados ofrecen insumos valiosos para valorar tanto el diseño del instrumento como la experiencia y autopercepción de los docentes en la implementación de este nuevo Plan de Estudios.

En el esquema de la figura 1, apoyado en los referentes curriculares, se presentan las dimensiones que se consideraron para conformar la variable: MC2022 y que, a su vez, son la base para la construcción de los indicadores que dan forma y fondo al cuestionario que servirá como instrumento para la indagación.

Figura. 1. Variable y dimensiones.



Como se observa en la figura 1, los cuatro componentes se definen como las características o propiedades que presenta la variable ubicada en el centro de la misma. Se consideran señales o manifestaciones y se valoran con expresiones comparativas y cuantitativas con respecto a otros estudios o en sí mismas (Abreu, 2012).

En la elaboración del instrumento de investigación, se requirió considerar la congruencia de estos elementos que integran la tabla de operacionalización la variable, con la finalidad de que la suma de cada dimensión e indicador brinde el valor total de la variable y como una forma para estructurar todos estos elementos del instrumento. Se buscó de convertir conceptos abstractos en elementos medibles y observables para poder analizarlos (ver tabla 1).

Tabla 1. Tabla de Operacionalización de la variable Marco Curricular.

DIMENSIONES (SEP 2022)	INDICADORES (SEP 2022-PROPIOS)
La comunidad como núcleo integrador	Diversidad cultural de la comunidad Estructura familiar y Roles de género Los Saberes de la familia y comunidad Contexto socioeconómico y cultural Prácticas de lectura y escritura (Escuela y Comunidad) Infraestructura escolar y recursos disponibles Disposiciones del Artículo Tercero.
El derecho humano a la educación	Propuesta metodológica de este Plan 2022 Prácticas de inclusión y equidad en el grupo y escuela Conexiones entre saberes comunitarios y proyectos multidisciplinares Factores que favorecen el aprendizaje de los NN Selección de materiales didácticos y recursos tecnológicos Saberes docentes que se apegan a las propuestas actuales
Autonomía profesional del magisterio	Necesidades formativas en el perfil docente Necesidad de acompañamiento directivo en este proceso Comunicación asertiva entre docentes y sus alumnos Trabajo colaborativo escolar y entre pares
Integración curricular	Trabajo interdisciplinario Metodologías sociocríticas basada en proyectos <u>Problemáticas identificadas mediante los proyectos</u> Procesos formativos entre los docentes

Estos elementos de la NEM que se presentan en esta variable, se consideraron puntos claves en este MC2022. Cada uno de los indicadores que se exponen en la tabla, refieren algunas de las condiciones, sobre las cuales se debe enfocar a la hora de diseñar y proyectar la enseñanza

y el aprendizaje bajo metodologías sociocríticas que promuevan aprendizajes formativos más incluyentes con, desde y para la comunidad.

Soriano (2014), argumenta que la validez del instrumento requiere que los ítems seleccionados reflejen las dimensiones y aspectos significativos del tema en estudio. Para lograrlo, se recurre al juicio de expertos, quienes evalúan si los ítems son pertinentes, claros y relevantes para la población objetivo y el constructo. Los expertos deben tener conocimiento del campo específico de la investigación, lo cual asegura que el contenido del instrumento sea adecuado y completo.

Es importante mencionar que el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) que introdujo Hernández (2002), mide la concordancia entre los jueces, también evalúa la validez de los ítems, ofreciendo una visión más completa que el Coeficiente Kappa tradicional, que únicamente mide la concordancia entre jueces, que si bien es cierto es fundamental, no es suficiente para la validez de contenido. Lo anterior, permite una revisión y optimización constante del instrumento, asegurando que cada ítem contribuya de forma significativa a la eficacia del contenido total.

Para este instrumento se seleccionaron tres personas expertas, conocedoras del modelo educativo actual, la NEM y el MC2022. Cada uno de los jueces elegidos son profesionales en el área, por ello, evaluaron uno a uno los ítems en términos de su relevancia, claridad y coherencia, pero además la validez total del instrumento. La forma de administrarlo fue la siguiente: Primero se buscaron a las personas que actuarían como jueces, mediante una petición escrita se les explicó el propósito del instrumento, brindando elementos generales de la investigación como tema de estudio, propósito y nombre de quien la realiza.

Después de algunos días de haber enviado el instrumento a los jueces, se recibió respuesta por el mismo medio que se envió (Correo electrónico). El resultado de cada uno de los jueces se concentró en un formato de jueceo general y bajo las siguientes premisas se evaluó su contenido:

1. Los ítems atienden adecuadamente todos los indicadores.
2. Los indicadores atienden adecuadamente en contenido de las dimensiones.
3. Las dimensiones reflejan adecuadamente la variable.

Se analizaron estas disposiciones y con el apoyo de una escala difundida por Herrera (1988), con la que se evaluó el instrumento:

- a) Menor que 60, validez y concordancia *inaceptables*.
- b) Igual o mayor de .60 y menor o igual que .70, validez y concordancia *deficientes*.
- c) Mayor que .71 y menor o igual que .80, validez y concordancia *aceptables*.
- d) Mayor que .80 y menor o igual que .90, validez y concordancia *buenas*.
- e) Mayor que .90, validez y concordancia *excelentes*.

Con base en lo anterior, se concentró la información en la tabla 2, para obtener los insumos necesarios para determinar la pertinencia y validez del instrumento aplicado en la investigación.

Tabla 2. Jueceo de un instrumento de Validez de Contenido.

Dimensiones e indicadores	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Sx	Mx	Pci	CVCtc
Los <i>ítems</i> atienden adecuadamente a todos los indicadores.	4.73	4.7	5	14.43	0.962	0.037	0.924
Los <i>indicadores</i> atienden adecuadamente el contenido de las dimensiones.	4.69	4.7	5	14.39	0.959	0.037	0.922
Las dimensiones reflejan adecuadamente la variable.	4.8	4.6	5	14.4	0.960	0.037	0.922
CVC total del instrumento							0.923

1= Ninguno 2= Algunos 3= Aproximadamente la mitad 4= Casi todos
5= Todos

El puntaje obtenido en la sumatoria de los tres expertos que valoraron esta herramienta para la recolección de datos cuantitativos fue de **0.923**. Según Herrera (1988), este resultado brinda una excelente validez para que se implementará con el propósito para lo cual se diseñó.

En el proceso para validar dicho instrumento, y después de haber pasado la prueba del constructo con un puntaje de validez y concordancia excelentes; se continúa con el proceso de confiabilidad del instrumento con un total de 38 ítems; para lo cual se aplicó el coeficiente *Alfa de Cronbach*, obteniendo un valor de $\alpha=.964$.

Este resultado, es altamente significativo desde el punto de vista psicométrico, pues brinda certeza para realizar diversas reflexiones tanto metodológicas como prácticas sobre la consistencia interna del instrumento y su idoneidad para el contexto aplicado. La valoración según el Alfa de Cronbach, indica un nivel de fiabilidad *excelente*. Generalmente, un Alfa de Cronbach por encima de .70 se considera aceptable; valores mayores a .90 son considerados óptimos, muy deseables. Por lo tanto, este resultado sugiere que los ítems del instrumento están altamente correlacionados y, por ende, miden de manera coherente la experiencia educativa que se vive en la Zona Escolar 125 respecto a las dimensiones arriba señaladas.

El cuestionario que se emplea en este instrumento es cerrado, pues se ofrece al entrevistado opciones de respuesta simple, sin profundizar en la respuesta que brindó; consta de tres partes. En la primera sección, el encuestado responde 15 preguntas sociodemográficas de forma abierta, a excepción del número dos, que presenta como opción una respuesta binaria; sin duda, este tipo de preguntas son fundamentales para caracterizar a la muestra y entender el contexto de los datos recogidos.

En la segunda sección del cuestionario, vienen las preguntas que corresponden a la variable: MC2022 y que cada uno de los docentes contemplados contesta a distancia mediante un formulario de Google. La escala Likert se presentó como oportunidad para que, según el grado de satisfacción de la intención o la actitud, se cuantifiquen y la variable pueda ser medida. Su diseño facilitó la comparación de datos y el análisis estadístico, lo que la convierte en una herramienta popular en la investigación cuantitativa.

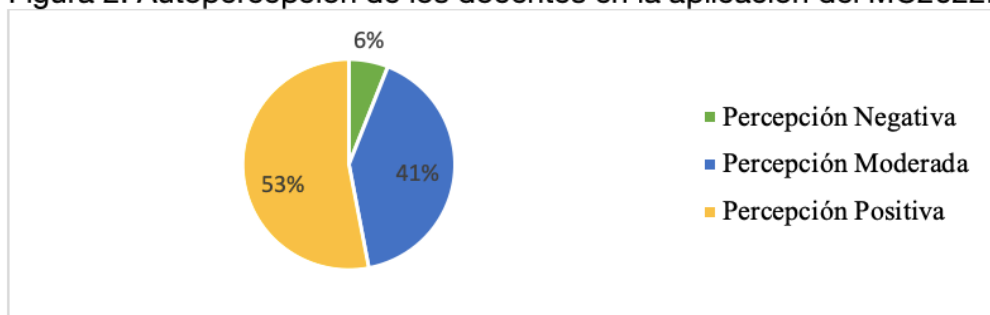
Los indicadores convertidos a planteamientos declarativos se administraron a las y los docentes de las diferentes escuelas de la Zona

Escolar, mediante una aplicación web (Google Forms); que de manera fácil, interactiva permitió encuestar a los participantes a distancia.

Los hallazgos procedentes de la aplicación del instrumento cuantitativo diseñado específicamente para conocer la experiencia que tienen los docentes de la Zona Escolar 125, en relación con la implementación del MC2022, visibilizan niveles de familiarización y prácticas pedagógicas asociadas a la nueva propuesta curricular, así como también el grado de incorporación de sus principios en el quehacer docente cotidiano.

La figura 2 muestra la distribución de las percepciones emitidas por los docentes de la Zona Escolar 125, respecto a su experiencia en la aplicación del MC2022. El instrumento, permitió categorizar dichas apreciaciones a nivel zona en tres niveles: *negativa*, *moderada* y *positiva*.

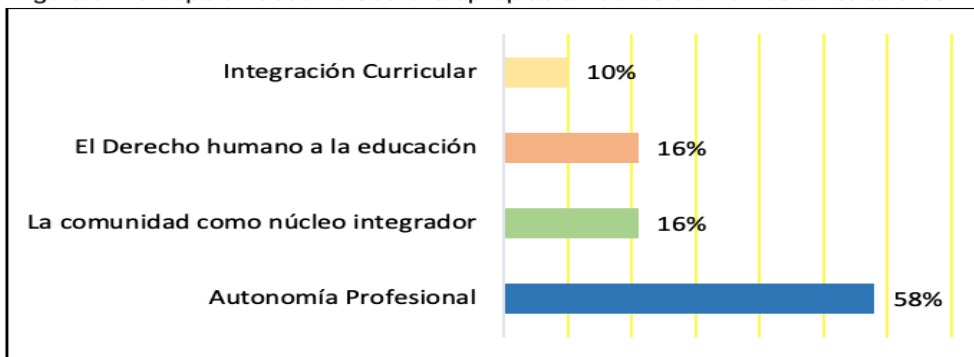
Figura 2. Autopercepción de los docentes en la aplicación del MC2022.



Los resultados indican que un 53% de los docentes evaluaron su experiencia como positiva, lo que sugiere una apropiación favorable del nuevo enfoque curricular, así como un reconocimiento de sus principios y estrategias pedagógicas como pertinentes y aplicables en el contexto escolar. Por otro lado, 41% de los encuestados, manifiestan su experiencia como indiferente, lo que refleja una falta de implicación o neutralidad frente a los cambios propuestos. Cabe destacar que solo un 6% de los participantes reportaron una percepción negativa, lo cual representa una minoría significativa que merece atención para comprender las posibles barreras formativas o contextuales que han dificultado la aceptación o apropiación del nuevo marco.

En la figura 3 se presentan los hallazgos que dan cuenta del nivel de apropiación y aplicación de los docentes, en relación a los cuatro elementos de la propuesta curricular 2022.

Figura 3. Percepción docente sobre la apropiación de los elementos articuladores.



La dimensión con mayor nivel de reconocimiento por parte del profesorado fue la *Autonomía Profesional*, con un 58%, lo que indica que los docentes perciben un alto grado de libertad y responsabilidad en la toma de decisiones pedagógicas dentro del nuevo enfoque curricular. En un segundo nivel, con un 16%, se encuentran dos dimensiones: *La comunidad como núcleo integrador* y *El derecho humano a la educación*, lo que sugiere una valoración ligeramente baja. Por otro lado, la dimensión con menor porcentaje es la de *Integración Curricular*, con un 10%, lo que podría reflejar mayores desafíos o menor claridad en cuanto a la articulación de contenidos y saberes dentro del nuevo marco pedagógico. Este dato señala un área de oportunidad para reforzar los procesos formativos y de acompañamiento docente en torno a la planeación didáctica integrada que articule los saberes locales con los escolares.

Discusión

La necesidad de contar con un instrumento para conocer el estado que guarda la implementación del MC2022 en la Zona Escolar 125, es fundamental para garantizar que los procesos de enseñanza y apren-

dizaje sean efectivos y pertinentes. En este contexto, el nuevo marco curricular, ofrece la oportunidad de construir el instrumento, incorporando elementos del Plan de Estudios 2022 y la NEM que promueven el aprendizaje centrado en la comunidad, la autonomía profesional, el derecho humano a la educación y la integración curricular. De la Lama & García, (2020), mencionan que existen diversos instrumentos cuantitativos reseñados con pruebas de validación diferentes; sin embargo, los cuestionarios son los más utilizados y se elaboran, a base de ítems que apoyan a para medir el grado de coherencia de las opiniones vertidas en él.

Para lograr un diagnóstico real de la situación, fue esencial contar con un instrumento que permitiera recopilar datos cuantitativos de manera sistemática y precisa. En este sentido, el instrumento que se diseñó, apegado a los objetivos propuestos y respaldado por la teoría, ofrece una metodología clara mediante la operacionalización de variables. Bauce, Córdova, & Ávila (2018) al respecto comentan que:

La definición operacional de la variable implica seleccionar los indicadores contenidos en ella, de acuerdo con el significado que se le ha otorgado a través de sus dimensiones como variable de estudio en la respectiva investigación. Esta etapa del proceso de operacionalización de una variable debe indicar de manera previa el qué, el cuándo y el cómo de la variable y las dimensiones que la contienen (p. 3).

Es decir, a partir de un concepto de variable, en este caso MC2022, se descompuso en dimensiones (Autonomía profesional; La comunidad al centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Derecho humano a la educación e Integración curricular), para posteriormente elegir indicadores concretos de acuerdo con una escala Likert. Aspectos como la comunidad, diversidad cultural, estructura familiar, autonomía profesional del magisterio e integración curricular, son fundamentales para comprender el contexto en el que los estudiantes desarrollan su aprendizaje. Sin embargo, se reconoce la importancia de triangular la información cuantitativa con la recolección

de datos cualitativos que amplíen los hallazgos y coadyuven a la transición hacia nuevos paradigmas educativos.

Cueva, Jara, Arias, Flores & Balmaceda (2023) mencionan que para estudios a profundidad, “pueden aprovecharse las fortalezas de ambos enfoques e integrar datos cualitativos que pueden proporcionar detalles y perspectivas enriquecedoras, con datos cuantitativos que ofrezcan generalizaciones y análisis estadísticos más robustos” (p. 93). Es decir, integrar datos de diferentes enfoques, que, aunque de naturaleza diferentes, se complementen y se fortalezcan mutuamente.

El estudio realizado desde un enfoque cuantitativo, en un escenario plagado de humanismo como lo es el MC2022, aporta resultados e indicadores que visibilizan inequidades y niveles de logro para que, con estudios posteriores, se enriquezcan los resultados aquí expuestos. Este panorama permite afirmar que, si bien la implementación del marco curricular aún se encuentra en una etapa de ajuste y consolidación, ya se han generado condiciones de aceptación y apropiación por parte de un gran porcentaje del cuerpo docente.

Es innegable que la puesta en práctica de toda reforma educativa trae consigo nuevos problemas, escenarios nunca antes experimentados ni vistos. Su aplicación, trae consigo una combinación de sentimientos, rechazos, ilusiones e incertidumbres, (Zorrilla, 2001). Pareciera que los responsables de diseñar las políticas educativas ignoran la importancia del seguimiento puntual en diferentes tiempos y contextos. La dimensión real de la aplicación dista mucho de la dimensión declarativa que se gesta en la teoría. Resistencia al cambio, insuficiencia de recursos, diversidad de docentes, ausencia de diagnósticos educativos, además de socioculturales, entre muchos otros.

Al analizar los elementos de esta propuesta curricular, se observa que la dimensión con mayor reconocimiento por parte de los participantes de este estudio es la de *Autonomía Profesional* (58%), lo cual coincide con el enfoque del MC2022 que coloca al docente como agente activo y reflexivo. Sánchez-Olavarría (2025), dice que “La autonomía profesional docente en la NEM, se basa en cuatro elementos: la contextualización de la enseñanza, la experiencia, la formación

y la didáctica del docente” (p.4). Por lo anterior, cada docente tiene la libertad gestionar el aprendizaje de sus estudiantes, desde y para su contexto grupal, escolar y comunitario, así como la búsqueda constante de su actualización.

Por otro lado, la *Integración Curricular* obtuvo la puntuación más baja de apropiación (10%), lo que revela una dificultad recurrente entre los docentes al articular los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) bajo los nuevos lineamientos pedagógicos. Beane (2010), en su obra expresa que:

La integración curricular no es tarea fácil de lograr, pues supone aplicar el conocimiento a cuestiones e inquietudes que tienen una importancia personal y social. Al hacerlo así, las fronteras entre las asignaturas separadas se difuminan y el conocimiento se resitúa en el contexto de esas preguntas y esas preocupaciones (p. 17) .

En un estudio realizado por Jiménez, Guevara, & Martínez (2026), comentan que los integrantes de esta misma zona escolar presentan alto grado de estrés en la práctica docente. Factores como el trabajo colaborativo y entre pares, dificultan la construcción de comunidades de aprendizaje que pudieran fortalecer el trabajo individual, desde lo colectivo. Aún con lo anterior, es imperativo reconocer los esfuerzos que, a la fecha, se realizan por los diferentes colectivos para fortalecer la integración curricular con el intercambio de experiencias exitosas en los Consejos Técnicos Escolares de cada una de las escuelas.

Conclusiones

El diseño de este instrumento que en este estudio se presenta, permite tener un diagnóstico puntual sobre el grado de avance de la implementación del MC2022, concretado en el Plan de estudios actual; los desafíos y retos a los que se enfrentan los docentes de esta Zona Escolar 125, a su vez que se identifican fortalezas y oportunidades en la adopción del nuevo currículo. El instrumento permite obtener hallaz-

gos sobre la profesionalización de los docentes; la disponibilidad de recursos, el acompañamiento pedagógico y el trabajo colectivo, pues son factores determinantes en la concreción efectiva de este nuevo Plan de Estudios.

Los resultados de su aplicación, sin duda hacen evidente la percepción y preparación de maestras y maestros en la comprensión y aplicación del nuevo enfoque propuesto, más humanista, plural e incluyente, que rompe con las prácticas tradicionales, fragmentadas en asignaturas y muchas de ellas descontextualizadas.

A partir de los resultados obtenidos, es importante atender a nuevas y mejores estrategias de formación continua para los docentes; mejorar la comunicación entre las autoridades educativas y los centros escolares y establecer mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan ajustes oportunos en la implementación del marco curricular en la Zona Escolar 125.

En conjunto, estos datos permiten inferir que la implementación del MC2022 ha sido en términos generales, bien recibido por el magisterio de esta zona escolar. No obstante, los resultados también subrayan la necesidad de seguir fortaleciendo los procesos de acompañamiento pedagógico, formación continua y diálogo profesional, especialmente para quienes aún experimentan incertidumbre o dificultades en su aplicación.

Por los hallazgos encontrados se afirma que existe una brecha entre el reconocimiento de principios como la Autonomía profesional y la implementación técnica del currículo integrado (Integración curricular) y se evidencia la necesidad de fortalecer espacios de formación y acompañamiento profesional que faciliten una apropiación más coherente y profunda, en el marco conceptual, en el metodológico y operativo de la propuesta curricular.

Referencias

Abreu, J. (2012). Construxtos, Variables, Dimensiones, Indicadores; Congruencia. *Daena: Internacional Journal of Good Conscience*, 130.

- Arimatea, J., Magalli, E., Mancha, V., Marcial O. C. & Isla, S. D. (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget*. Lima, Perú: Mar Caribe de Josefrank Pernaleté Lugo.
- Bauce, G. J., Córdova, M. A. & Ávila, A. V. (2018). Operacionalización de variables. *Revista del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel*, 8.
- Beane, J. A. (2010). *La integración curricular*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Cueva, T., Jara, O., Arias, J., Flores, F. A. & Balmaceda, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación*. Perú: Instituto Universitario de Innovación.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Enseñanza situada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. RMIE*, 26.
- Fullan, M. (2019). *Liderar en una cultura de cambio*. Madrid, España: Ediciones Murata S.L.
- Hernández Sampieri, R. & Mendoza. (2018). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R. (2002). Contribuciones al análisis estadístico. *Revista Venezolana de Ciencia Política*, 3.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Celaya, Guanajuato: Mc Graw-Hill INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Herrera, A. N. (1988). Notas sobre psicometría. *Universidad Nacional de Colombia*, 39.
- Jiménez, L. L., Guevara, A. & Martínez, I. (2026). El estrés en la práctica docentes. *Dilemas contemporáneos*.
- Lama, P. d., Lama, M. d., & García, A. (2020). Los instrumentos de la investigación científica. Hacia una plataforma teórica que clarifique y gratifique. *Horizonte de la ciencia*, 15.
- Marroquín, R. (2013). Confiabilidad y Validez de un instrumentos de investigación. 39.
- Sánchez, B. (1978). *Lectura*. Kapelusz.
- Sánchez-Olavarria, C. (2025). La autonomía profesional docente. *Dialnet*, 20.
- Schmelkes, S. (2024). El potencial de la educación para conservar y para transformar. *Dialnet*, 10.

- SEP. (2022). *Plan de estudio*. México: Talleres de la SEP.
- Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos. *Repositorio digital de la ciencia y la cultura REDICCES*, 22.
- (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. 19-40.
- Viramontes, E. (2017). Elementos contextuales del hogar en la alfabetización inicial. *Revista de educación básica*, 20.
- (2022). La segmentación del texto en la alfabetización inicial. *Educando para EDUCAR*, 19.
- Zorrilla, M. (2001). La reforma educativa: La tensión entre su diseño y la instrumentación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 14.

FILOSOFÍA DEL LENGUAJE COMO EJE ARTICULADOR PARA CONSOLIDAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS EN SECUNDARIA

Víctor Manuel Alvirde Herrera

Maestro en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal Universidad Nacional Rosario Castellanos. vic.alv.hrr@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4572-4499>

Recibido: 22 de octubre 2025.

Aceptado: 20 de noviembre 2025.

Resumen

Se diseñó, implementó y evaluó una intervención pedagógica sustentada en la filosofía del lenguaje, con énfasis en los juegos del lenguaje de Wittgenstein y la competencia lingüística de Chomsky, para consolidar aprendizajes significativos en Lengua Materna Español, Fase 6, dentro del Plan de Estudios 2022. La investigación se desarrolló con enfoque mixto de predominio cualitativo, estudio de caso en aula y diseño cuasiexperimental de grupo único con mediciones pretest-postest. Participaron 30 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, en Iztapalapa, durante el ciclo escolar 2022-2023. Se aplicaron prueba metalingüística,

cuestionario actitudinal, rúbricas, portafolios, bitácoras y observación. La media metalingüística aumentó de 58.4 a 75.6; el debate final alcanzó 10.8/14. Los hallazgos muestran mayor precisión conceptual, argumentación más consistente y valoración situada de la diversidad lingüística.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; competencia metalingüística; diversidad lingüística; educación secundaria; filosofía del lenguaje.

Abstract

This article reports the design, implementation, and evaluation of a pedagogical intervention grounded in philosophy of language, particularly Wittgenstein's language games and Chomsky's linguistic competence, to consolidate meaningful learning in Spanish as Mother Tongue, Phase 6, within Mexico's 2022 curriculum. The study used a qualitatively oriented mixed-methods approach, classroom case-study logic, and a single-group quasi-experimental pretest-posttest design. Participants were 30 third-grade secondary students at Escuela Secundaria Técnica No. 89 "Francisco Luna Arroyo," Iztapalapa, during the 2022-2023 school year. Instruments included a metalinguistic test, an attitudes questionnaire, oral and written rubrics, portfolios, learning logs, and classroom observation. Metalinguistic scores increased from 58.4 to 75.6; final debate performance reached 10.8/14. Findings show greater conceptual precision, stronger argumentation, and situated valuing of linguistic diversity.

Keywords: Linguistic diversity; meaningful learning; metalinguistic competence; philosophy of language; secondary education.

Introducción

En el horizonte educativo mexicano actual, donde la innovación pedagógica se invoca con frecuencia como consigna y con menor frecuencia como arquitectura de aula verificable, la enseñanza de Lengua Materna Español conserva una tensión de fondo: el currículo recono-

ce el lenguaje como construcción cognitiva, social y cultural, mientras ciertas prácticas escolares todavía reducen el trabajo lingüístico a corrección normativa, acumulación terminológica, reproducción de definiciones o resolución mecánica de ejercicios. Esa tensión, más que un desajuste menor entre documento y práctica, incide directamente en la posibilidad de que los estudiantes comprendan el lenguaje como mediación epistémica, como práctica social, como forma de vida y como instrumento de configuración de la realidad. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al colocar la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica y la apropiación cultural a través de la lectura y la escritura entre sus ejes articuladores, obliga a replantear la didáctica del español desde una perspectiva que no se conforme con enseñar “la lengua correcta”, sino que habilite condiciones para pensar los usos, los contextos, los registros, las variaciones, las inferencias y los efectos sociales de la palabra (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022a; DGDC-SEP, 2024).

La pertinencia de ese desplazamiento no descansa sólo en una preferencia teórica. La Ley General de Educación vincula la formación integral con la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos en distintas disciplinas; en esa trama normativa, el trabajo con el lenguaje adquiere estatuto formativo y no únicamente instrumental (Ley General de Educación [LGE], 2019, art. 18).

La NEM intensifica esa orientación al exigir que la escuela recupere condiciones situadas, saberes comunitarios y experiencias lingüísticas que suelen quedar fuera de la evaluación escolar ordinaria, aunque regulen de manera decisiva la participación de los adolescentes en la vida pública del aula y en los entornos donde negocian pertenencia, autoridad y reconocimiento. Dicha exigencia se vuelve particularmente visible en secundaria, tramo escolar donde la producción de argumentos, la lectura de discursos institucionales, la escritura de explicaciones y la toma de palabra frente a pares coinciden con procesos de subjetivación adolescente todavía inestables. La lengua, allí, no actúa como simple vehículo; distribuye posiciones, legitima voces, expone desigualdades y permite ensayar formas de agencia. Por esa

razón, una intervención didáctica que trabaja el significado como uso, la competencia lingüística como potencial generativo y la diversidad como condición de inteligibilidad puede incidir simultáneamente en desempeño escolar, reflexión crítica y valoración sociolingüística.

La filosofía del lenguaje ofrece un camino poco transitado en la educación básica mexicana, precisamente porque permite convertir el lenguaje en objeto de examen y, a la vez, en medio de producción de conocimiento. Cuando Wittgenstein (2002) desplaza la pregunta por la esencia del significado hacia el uso de las palabras en juegos del lenguaje, abre una vía fértil para el aula: el estudiante puede observar que hablar, argumentar, narrar, preguntar, corregir, ironizar o nombrar son prácticas reguladas por contextos, propósitos, reglas tácitas y acuerdos comunitarios. Cuando Chomsky (1999, 2007) distingue entre competencia y actuación, y muestra que la creatividad lingüística descansa en estructuras generativas que permiten producir enunciados nuevos, se vuelve posible trabajar con la dimensión formal del lenguaje sin separarla de la experiencia viva de los hablantes. Una línea mira la práctica; otra, la estructura. Ambas, llevadas al diseño didáctico, permiten configurar una intervención donde la reflexión metalingüística, la argumentación y la valoración de la diversidad lingüística dejen de ser objetivos declarativos y se conviertan en tareas, productos, evidencias y criterios de evaluación.

El problema que dio origen a esta investigación se situó en la brecha entre las aspiraciones curriculares de la NEM —aprendizaje significativo, contextualización, pensamiento crítico, valoración de la pluralidad lingüística— y las condiciones ordinarias de aula donde la diversidad suele aparecer como dato anecdótico, como tolerancia retórica o como referencia cultural secundaria. En este marco, el estudio se preguntó cómo contribuye la implementación de una propuesta de intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje a la consolidación de aprendizajes significativos en estudiantes de tercer grado de secundaria; de manera derivada, examinó qué variaciones se observan en competencias metalingüísticas y actitudes hacia la diversidad lingüística entre una medición inicial y una final, qué transformaciones aparecen en la argumentación oral y escrita a lo largo de la secuencia didáctica, y qué mecanismos pedagógicos permiten explicar la dirección y magnitud de tales cambios.

El carácter situado del problema obliga a una precaución metodológica desde el inicio: este estudio no pretende generalizar de manera estadística a la totalidad de la educación secundaria mexicana. Su aporte se ubica en una zona más fina, aunque no menor: documentar cómo un grupo concreto, dentro de una escuela técnica vespertina y bajo condiciones curriculares determinadas, transforma progresivamente sus maneras de hablar sobre el lenguaje, de justificar sus decisiones expresivas y de reconocer variantes que antes circulaban sin estatuto analítico. La pregunta, por tanto, no se limita a verificar si aumentó una puntuación; indaga qué tipo de mediación convierte una categoría filosófica en práctica escolar observable. La hipótesis de investigación estableció que una intervención pedagógica fundamentada en la filosofía del lenguaje como eje articulador produciría diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest en habilidad metalingüística, pensamiento crítico discursivo y valoración de la diversidad lingüística, con tamaño del efecto pedagógicamente relevante y evidencias cualitativas consistentes. La hipótesis nula sostuvo, en contraste, que la intervención no produciría diferencias significativas en esas medidas. Tal formulación no convirtió el aula en laboratorio descontextualizado; por el contrario, obligó a sostener una doble vigilancia: medición estructurada para advertir variaciones y análisis interpretativo para explicar cómo esas variaciones se producen, se estabilizan o se debilitan en la textura concreta de la interacción escolar.

El artículo se organiza en cinco movimientos. Primero, expone el marco teórico que sostiene la articulación entre filosofía del lenguaje, aprendizaje significativo, competencia metalingüística y diversidad lingüística. Luego describe materiales y métodos, con énfasis en el diseño mixto, la muestra, los instrumentos y el procedimiento de análisis. Después presenta resultados cuantitativos y cualitativos, integrados mediante síntesis analítica y lectura procesual. Enseguida discute los hallazgos a la luz de la teoría lingüística, pedagógica y curricular. Finalmente, ofrece conclusiones, límites, aportaciones y criterios de disponibilidad de datos y materiales.

Pensar la filosofía del lenguaje como eje articulador exige, antes de convertirla en estrategia didáctica, precisar qué tipo de mediación se le atribuye. No se trata de trasladar al aula una historia abreviada de la filosofía analítica ni de convertir a estudiantes de secundaria en lectores técnicos de tratados lingüísticos; se trata, con mayor exactitud, de emplear categorías filosóficas para rediseñar el modo en que los estudiantes observan, producen y justifican significados. Un eje articulador, en este sentido, no agrega un tema ornamental a la planeación, sino que organiza relaciones: enlaza contenidos nacionales, procesos de desarrollo de aprendizaje, productos, formas de evaluación y prácticas discursivas mediante una lógica que confiere sentido a la secuencia. Allí donde un contenido se dispersa en actividades sueltas, el eje articula; allí donde una tarea se vuelve rutina, el eje la vuelve pregunta. En el plano del diseño, esa mediación exigió una traducción cuidadosa: las categorías no ingresaron como definiciones que debían memorizarse, sino como reglas de lectura para examinar problemas. “Juego del lenguaje” permitió preguntar por la relación entre uso, situación y regla; “competencia” permitió distinguir entre posibilidad estructural y desempeño efectivo; “aprendizaje significativo” ofreció el criterio para enlazar saber previo, actividad y reorganización conceptual. La secuencia didáctica se construyó precisamente en esa intersección: cada actividad debía producir una evidencia discursiva y, a la vez, una ocasión para que el estudiante observara el mecanismo lingüístico que estaba poniendo en marcha. Desde la perspectiva wittgensteiniana, el significado no se aloja en una esencia privada ni en una correspondencia rígida entre palabra y objeto; se configura en el uso, en el juego, en la práctica compartida, en las reglas que los hablantes siguen, negocian o transforman dentro de una forma de vida (Wittgenstein, 2002). Esta tesis posee consecuencias pedagógicas inmediatas: permite enseñar la diversidad lingüística no como desviación respecto de una norma única, sino como pluralidad de usos legítimos situados en contextos de interacción. La corrección, entonces, deja de identificarse con homogeneidad abstracta y se aproxima a la adecuación: quién

habla, para quién, con qué propósito, bajo qué condiciones, en qué registro, dentro de cuál comunidad. La clase de español puede convertirse, bajo esa lectura, en un espacio de comparación de juegos lingüísticos, no en tribunal de pronunciaciones o modismos.

Chomsky aporta otra dimensión, indispensable para evitar que la enseñanza del uso se diluya en relativismo comunicativo. La noción de competencia lingüística permite reconocer que la diversidad de enunciados descansa en capacidades estructurales profundas, en reglas generativas que explican la creatividad del hablante y la posibilidad de producir y comprender oraciones no escuchadas antes (Chomsky, 1999, 2007). La intervención recogió esa idea mediante ejercicios de transformación sintáctica, contraste entre estructura superficial y sentido preservado, análisis de ambigüedades y reformulación controlada. Por esa vía, el estudiante no sólo “aprecia” variantes lingüísticas; aprende a mirar la organización interna del decir, sus desplazamientos, sus restricciones y sus efectos de sentido. El aprendizaje significativo, formulado por Ausubel, Novak y Hanesian (1983), permite completar la matriz pedagógica. Aprender significativamente supone relacionar información nueva con estructuras cognitivas previas de manera no arbitraria ni meramente memorística; de ahí que la intervención no pudiera limitarse a presentar conceptos filosóficos, ya que debía activar saberes, usos familiares, registros escolares, experiencias con variantes y producciones discursivas propias. La significatividad no nace de la espectacularidad de una actividad; se produce cuando el estudiante puede reorganizar lo que ya sabía, nombrar lo que antes usaba sin advertirlo, justificar sus decisiones lingüísticas y transferir ese saber a situaciones nuevas. Así, la filosofía del lenguaje se volvió puente entre conocimiento académico y experiencia ordinaria.

La consecuencia didáctica de esta lectura fue decisiva: la explicación teórica no podía preceder indefinidamente a la práctica, ni la práctica podía permanecer muda frente a sus propios procedimientos. Se alternaron experiencias de uso -debate, reformulación, comparación de registros, escritura breve- con momentos de explicitación metalingüística, de modo que el estudiante tuviera que nombrar el gesto lingüístico realizado y no únicamente completar la tarea. Esa exigencia

de nombrar, revisar y justificar produjo una forma de aprendizaje menos dependiente de la repetición inmediata y más cercana a la transferencia: reconocer un fenómeno lingüístico en un caso nuevo, explicar por qué se modifica el sentido al cambiar el orden de una frase o defender la legitimidad contextual de una variante. La competencia metalingüística ocupa el centro funcional de esta arquitectura. Diversos estudios han mostrado la relación entre reflexión sobre el lenguaje y desempeño en lectura y escritura (Andrés et al., 2014; Hugo y Meneses, 2021); al mismo tiempo, la producción argumentativa en secundaria suele evidenciar dificultades en estructura, adecuación retórica y organización de razones (Chimenti y Abusamra, 2024). Por ello, la intervención asumió que la reflexión metalingüística y la argumentación no son capacidades separadas: formular una tesis, distinguir premisas, anticipar objeciones, elegir conectores, precisar términos y reconocer ambigüedades implica saber mirar el lenguaje mientras se usa. Esa doble procedimiento —uso y vigilancia del uso— fue tratada como núcleo de la secuencia.

La diversidad lingüística, finalmente, funcionó como objeto curricular y como condición ética del aprendizaje. La literatura crítica sobre enseñanza del español en América Latina ha señalado la persistencia de visiones monolingües, eurocéntricas o normativas que invisibilizan prácticas comunicativas reales y reproducen jerarquías lingüísticas (García, 2014; UNESCO, 2021; Zavala, 2019). En el marco de la NEM, dicha diversidad no puede reducirse a tópico de sensibilización; debe incorporarse como material de trabajo: glosarios comunitarios, análisis de registros, comparación de variantes, discusión de estigmas, valoración de lenguas originarias y revisión de prejuicios sobre corrección. La UNESCO (2021) ha insistido en la necesidad de reimaginar la educación desde la coprocedimiento, la justicia y la diversidad cultural; llevada al aula, esa orientación exige prácticas concretas, no simples declaraciones celebratorias.

Materiales y métodos

El estudio se condujo como investigación aplicada en contexto real de aula, con enfoque mixto de predominio cualitativo, lógica de estudio

de caso e integración de un componente cuasiexperimental de grupo único con medición pretest-posttest. La elección metodológica obedeció a la naturaleza del objeto, ya que la consolidación de aprendizajes significativos mediante filosofía del lenguaje contiene dimensiones mensurables —puntajes, medias, progresión en rúbricas— y dimensiones interpretativas —transformaciones discursivas, apropiación conceptual, desplazamientos actitudinales, modos de participación y reescritura—. La investigación mixta permitió sostener ambos procedimientos sin subordinarlas de manera artificial: cuantificar variaciones y comprender procesos (Creswell y Plano, 2018; Hernández y Mendoza, 2018; Tashakkori y Teddlie, 2010).

El componente cuasiexperimental se asumió, por tanto, con alcance prudente. La medición pretest-posttest permitió estimar dirección y magnitud del cambio dentro del grupo, no establecer causalidad fuerte en sentido experimental. La decisión de conservar al grupo completo respondió a una razón pedagógica y ética: separar estudiantes, alterar dinámicas de interacción o introducir un grupo control externo habría modificado precisamente aquello que se buscaba observar, esto es, la construcción colectiva de reglas discursivas, turnos de palabra, criterios de legitimidad y formas de retroalimentación entre pares. La inferencia se apoyó en la convergencia de evidencias, no en la pretensión de aislamiento absoluto de variables.

El escenario fue la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo”, turno vespertino, ubicada en San Lorenzo Tezonco, Iztapalapa, Ciudad de México. Participó un grupo completo de tercer grado de secundaria, correspondiente a la Fase 6 del Plan de Estudios 2022, integrado por 30 estudiantes. La muestra fue intencional por conveniencia y pertinencia curricular, debido a que el grupo formaba parte del espacio ordinario de intervención docente y permitía preservar la dinámica comunitaria de aula sin submuestreos que alteraran interacción, turnos de habla, productos colectivos o evaluación formativa. El periodo de aplicación comprendió del 11 de mayo al 14 de julio de 2023, durante el ciclo escolar 2022-2023. La intervención se organizó en cuatro momentos encadenados. En primer lugar, se aplicó un diagnóstico inicial mediante prueba metalingüística y cuestionario

de actitudes hacia la diversidad lingüística, con registro de desempeño argumentativo breve. En segundo lugar, se diseñó una secuencia de nueve sesiones alineada con contenidos nacionales, procesos de desarrollo de aprendizaje y ejes articuladores de la NEM. En tercer lugar, se implementaron actividades de juegos del lenguaje, análisis sintáctico, debate dialógico, escritura argumentativa, revisión de portafolios, bitácoras y ejercicios de transformación lingüística.

Finalmente, se realizó la medición posttest y se integraron evidencias cuantitativas y cualitativas para sostener la lectura de resultados.

Los instrumentos cuantitativos fueron dos: una Prueba de Competencia Metalingüística en escala 0-100, aplicada antes y después de la intervención, con reactivos orientados a identificación y explicación de funciones lingüísticas, reconocimiento de recursos argumentativos, detección de ambigüedades y reformulación; y un Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad Lingüística y la Reflexión sobre el Lenguaje, tipo Likert, con ítems sobre valoración de variantes, disposición a revisar el propio decir, percepción de legitimidad de registros y apertura a la argumentación. Los instrumentos cualitativos incluyeron rúbrica de debate, rúbrica de escritura argumentativa, portafolio de evidencias, bitácora de aula y guía de observación; cada uno permitió documentar producto, proceso, interacción, revisión, reescritura y metacognición.

La prueba metalingüística fue tratada como instrumento de desempeño y no como examen de terminología. Sus reactivos exigían reconocer relaciones entre forma y función, explicar cambios de sentido, distinguir usos adecuados según contexto y justificar reformulaciones.

El cuestionario actitudinal, a su vez, no buscó medir una adhesión moral abstracta a la diversidad, sino registrar disposiciones observables: apertura a escuchar variantes, comodidad ante registros no propios, reconocimiento de la legitimidad cultural de formas de habla cercanas y disposición a revisar prejuicios lingüísticos. Las rúbricas tradujeron esos focos en criterios graduados, de tal manera que el progreso pudiera advertirse en productos concretos y no sólo en impresiones docentes.

El análisis cuantitativo incorporó cálculo de medias, desviaciones estándar, rangos, diferencias absolutas y porcentajes de mejora; cuando la disponibilidad de datos lo permitió, se estimó la magnitud del cambio

mediante diferencia de medias estandarizada, considerando el criterio funcional previsto en la hipótesis de investigación ($d \geq 0.50$). El análisis cualitativo se organizó por codificación temática interpretativa de portafolios, bitácoras, rúbricas y observaciones, con categorías teóricas —metalingüística, explicitación de reglas, argumentación, reescritura, valoración de variantes— y categorías emergentes —dificultades persistentes, estrategias de mediación, patrones de interacción, resistencias a la reescritura—. La integración mixta se efectuó por convergencia y complementariedad: convergencia, cuando la mejora numérica coincidió con evidencias discursivas; complementariedad, cuando la evidencia cualitativa explicó el mecanismo pedagógico subyacente al cambio observado.

La integración de datos se realizó después de ordenar cada fuente según su función. Las puntuaciones permitieron ubicar variaciones de desempeño; las bitácoras mostraron cómo el alumnado narró sus propios cambios; los portafolios conservaron versiones sucesivas de productos; la observación de campo registró intervenciones, silencios, resistencias y ajustes docentes. Esta separación inicial evitó forzar coincidencias artificiales. Sólo después se compararon trayectorias, de modo que una mejora numérica pudiera leerse junto con evidencias de reescritura, uso de vocabulario metalingüístico, modificación de actitudes o persistencia de errores morfosintácticos.

La matriz de diseño del diseño quedó organizada en cinco componentes. El primero fue el diseño: estudio de caso con intervención pedagógica y subdiseño cuasiexperimental de grupo único, apoyado en pretest, posttest, rúbricas, portafolios y registros de aula. El segundo correspondió a los participantes: grupo completo de tercer grado, $n = 30$, dentro de la Fase 6, preservando la lógica comunitaria del aula. El tercero incluyó los instrumentos cuantitativos: prueba metalingüística y cuestionario Likert de actitudes, destinados a medir progresión en competencias y disposiciones. El cuarto incorporó instrumentos cualitativos: rúbricas, portafolio, bitácora y observación, mediante los cuales se interpretaron mecanismos de aprendizaje, apropiación conceptual y variaciones en la interacción. El quinto fue la integración: triangulación por convergencia y complementariedad, con el propósito de fortalecer la inferencia pedagógica.

El rigor se sostuvo mediante estandarización de condiciones de aplicación, coherencia entre categorías e instrumentos, triangulación de fuentes, triangulación de momentos —inicio, proceso y cierre—, auditabilidad de decisiones mediante bitácora, conservación de productos anonimizados y revisión de correspondencias entre objetivos, evidencias y hallazgos. En términos éticos, la intervención se realizó en condiciones ordinarias de clase, sin solicitar datos sensibles innecesarios; los productos estudiantiles se trataron con anonimización y resguardo, y cualquier eventual difusión de evidencias individuales requiere autorización adicional por tratarse de menores de edad.

Resultados

La línea base mostró una competencia metalingüística media de 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42-72), con predominio de desempeños medio-bajos y dificultades para identificar ambigüedades, explicar decisiones de reformulación o justificar con precisión el vínculo entre forma lingüística y efecto de sentido. En el ítem actitudinal “valoro la diversidad lingüística como riqueza cultural”, la media inicial fue de 3.2 (DE = 0.9), con 50% del grupo en posición neutral y 20% en desacuerdo parcial. No se trató, por tanto, de rechazo frontal a la diversidad, sino de una ambivalencia poco tematizada: la pluralidad de hablas estaba presente en la vida cotidiana, aunque todavía no actuaba como contenido digno de análisis ni como recurso epistémico para comprender identidad, contexto y cultura.

El diagnóstico inicial reveló, además, una separación marcada entre uso cotidiano del lenguaje y conciencia sobre ese uso. Varios estudiantes podían identificar que una expresión “sonaba distinta” o “se entendía diferente”, aunque tenían dificultades para explicar qué rasgo producía esa diferencia: posición del modificador, ambigüedad referencial, selección verbal, registro, presuposición o vínculo con el interlocutor. En las respuestas abiertas predominaban juicios normativos breves, sostenidos por fórmulas escolares sedimentadas -“está mal dicho”, “no se escribe así”, “suena raro”- que rara vez incorporaban contexto, finalidad comunicativa o criterios de adecuación. Esa

limitación inicial fue relevante porque permitió distinguir ignorancia conceptual de experiencia lingüística no tematizada.

La progresión intermedia permitió observar que los juegos del lenguaje y la explicitación de patrones sintácticos produjeron un primer desplazamiento. En la sesión dedicada a la identificación de patrones, el desempeño promedio fue de 6.8/10 ($DE = 1.3$), con un tercio del grupo en nivel alto. La evidencia cualitativa mostró sensibilidad emergente hacia el efecto semántico del orden de las palabras, así como necesidad de andamiaje en quienes no podían gestionar simultáneamente varios casos. En la sesión sobre gramática universal, el cuestionario alcanzó media de 10.9/16 ($DE = 2.2$), con 33% del grupo en franja alta; aparecieron reformulaciones creativas con conciencia de invariancia semántica, aunque cerca de 20% mantuvo confusiones entre estructura profunda, voz pasiva y simple reordenamiento gráfico.

La fase de debate y producción escrita mostró avances en argumentación y valoración de variantes. En el debate dialógico sobre variantes dialectales, la media fue de 7.3/10 ($DE = 1.5$); la confianza para presentar argumentos pasó de 2.6 a 4.1, y la valoración de variantes de 3.0 a 4.5 en el registro inmediato de autoevaluación. En el ensayo argumentativo, la media fue de 14.8/20 ($DE = 2.5$), con 83% de referencias correctamente incorporadas a Wittgenstein o Chomsky. Los textos más sólidos formularon hipótesis, usaron ejemplos locales y conectaron teoría con experiencia lingüística; el núcleo intermedio sostuvo coherencia general, aunque tendió a la abstracción no ejemplificada; la franja baja presentó desajustes entre cita, argumento y evidencia.

Los portafolios y bitácoras confirmaron la función de la evaluación formativa como dispositivo de aprendizaje. El cumplimiento promedio en portafolio fue de 7.6/10 indicadores ($DE = 1.4$), con 27% del grupo en nivel máximo; la profundidad reflexiva en bitácoras alcanzó 3.9/5 ($DE = 0.7$), con 70% de estudiantes en puntuaciones iguales o superiores a 4. En esos registros apareció un cambio relevante: los estudiantes comenzaron a describir sus propios usos lingüísticos, reconocer muletillas, comparar registros, discutir la legitimidad de variantes y formular preguntas sobre la relación entre identidad regional y modo

de hablar. El portafolio dejó de funcionar como simple compilación de tareas y se convirtió en archivo de trayectoria.

La revisión de portafolios permitió observar microcambios que la escala global no muestra: sustitución de adjetivos valorativos por explicaciones funcionales, incorporación gradual de ejemplos locales, mayor cuidado en la formulación de tesis y aparición de objeciones en textos que al inicio sólo acumulaban opiniones. No todos los avances tuvieron la misma estabilidad; algunos estudiantes mejoraban cuando contaban con modelos cercanos y retrocedían en tareas más abiertas. Ese comportamiento no contradice la progresión general, sino que la vuelve pedagógicamente legible: la competencia metalingüística avanzó por capas, con automatizaciones parciales, dependencias de andamiaje y momentos de transferencia todavía frágiles.

La etapa conclusiva mostró consolidación cuantitativa y cualitativa. El debate final obtuvo media de 10.8/14 (DE = 1.9), con 30% del grupo en franja superior; las autoevaluaciones y coevaluaciones se ubicaron en 4.2 y 4.0, respectivamente. La Prueba Metalingüística posttest alcanzó 75.6/100 (DE = 7.4; rango 61-88), con incremento absoluto de 17.2 puntos y mejora relativa aproximada de 29.45%. En actitudes, la valoración de la diversidad lingüística pasó de 3.2 a 4.6 (DE post = 0.5), mientras la comodidad para interactuar con variantes aumentó de 2.8 a 4.2. Además, 90% del alumnado pudo explicar con ejemplos el concepto de variedad lingüística, y al menos 85% reconoció explícitamente la importancia de preservar formas de habla propias o cercanas.

La progresión cuantitativa puede resumirse así: prueba metalingüística inicial, 58.4/100 (DE = 8.2; rango 42-72); juego del lenguaje y sintaxis, 6.8/10 (DE = 1.3; rango 4-9); gramática universal, 10.9/16 (DE = 2.2; rango 7-14); debate sobre variantes, 7.3/10 (DE = 1.5; rango 4-9); ensayo argumentativo, 14.8/20 (DE = 2.5; rango 8-19); portafolios, 7.6/10 (DE = 1.4; rango 5-10); transformaciones lingüísticas, 12.4/20 (DE = 2.7; rango 7-17); debate final, 10.8/14 (DE = 1.9; rango 7-13); prueba metalingüística final, 75.6/100 (DE = 7.4; rango 61-88). La lectura pedagógica de esta secuencia muestra una curva consistente: línea base medio-baja, instalación gradual de reglas de uso y patrones sintácticos, transferencia parcial a escritura académica, consolidación de

portafolios y cierre con incremento absoluto de 17.2 puntos en competencia metalingüística.

El análisis cualitativo permitió identificar tres transformaciones. La primera fue conceptual: los estudiantes pasaron de emplear categorías valorativas imprecisas —“bien”, “mal”, “correcto”— a utilizar vocabulario metalingüístico funcional, con referencias a estructura, uso, contexto, variante, registro, ambigüedad y adecuación. La segunda fue argumentativa: las producciones orales y escritas mostraron mayor frecuencia de tesis explícitas, premisas, ejemplos y cierres articulados, con mejor manejo de turnos de palabra en debates. La tercera fue axiológica: la diversidad lingüística dejó de ser vista únicamente como tolerancia abstracta y comenzó a nombrarse como patrimonio, identidad, riqueza cultural y recurso para interpretar prácticas comunicativas reales.

También se registraron resistencias. Algunos estudiantes conservaron preferencia por respuestas cortas, búsquedas de “la forma correcta” como fin único y estereotipos lingüísticos reactivados bajo presión. Un subgrupo cercano a 20% mantuvo dificultades en selección pronominal relativa, concordancias extensas y formulación de argumentos con soporte empírico. Estas persistencias no invalidan los resultados; delimitan el trabajo pendiente: práctica distribuida, retroalimentación individual, automatización gradual de decisiones morfosintácticas y continuidad de portafolios como memoria de aprendizaje.

Discusión

Los resultados permiten sostener que la filosofía del lenguaje, cuando se convierte en eje articulador de una secuencia didáctica y no en referencia erudita separada de la práctica, produce un tipo de aprendizaje que combina precisión conceptual, desempeño discursivo y reorganización actitudinal. La mejora de 17.2 puntos en la prueba metalingüística no puede leerse como simple efecto de exposición a contenidos; debe interpretarse como consecuencia de una arquitectura pedagógica donde los estudiantes usaron conceptos para resolver problemas lingüísticos, argumentar, comparar variantes, transformar enunciados y revisar su propia escritura. La teoría funcionó, aquí, como herramienta de acción.

La interpretación de esos resultados requiere separar tres planos que con frecuencia se confunden. En el plano psicopedagógico, el cambio remite a la organización de tareas que obligaron a comparar, justificar y reformular; en el plano lingüístico, remite a la apropiación de categorías que hicieron visible la relación entre forma, uso y contexto; en el plano curricular, remite a la posibilidad de materializar principios de la NEM mediante actividades verificables. La intervención resultó eficaz en la convergencia de esos planos, no por la sola presencia nominal de Wittgenstein o Chomsky en la planeación.

La lectura wittgensteiniana ayuda a explicar por qué el trabajo con juegos del lenguaje generó desplazamientos hacia la valoración de la diversidad. Al comparar usos, registros y variantes, los estudiantes pudieron advertir que el significado depende de reglas públicas, situaciones y propósitos, de modo que expresiones regionales o familiares dejaron de aparecer como incorrecciones y comenzaron a interpretarse como prácticas dotadas de sentido. Este cambio tiene relevancia curricular: la interculturalidad crítica, si se traduce en procedimientos de aula, no se limita a celebrar diferencias; exige examinar cómo se producen las jerarquías lingüísticas y cómo pueden ser desactivadas mediante análisis, escucha y argumentación (SEP, 2022a; Zavala, 2019).

Chomsky, por su parte, permitió que la intervención conservara una dimensión formal exigente. Los ejercicios de estructura superficial y profunda, transformación sintáctica e invariancia semántica mostraron que la diversidad no equivale a ausencia de regularidad. El estudiante pudo advertir que las formas cambian, los registros se ajustan, las variantes se sitúan; aun así, existen procedimientos formales que hacen posible producir, reformular y comprender. Esta articulación entre estructura y uso evitó dos riesgos simétricos: una enseñanza normativa que cancela la diversidad y una enseñanza celebratoria que descuida la precisión lingüística.

Los avances en argumentación también resultan congruentes con investigaciones que subrayan la necesidad de enseñar explícitamente la estructura del discurso argumentativo en secundaria (Chimienti y Abusamra, 2024; Ruiz-Ortega y Dussan Luberth, 2021). Los debates y ensayos no funcionaron como actividades accesorias; fueron el

lugar donde la reflexión metalingüística se sometió a prueba. Explicar una variante, defender su legitimidad, contrastar registros o sostener que no existe un único español correcto exige más que opinión: exige ejemplos, distinciones, criterios y consideración del interlocutor.

Por eso el debate final, con media de 10.8/14, no sólo evidencia desempeño oral; muestra la estabilización parcial de una cultura discursiva menos dependiente del volumen, la burla o la respuesta inmediata.

El portafolio y la bitácora, al registrar trayectorias, hicieron visible algo que las pruebas por sí mismas no capturan: el aprendizaje reflexivo avanza por reescrituras, retrocesos, descubrimientos mínimos, correcciones acumuladas y cambios graduales en la manera de mirar el propio lenguaje. Ese hallazgo se relaciona con la tradición constructivista y con la evaluación formativa, en tanto el conocimiento no se transfiere intacto desde el docente, sino que se reorganiza mediante actividad, interacción y mediación (Ausubel et al., 1983; Díaz-Barriga, 2013; Díaz-Barriga y Hernández, 1999; Vygotsky, 2018). La bitácora, en particular, permitió convertir la experiencia en objeto de narración y revisión; allí el estudiante no sólo registró qué hizo, sino cómo empezó a pensar lo que decía.

El estudio también muestra que la filosofía puede tener un lugar didáctico concreto en educación secundaria. No aparece como asignatura ajena, ni como ornamentación humanística, ni como comentario periférico al currículo; aparece como dispositivo de clarificación de problemas: qué significa hablar correctamente, qué distingue una regla gramatical de una regla de uso, qué relación existe entre lenguaje e identidad, cómo se justifica una afirmación, cuándo una variante es adecuada, qué presupuestos sostiene una palabra. Este procedimiento coincide con la exigencia de una formación humanista y crítica, orientada a la comprensión, la argumentación y la participación cultural (Freire, 2022; UNESCO, 2021). Desde el marco legal y curricular, el hallazgo tiene una implicación específica: la formación lingüística prevista por la LGE y por el Plan de Estudios 2022 no se agota en comprensión lectora o corrección escrita, pues exige condiciones para que las y los estudiantes participen, argumenten, interpreten y reconozcan la diversidad de formas culturales que atraviesan el lenguaje escolar

(LGE, 2019; SEP, 2022a). La intervención ofrece una vía para materializar esa exigencia sin desplazar los contenidos disciplinares: el análisis de variantes, la reformulación sintáctica y el debate argumentado funcionan como mediaciones entre currículo, experiencia comunitaria y evaluación formativa.

Las limitaciones deben leerse con precisión. La ausencia de grupo control reduce la atribución causal estricta, aunque la magnitud del cambio y la convergencia de fuentes hacen improbable que los resultados se expliquen únicamente por maduración espontánea o efecto de familiaridad con los instrumentos. El posible efecto Hawthorne se moderó por la duración de la intervención y por la estabilidad de patrones cualitativos. El sesgo de autoinforme en escalas Likert se compensó parcialmente mediante productos, rúbricas y observación. No se modelaron efectos diferenciales por subgrupos, estilos de aprendizaje, antecedentes sociolingüísticos o trayectorias de alfabetización; esa omisión limita el alcance inferencial y abre una agenda futura de análisis multinivel, diseños comparativos y seguimiento longitudinal.

Desde el punto de vista institucional, los hallazgos sugieren que la intervención es replicable bajo tres condiciones: continuidad, contextualización y acompañamiento docente. La continuidad evita que la reflexión metalingüística se reduzca a episodio aislado; la contextualización convierte variantes, registros y habla comunitaria en material legítimo de trabajo; el acompañamiento docente permite sostener criterios de retroalimentación, escritura, debate y revisión. Sin estas condiciones, la filosofía del lenguaje corre el riesgo de convertirse en discurso sofisticado sin efectos de aula. Con ellas, funciona como maquinaria fina: ajusta la mirada, hace audible la diferencia, vuelve discutible lo que antes parecía natural.

Conclusiones

La intervención pedagógica basada en la filosofía del lenguaje como eje articulador produjo mejoras sustantivas en competencia metalingüística, argumentación y valoración de la diversidad lingüística en el grupo participante. La media de la prueba metalingüística pasó de 58.4

a 75.6, con incremento absoluto de 17.2 puntos; las actitudes hacia la diversidad se desplazaron de una posición inicial ambivalente a una valoración más explícita, situada y situada; las producciones orales y escritas mostraron mayor capacidad para formular tesis, sostener premisas, ejemplificar, considerar al interlocutor y revisar decisiones lingüísticas. En consecuencia, la hipótesis de investigación se considera corroborada en términos pedagógicos y estadísticos, mientras la hipótesis nula queda refutada para el contexto analizado. El hallazgo principal no reside únicamente en el aumento de puntajes, aunque éstos sean relevantes, sino en la naturaleza del cambio: los estudiantes aprendieron a mirar el lenguaje mientras lo usaban. Esa reflexividad, que combina forma, significado, contexto y valoración, constituye la contribución central de la propuesta. Wittgenstein permitió trabajar el sentido como uso situado; Chomsky permitió problematizar la estructura y la creatividad lingüística; el aprendizaje significativo hizo posible conectar ambos registros con saberes previos, prácticas locales y productos evaluables. Así, la filosofía del lenguaje dejó de ser trasfondo teórico para convertirse en criterio de diseño, mediación y evaluación.

La aportación del estudio se despliega en dos planos. En el plano epistemológico-didáctico, muestra que categorías filosóficas aparentemente abstractas pueden traducirse en actividades concretas de aula, siempre que se definan productos, instrumentos, criterios y ciclos de retroalimentación. En el plano curricular, ofrece una ruta para materializar ejes de la NEM —inclusión, pensamiento crítico, apropiación cultural e interculturalidad crítica— mediante prácticas de lectura, escritura, debate, comparación de registros y valoración de variantes. La diversidad lingüística, leída como condición constitutiva del aula y no como obstáculo, se vuelve palanca de aprendizaje.

La transferibilidad de la propuesta depende de conservar su principio y no de repetir mecánicamente sus actividades. En otro plantel, con otros repertorios lingüísticos o con una composición sociocultural distinta, los ejemplos, glosarios, dilemas y registros deberían modificarse; lo invariable sería el procedimiento: hacer del lenguaje un objeto de observación, provocar contraste entre usos, exigir justificación de decisiones, producir evidencias sucesivas y retroalimentar con

criterios explícitos. Esa distinción protege la propuesta de una aplicación administrativa y preserva su condición propiamente pedagógica.

Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incorporar grupo control, comparar planteles y turnos, modelar diferencias por subgrupos, medir retención a seis y doce meses, y estimar transferencia hacia otras áreas curriculares. También convendría desarrollar materiales docentes con corpora locales, glosarios comunitarios, secuencias de transformación sintáctica, rúbricas de argumentación y protocolos de retroalimentación metalingüística. La réplica no debe entenderse como copia; debe ser adaptación situada. El aula habla de muchas maneras. Allí empieza la investigación que falta.

Agradecimientos y financiamiento

El estudio se desarrolló en el marco del Posgrado en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Se reconoce el acompañamiento académico del director del trabajo terminal, Dr. Jorge Aldo Jurado Hernández, así como las observaciones del comité asesor integrado por el Dr. Gabriel Alejandro Álvarez Hernández y el Dr. Germán Ruíz Méndez. También se agradece a la Escuela Secundaria Técnica No. 89 “Francisco Luna Arroyo” por las condiciones institucionales que permitieron implementar la intervención pedagógica en contexto real de aula. Las personas e instituciones mencionadas no son responsables de la versión final del artículo. No se recibió financiamiento externo para la elaboración del estudio.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflicto de intereses.

Declaración de disponibilidad de datos, métodos analíticos y materiales

Los instrumentos de producción y análisis —prueba metalingüística, cuestionario de actitudes, rúbricas, guía de observación, bitácora, ma-

trices de categorías y materiales de la secuencia didáctica— se encuentran en documento suplementario independiente, disponible para consulta en la siguiente ruta: <https://drive.google.com/file/d/1S2sE-hWtsC8Sn7pFel5hmMsvpsU3cEmM6/view>

Los productos estudiantiles completos no se ponen a disposición pública por tratarse de evidencias generadas por menores de edad; cualquier consulta requerirá autorización institucional adicional, consentimiento correspondiente, anonimización reforzada y revisión ética previa. Los procedimientos analíticos utilizados fueron descriptivos, inferenciales básicos e interpretativos, conforme a lo expuesto en la sección de materiales y métodos.

Referencias

- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I., Aguilar, M. y Canet, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 71-84.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Chimenti, M. de los Á. y Abusamra, V. (2024). Producción de textos argumentativos en educación secundaria de acuerdo con el desempeño en comprensión: Una aproximación psicolingüística. Quintú Quimün. *Revista de Lingüística*, 8(2), Q103. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14034001>
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Gedisa.
- (2007). *Estructuras sintácticas*. Siglo Veintiuno.
- Creswell, J. W. y Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- DGDC-SEP. (2024). *Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la Fase 6*. Secretaría de Educación Pública.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 11-33.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, O. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hugo Rojas, E. S. y Meneses Arévalo, A. C. (2021). Reflexión metalingüística en L1 y escritura: Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística*, (44), 315-344. <https://doi.org/10.29344/0717621X.44.2339>
- Ley General de Educación [LGE]. *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre de 2019, últimas reformas publicadas el 15 de enero de 2026 (México). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Ruiz-Ortega, F. J. y Dussan Lubberth, C. (2021). Competencia argumentativa: Un factor clave en la formación de docentes. *Educación y Educadores*, 24(1), 30-50. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.2>
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). *Anexo del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social and behavioral research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. *Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.
- Vigotsky, L. (2018). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wittgenstein, L. (2002). *Investigaciones filosóficas*. Crítica.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

LA HISTORICIDAD COMO CATEGORÍA EPISTÉMICA EN EL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN

Stefany Alejandra Consuelos Herrera

Maestra en Investigación de la Educación. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). stefany.consuelos@isceem.edu.mx

Recibido: 30 de septiembre 2025.

Aceptado: 30 de octubre 2025.

Resumen

Desde una propuesta metodológica decolonial, el presente texto se plantea la posibilidad de problematizar el fenómeno advertido retomando la historia de quien investiga, en el entendido de que los movimientos de constitución y determinación que configuran las experiencias de los sujetos investigadores no se encuentran al margen de las estructuras sociales, por lo tanto, sus experiencias están conectadas con las experiencias de otros.

Desde este planteamiento, la propuesta de la historicidad como categoría epistémica pone bajo sospecha la noción de objetividad que ha permeado a la investigación científica y a su vez remarca la importancia de problematizar desde la realidad social en la que viven los sujetos, explicitando cómo los conocimientos se encuentran situados, encarnados y contextualizados.

Palabras clave: Historicidad, problematización, episteme, decolonialidad, epistemología.

Abstract

From a decolonial methodological perspective, the present text proposes the possibility of problematizing the identified phenomenon by drawing upon the researcher's own history, based on the understanding that the processes of constitution and determination that shape researchers' experiences are not external to social structures; consequently, their experiences are intrinsically connected to the experiences of others.

From this standpoint, historicity as an epistemic category calls into question the notion of objectivity that has permeated scientific research, while simultaneously underscoring the importance of problematizing phenomena from the social realities inhabited by subjects, thereby making explicit how knowledge is situated, embodied, and contextualized.

Keywords: Historicity, problematization, episteme, decoloniality, epistemology.

Introducción

El artículo deriva de una investigación doctoral en curso en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en el marco del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en donde se plantea como objeto de investigación las relaciones de poder que se configuran en la jerarquía laboral y la situación de vulnerabilidad corporal en la trayectoria de tres maestras de educación básica en el Estado de México. Se resalta que, para efectos de este texto se va a centrar la atención en el momento de problematización, específicamente al retomar la historicidad como una potencialidad epistémica puesto que permite desmontar la idea de objetividad en la investigación al considerar la historia del sujeto investigador como punta de lanza para cuestionar la realidad.

Se parte de reconocer que la investigación en el ámbito social se encuentra fuertemente permeada por el método científico, el cual se caracteriza por hacer uso de la teoría *a priori*, esto quiere decir que son las propuestas teóricas las que sobredeterminan la problematización de la realidad. Es a partir de los presupuestos teóricos que se estructura el problema de investigación, dado que se encuentran los vacíos teóricos y se plantean las hipótesis con el fin de verificar la universalidad de la teoría o explicar la realidad.

Por otro lado, la revisión de la literatura científica permite advertir que la historicidad ha tendido a una reflexión sobre la historia de la ciencia (Castro-Gómez, 2002), por lo que es fácil encontrar en los buscadores documentos que aluden a la historicidad de fenómenos y categorías, así como la inmediata asociación a temas de historia y conciencia histórica, por lo que la mayoría de estas propuestas escritas son desarrolladas en términos de propuestas metodológicas.

Derivado de estos antecedentes, se reconoce que la recuperación de la historia del investigador es una posibilidad epistémica y metodológica que se ha explorado con poca vehemencia (Ramírez, 2021; Aguirre, 2017; Puebla, Estrada, Carbajal, 2018) en comparación con las investigaciones que no consideran la subjetividad del investigador como detonador para cuestionar la realidad.

La historicidad como punto de partida para problematizar la realidad

El método científico como proceso para la investigación es una construcción devenida de la Revolución Científica en Europa, la cuestión es que, como plantea (Quijano, 1992), pensar desde Occidente ha supuesto la constitución de la colonialidad en distintos aristas, entre ellos, la colonialidad del saber.

A partir de la represión sistemática y a las formas de conocer como estrategia de dominación, Occidente “impuso su imagen paradigmática y sus principales elementos cognoscitivos, como norma orientadora de todo desarrollo cultural, especialmente intelectual y artístico” (Quijano, 1992, p. 13). Uno de los falsos universalistas (Sousa, 2017, 2018) impuesto por la cultura europea radica en la escisión entre

cuerpo y razón, lo cual ha implicado la construcción de conocimientos descorporizados y descontextualizados (Lander, 2000). Ante dicho panorama, los esfuerzos epistémicos de la decolonialidad apuestan por cuestionar los criterios occidentales de validez, en términos de reconocer los conocimientos *otros*; una forma de construir una forma de investigar otra requiere inminentemente cuestionar las formas de proceder; ámbito en el que la decolonialidad nos convoca a reconocer, cuestionar y fisurar la colonialidad del saber que se materializan en las relaciones entre conocimiento y sujeto, por ejemplo.

Con base en estos argumentos y apuestas decoloniales, la historicidad como categoría epistémica adquiere especial relevancia al proponer la recuperación de las experiencias del sujeto investigador a fin de corporizar y contextualizar lo que sabe empíricamente.

Ahora bien, el método científico ha permitido la construcción de conocimientos importantes; pero también ha coadyuvado a la instauración de modelos universales, lo cual conlleva el amenazador riesgo de dejar fuera todo aquello que no es coherente o que no encaja con la normativa, violentando epistémicamente a los sujetos al desconocer sus cosmovisiones. La ciencia decimonónica ha relegado la subjetividad de quien investiga sus experiencias son diluidas a la luz de los conocimientos validados científicamente y todos estos conocimientos *otros* son desechados, silenciados e invisibilizados, lo que se traduce, como lo nombra (Sousa, 2010), en epistemicidios.

Entonces, surge la pregunta ¿una investigación descontextualizada y despersonalizada es una forma de violentarse epistémicamente, aún en calidad de autor? El planteamiento de la historicidad en tanto potencia epistémica, se materializa al abrir el espacio a formas de ser/hacer investigación, que fisuren y resquebrajen los modelos teóricos, epistemológicos y metodológicos que conforman las tradiciones científicas y que mantienen la escisión cuerpo-raciocinio del investigador; racionalidad que esconde la relación colonialidad/modernidad (Quijano, 2009). El paradigma decolonial cuestiona la descorporización y descontextualización del conocimiento y presta atención al lugar desde el cual se configura

lo que los sujetos sabemos; desde este paradigma se transita de concebir lugares de estudio a lugares de pensamiento (Mignolo citado en Walsh, 2003).

Esto potencia la configuración de una forma *otra* de construir conocimientos en la que la “estructura categorial se sustente en el saber del otro” (Ocaña, 2019) y posibilita la relación desde formas *otras* con quienes se construye conocimiento; esto es especialmente importante dado que al integrar en el referente empírico las voces de otros sujetos se puede percatar que existen puntos de encuentro o hilos invisibles que unen las historias del investigador y quienes le acompañan. Desde el paradigma decolonial, se enfatiza que no se trata de hacer investigación desde otras formas, ya que estas se mantienen en las lógicas permeadas de la colonialidad y modernidad. Se apunta a formas *otras* (Mignolo, 2000) que se sustenten en principios políticos, éticos, económicos y políticos que cuestionen la naturalización de la colonialidad -del poder saber y ser.

La historicidad como categoría epistémica permite recuperar los conocimientos situados, es decir, que son contruidos a la luz de las experiencias personales y por consiguiente nos permiten comprender el fenómeno desde la realidad social de los sujetos y no desde predisposiciones teóricas. Así, la narración de la historia que configura a quien investiga no es solo un momento que antecede a la investigación, sino que la historia del investigador es punto de inflexión para problematizar y construir el problema/objeto, dado que da cuenta de un recorte de realidad. Cruz et al. (2012) lo explicita al mencionar que si queremos escuchar las historias de los otros es necesario girar hacia nosotros y preguntarnos por nuestras propias historias como sujetos que hacen investigación.

En este sentido, se entiende la historicidad como un movimiento semejante a un espiral: la historia como narrativa inicial da pie para reconocer aquello que se encuentra oculto en la cotidianidad, dilucida algunos elementos que han confluído en las experiencias, permitiendo profundizar la problematización; y aunque partimos de un punto, la historicidad y la problematización permiten llegar a un punto cercano al inicial, puesto que al paso de las narraciones y reflexiones

ya no se entiende la historia personal de la misma forma que cuando se empieza; las experiencias son leídas como “reconocimiento y explicación de los múltiples factores que nos determinan en el tiempo y espacio” (León, 1997, p. 41). En coherencia con las propuestas decoloniales la historicidad permite pensar o visibilizar las historias locales y con ello, también, los conocimientos *otros* que construyen los sujetos.

El planteamiento de Orozco (2012) ayuda a configurar esta propuesta epistémica, puesto que menciona que la problematización, permite una apertura del proceso de investigación y tiene dos posibilidades de acción, por un lado, la interrogación a cerca de la realidad, que permite el reconocimiento de los problemas y en segundo lugar cuestionar los propios conocimientos. Este camino invita a reflexionar ¿cómo cuestionar los conocimientos que tradicionalmente se ha enseñado a despersonalizar?, ¿en la vida cotidiana hacen sentido las propuestas teóricas?, ¿la teoría que se aprende convoca a preguntarle a nuestra realidad?

La historicidad exige suspender por un momento las determinaciones teóricas que incitan a la explicación del fenómeno, para dar paso a un momento de observación, contemplación, y cuestionamiento a nuestras experiencias. Orozco (2012) alude a cuestionar los propios conocimientos, la historicidad en tanto momento epistémico, posibilita ser conscientes de cómo las experiencias personales configuraron lo que cada uno sabe.

La recuperación de la historia del sujeto investigador como ejercicio epistémico no radica en la recuperación memorística de los episodios de su vida, sino una reflexión que ponga de manifiesto porque el recorte de realidad (Zemelman, 1987) identificado inicialmente es importante, ¿qué fue lo que le permitió verlo?, ¿cómo se relaciona su experiencia con lo que está observando?, ¿qué conocimientos tiene acerca de lo que ha identificado?, ¿cómo lo nombra inicialmente?

La historicidad posibilita la problematización del fenómeno a partir de la propia experiencia, permite reconocer el lugar de enunciación y explicitar -como dice (Haraway, 1995)- cómo es que los conocimientos se encuentran situados. Esto es especialmente relevante,

ya que desde algunas propuestas como la decolonial y la feminista, la objetividad se concreta cuando se da cuenta del lugar de enunciación, lo que permite hablar de la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2026) y también de ser conscientes de algunos posibles obstáculos epistemológicos.

La historicidad no se limita a contar esa historia cíclica, sin movimiento, descontextualizada; más bien tiende a recuperar “en la medida que [los sujetos] vinculan y ponen en co-presencia realidades cuyas trayectorias y alientos ajustan y son ajustados por los sujetos, para dar sentido (como contenido y dirección) a sus prácticas y proyectos vitales” (León, 1997, p. 48); aunque este ejercicio epistémico inicia con la experiencia personal de quien investiga, no se limita a ella, cuestionar la realidad conlleva la co-presencia de otras historias con quienes se comparten coyunturas espacio-temporales; en este sentido, avanzado el ejercicio de historicidad, ya no solo es la historia personal, se considera a los otros, en el entendido de que no se puede comprender la propia historia al margen de los otros. En la investigación referida, problematizar implicó tres planos interconectados: teórico, empírico y contextual (Orozco, 2012); fue en el referente empírico que el ejercicio requirió echar mano de la experiencia de compañeras educadoras, lo que permitió ampliar la mirada del fenómeno y profundizar la problematización.

En este sentido, el presente no es un cúmulo azaroso de instantáneas agradables o desagradables; el presente es la recuperación, significación y reconfiguración de las experiencias anteriores en interrelación con la experiencia de aquellos con quienes se comparten coordenadas espaciotemporales. Problematizar la propia historia es traer al presente lo que en el pasado se había dejado de ver o nombrar; no solo se habla de un momento específico, sino que se traen elementos que permitieron llegar a esa situación, con esas particularidades. Y es justamente lo que la historicidad permite: recuperar las experiencias, pero no como postales con un protagonista, sino como una panorámica en la que se reconocen distintos elementos contextuales que permiten reconocer la configuración de ese preciso momento y como a partir de ese punto hay una reconfiguración como sujetos históricos.

Metodología

Cabe mencionar que, esta reflexión está sustentada en la distinción entre epistemología y episteme (Hoyos, 1992), la primera, alude a la teoría de la ciencia, es decir a la forma de proceder permeada por el paradigma positivista y con la que generalmente se asocian las cuestiones de validez, rigurosidad, objetividad, entre otros, como elementos imprescindibles durante la investigación. La colonialidad del saber nos ha planteado y reafirmado con voracidad que solo la producción occidental es la válida, son sus modelos a los que todos los sujetos se tienen que ajustar y todo lo que desborde sus límites ha de ser negado y silenciado; esto señala y ubica al conocimiento como una relación geopolítica en la que los silencios y las concesiones de palabra juegan un papel importante y no son neutrales.

Una consecuencia de la geopolítica del conocimiento (Walsh, 2003) radica en impedir que el pensamiento y conocimiento sea generado y construido desde otros espacios, de aquí la relevancia de la configuración de los paradigmas *otros* para reconocer los conocimientos y las formas de ser/estar en el mundo que se han configurado desde los contextos locales; abriendo el espacio para reconocer que los sujetos están situados y posicionados en concordancia con sus esquemas de interpretación.

El pensar epistémico (Zemelman, 2005), se sustenta en la observación y problematización de la realidad sin un referente teórico *a priori*; en el ámbito de la investigación conlleva el reto de suspender el bagaje teórico que poseemos; esto es especialmente importante, puesto que comenzar a problematizar a partir de categorías ya construidas niega e imposibilita ver lo que sucede en las relaciones y en las dinámicas socioculturales. Resalta señalar que, el pensar epistémico no está delimitado al ámbito científico, los sujetos recurren a él, dado que tienen la capacidad de observar, pensar, reflexionar y nombrar (sin necesidad de teorizar académicamente) aquello que vemos en nuestro mundo cotidiano.

Metodológicamente, la propuesta de la historicidad como categoría epistémica se ha configurado a partir de los aportes decolo-

niales, en donde la distinción entre epistemología y episteme resulta de gran relevancia; en el supuesto de que, tanto los conocimientos académicos como los conocimientos contruidos cotidianamente son igual de importantes. De hecho, la ecología de saberes (Sousa, 2017) propone la necesidad de un diálogo entre los conocimientos derivados de las distintas realidades, asumiendo que el conocimiento es inacabado; sin embargo, para poder dialogar junto con las realidades locales es necesario descolonizarlo, en otras palabras, hay que “liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (Quijano, 2009, p. 19); esta invitación nos convoca y a la vez nos exige en prestar atención si a través de nuestras investigaciones denunciemos la reproducción de formas de pensamiento o, por el contrario, nos mantenemos aparentemente neutrales.

Ante esta descorporización y descontextualización del conocimiento, la historicidad y la decolonialidad reconocen que los sujetos son partícipes activos socioculturalmente en coyunturas espaciotemporales, por lo que se “[...] enfoca el análisis al modo como ese movimiento está dado por la articulación de diferentes planos espaciales y ejes temporales que conforman el presente de los sujetos sociales” (León, 1997, p. 53); es decir, los sujetos no viven el contexto de la misma forma, aunque aparenten similitudes. Esta consideración coyuntural particulariza las experiencias e historias lo que va en contra de la linealidad del tiempo occidental (Lander, 2000), es decir una dicotomía entre presente y pasado.

En las líneas consecuentes se da cuenta del ejercicio de historicidad y problematización que se realizó y que permitió delimitar el objeto de investigación antes referido; dicha recuperación tiene como propósito dar cuenta de cómo la recuperación de la historia de la autora permitió reconocer la problemática y advertir cómo los conocimientos se encuentran contextualizados en los contextos social, cultural, temporal y geográficos.

Para ingresar al programa doctoral ya mencionado, se presentó la propuesta de un estudio de caso con una niña de educación preescolar quien vivía en múltiples condiciones de vulnerabilidad, desde el

contexto de la reproducción social (Bordieu, 1995); sin embargo tener de antemano las categorías con las que se iba a trabajar representó un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1938) dado que se estaba reduciendo el problema, es decir, no había una crítica problematizadora (Zemelman, 1987) que permitiera la apertura de las categorías a la realidad observada.

Para comenzar la problematización se hizo una narrativa de la historia de quien escribe, la cual contempló algunos sucesos de la infancia lo cuales se fueron profundizando tras preguntar a la realidad que se escribía; esto se concretó –por ejemplo- en la pregunta ¿fuiste una niña en situación de vulnerabilidad?, la cual causo algunas rupturas epistémicas en tanto permitió ser consciente del desfase entre los esquemas de interpretación y lo que se verbaliza como discurso teórico. Esta profundización buscaba “el reconocimiento del lugar desde el cual se genera [el conocimiento] y los territorios materiales y simbólicos que puede llegar a afectar con sus producciones” (León, 1997, p. 41), por lo que la respuesta negativa permitió ser consciente de que en los esquemas de interpretación ser vulnerable significaba vivir en pobreza o violencia; aunque los aportes teóricos proponen multiplicidad en la situación de vulnerabilidad.

Esta noción de vulnerabilidad como equivalente de violencia o pobreza tiene riesgos puesto que se deja de prestar atención a otras formas de encontrarse en dicha situación. En este sentido fue necesario focalizar la atención al redactar en aquellos momentos en los que hubo sensación de indefensión, fragilidad o inseguridad, resaltando situaciones que no se habían considerado bajo la categoría. De estas experiencias y algunos aportes teóricos que se comenzaban a revisar se empezó a cuestionar los distintos tipos de vulnerabilidad; así se comenzó a “leer lo teórico desde fuera de lo teórico” (Zemelman, p.150) puesto que se puso en entredicho esta idea occidentalizada en la que la vulnerabilidad es responsabilidad de los sujetos y no como una consecuencia estructura (Butler, 2006, 2010; Jerade, 2016).

La narrativa acotada a la infancia posibilitó situar el conocimiento al ser consciente de que en cierto momento se vivió en condición de vulnerabilidad; lo que detonó otra pregunta ¿por qué es incómodo pen-

sarse a sí mismos como sujetos vulnerables? lo que permitió virara la mirada a una construcción de la vulnerabilidad desde una perspectiva ontológica. La narrativa continuó, prolongándose hasta la trayectoria como docente de educación preescolar, en donde se advirtió como el poder se materializa a partir de las estructuras jerárquicas verticales características del sistema educativo (docente, directivo-supervisores), ya que el *poder* se encontraba en todas las experiencias que se estaban recuperando. En este momento se comenzaban a delimitar algunos elementos como la categoría de vulnerabilidad y poder en docentes.

Mientras que se realizaba este ejercicio epistémico, se construyó el estado del arte en donde se identificó una amplia cantidad de investigaciones que refieren a las habilidades docentes cuando trabajan en contextos de vulnerabilidad, pero ¿qué pasa cuando ellos y ellas son quienes se encuentran en estos contextos de vulnerabilidad?; despolitizar sus experiencias como sujetos en condición de vulnerabilidad no permite que se reconozca dicha condición y con ello, no haya posibilidades de transformación o emancipación.

La historicidad parte de reconocer que la propia historia no queda relegada a lo que ya fue, sino que aquellas experiencias permiten la configuración de las formas de pensamiento y de accionar ante el mundo en el presente. En el caso del *poder* se identificó que en lo personal se entendía como una posesión que se adquiere en cuanto se asume una categoría laboral superior en el organigrama; con lo que se entiende ciegamente que directores y supervisores son quienes tienen el poder (frase que se escucha con frecuencia docentes); dejando a su vez a las y los maestros en aparente indefensión ante el monstruo del poder. Problematizar desde la experiencia del sujeto investigador, no se queda limitado a un momento sentimental de recuerdos, sino que, dichos momentos se configuran como una suerte de lentes que permite ver algo que estaba ahí pero que no se había prestado atención

Cabe resaltar que la historicidad no se queda en un plano personal, por ejemplo, en la investigación referida, se integró la experiencia de compañeras educadoras, lo que permitió ampliar la mirada y reconocer que existen hilos que unen la historia personal con la de otros. Las historias fueron variadas, pero un común denominador que no se

había visibilizado en los ejercicios previos: el cuerpo como un territorio en el que y a través del cual se ejerce el poder; dicha revelación conllevó regresar a la historia personal para prestar atención a cómo se había objetivado el poder.

Como sujetos tenemos la capacidad de pensar y reflexionar acerca de lo que vemos, sentimos, oímos y conocemos en un contexto particular, nos coloca en un lugar particular en el mundo, construimos conocimientos. (Re)leer la historia personal prestando atención al cuerpo, permitió hacer conciencia de la propia noción configurada alrededor de lo corporal: como materialidad y neutral, es decir no se consideraban las intersecciones vive un cuerpo femenino en un contexto patriarcal. En este sentido, las experiencias de las compañeras fueron leídas desde la exclusiva materialidad y las huellas que en él se encuentran; dicho en otras palabras, las marcas físicas en el cuerpo. En los aportes teóricos se reconoció que en la ciencia occidental existe una profunda escisión entre mente y cuerpo que dejó al segundo vacío de significado, instrumentalizándolo (Lander, 2000, p. 15).

El cuerpo se ubicó como un obstáculo epistemológico, puesto que toda experiencia o realidad aprehendida mediante los sentidos – el incómodo contrario de la razón- eran carentes de validez científica. En esta investigación, la recuperación del cuerpo se produce a partir de visibilizar cómo el cuerpo de las mujeres es atravesado por diversos discursos coloniales que se interrelacionan y permiten situaciones de vulnerabilidad y dominación (Cátedra Rita Segato de Pensamiento Incómodo UNSAM, 2018; Lugones, 2014); en las maestras esto se materializa en prácticas de lo que se debe hacer, por ejemplo, la idea falocéntrica de que las educadoras (por ser mujeres) deben ser buenas cuidadoras y amorosas con las infancias que atienden.

Las cuestiones del cuerpo en esta problematización nos permite reconocer que la experiencia de ser mujer se encuentra interseccionada (Cubillos, 2015; Lugones, 2014) por cuestiones de género, raza, jerarquía laboral, edad; elementos que no se superponen, más bien se dinamizan. Entender al cuerpo como un espacio de disputa y control apertura su entendimiento no solo a la cuestión física, sino como un espacio en constante pugna. Así, la experiencia de las maestras fue

resignificada, encontrando que además de las huellas físicas también existen situaciones que las marcaron en el entendido de que su cuerpo se configura como un dispositivo de control. Este presupuesto insinuó la necesidad de repensar la vulnerabilidad ahora en términos del cuerpo, es decir cómo los discursos normativos se objetivan en acciones que intentan dominar no solo la materialidad corporal, sino a los sujetos en su complejidad. La literatura al respecto a la vulnerabilidad corporal (Butler, 2017) es escasa, sin embargo da viada a repensar la experiencia personal y la experiencia de otras.

Que el investigador pregunte a la realidad desde sus configuraciones, interpretaciones y experiencias, supone “que la problematización no sea el cuestionamiento de lo dado desde un ángulo disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por la reconstrucción articulada, que permite definir la base de opciones de teorizaciones de objetos posibles” (Zemelman, 1987, p. 151). Entonces, la problematización que toma como punto inicial la historicidad implica hacer movimientos de ida y vuelta en las cuales reflexionamos cómo las experiencias pasadas se objetivan en las prácticas actuales.

Hablar de las condiciones de vulnerabilidad en la que viven las y docentes, posibilita virar la mirada y dismantelar los discursos en los que parece que los docentes son inmunes a las condiciones estructurales y jerárquicas, nos lleva a subrayar el potencial político de la investigación de la educación, objetivándolo en una utopía política; entendiendo la utopía como un proyecto presente (León, 1997), lo que se construye desde el ahora.

Resultados

La historicidad (León, 1997) como categoría epistémica alude a la recuperación del sujeto investigador; así como la reconstrucción y comprensión de los fenómenos desde escenarios o recortes de realidad devenidos de la realidad social; por lo que la investigación ya no atiene a lógicas economicistas y legitimadoras de poder; más bien, se configura como un espacio para reconfigurar o reinstituir (Rivas, 2019) la investigación, es decir, politizarla.

Si la colonialidad del ser y saber ha implicado construir conocimientos a base de la negación y deslegitimización de quienes no se ajustan al modelo occidental, entonces, la exigencia desde los aportes decoloniales se traducen en construir posibilidades *otras*, que tengan a bien recuperar las experiencias de los sujetos, de forma que lo que viven pueda ser (re)conocido y desde luego legitimizado en términos de establecer diálogos con otros conocimientos.

La legitimización juega un papel importante, pero no en términos de validez, objetividad y neutralidad como en el método científico, más bien en consideración de que “es por medio del lenguaje que alcanzamos un sentido de identidad, puesto que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de esta” (Giroux, 2020, p. 289). Entonces, los discursos contruidos a partir de los sujetos les permiten comprender su realidad, entenderse a sí mismos y las posibilidades para su futuro. Además, desde la decolonialidad virar la voz a los grupos históricamente silenciados implica señalar la geopolítica del conocimiento, la cual devela que la geografía y las estructuras políticas coadyuvan en el reconocimiento o invisibilización de los conocimientos contruidos por los sujetos y las comunidades a las que pertenecen.

La historización permite atender una deuda histórica en la construcción del conocimiento y con los grupos etiquetados como vulnerables al corporizar, situar y contextualizar el conocimiento y comprender que, “desde la pertenencia, el vínculo y la relación, es posible reconsiderar nuestra historia y avanzar hacia nuevas perspectivas, también emancipadoras para nosotros mismos” (Rivas, 2019, p. 55), por lo que este ejercicio constituye una utopía como construcción de formas *otras* de construir conocimiento. La historicidad se configura como un espacio para dismantelar los discursos y prácticas hegemónicas que pretender normar la experiencia de los sujetos a partir de narrativas que se divulgan y reafirman a partir de la ciencia y que permean la cotidianidad.

Discusión

La investigación de la educación se configura como espacios de disputa, ya que, “se hace objeto de deseo del poder político y económico de cara a legitimar ciertas prácticas ligadas al control ideológico y cultural” (Rivas, p. 25); puesto que las teorías son una forma de representar la visión del mundo. No es inocente que, durante la construcción el estado del arte, se haya encontrado una marcada ausencia de investigaciones que den pie a cuestionar la representación social de los maestros como responsables de las situaciones estructurales, las condiciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan en el ejercicio de su profesión o la forma en la que las educadoras viven la experiencia docente a partir de su cuerpo.

El problema de no cuestionar y asumir los discursos científicos como verdades inamovibles es que “crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato” (Adichie, 2018, p. 9), lo que permite la colonización epistemológica (Quijano, 2009), es decir, se piensa y se construye conocimiento desde lo hegemónico y los referentes universales, lo cual ha decantado en una reducción teórica (Sousa, 2010), es decir, la comprensión desde un único punto de vista.

Los aportes del paradigma decolonial permiten prestar atención a las lógicas colonialistas que se han instaurado en el proceder de la investigación, objetivadas en las prácticas tradicionales que se siguen reproduciendo; por tanto “descolonizar las lógicas de la investigación desde el punto de vista epistemológico, [...] supone recuperar la subjetividad como eje de comprensión de la realidad” (Rivas, 2019, p. 50). A nivel epistemológico desconocer la propia historia coloca a los sujetos ante saberes descontextualizados y limita la problematización, dando paso a un uso de la teoría con fines de comprobación e injusticia social (Buenfil, 2002), lo cual tiene una consecuencia política profunda: abrir los espacios para la legitimización de discursos hegemónicos y coadyuvar a perpetuar la negación de los sujetos que no se ajustan a los modelos de ser y estar en el mundo validados desde los grupos de poder y la academia tradicional.

Se considera que una de las limitantes para la construcción de ejercicios de problematización teniendo como punto de partida la historicidad recae en la noción que se tienen de ciencia y del rol del investigador, en este sentido se requiere poner bajo sospecha las nociones occidentales relacionadas a la construcción de conocimiento con el fin de aventurarse a formas *otras* que expliciten cómo la subjetividad de quien investiga juega un papel dentro del propio proceso de investigación.

Siguiendo la lógica, otra veta o vacío que se encuentra es la disponibilidad teórica y empírica en la construcción de la historicidad como una posibilidad epistémica *otra*; dado que la recuperación de la subjetividad del investigador es un campo con amplio potencial de exploración, construcción y sobretodo documentación.

Finalmente se apunta a la dificultad que se puede presentar al cuestionar la propia realidad, dado que si los conocimientos del investigador no son autocríticos se corre el riesgo de no promover movimientos o quiebres que permitan comprender la realidad a partir de las experiencias de los otros.

Conclusiones

Desnaturalizar las relaciones de poder y colonialidad con las que se procede tradicionalmente en la investigación es un primer paso que va a favor del reconocimiento epistémico de los sujetos y la posibilidad para construir formas *otras* de comprender la realidad y así mismo, a partir de discursos que no antepongan un modelo único y que se aperturen al diálogo en el entendido de que este nos permite ampliar el conocimiento propio y de los otros.

La historicidad se configura como una apuesta crítica para transitar del borramiento de la subjetividad del investigador a un espacio en donde sus experiencias sean punto de partida para problematizar la realidad contextual. Esta comprensión del presente a partir del pasado conlleva la reflexión de que los conocimientos que el sujeto posee no son neutrales, más bien se han construido en una geopolítica que tiende a descalificar con miras a la dominación.

Si se comprende que el presente se constituye de las condiciones, determinaciones y subjetivaciones pasadas, entonces será más factible reflexionar cómo el sujeto investigador se comprende a sí mismo, pero también como horizonte para poner foco en cómo comprende a los otros y su realidad.

Esta posibilidad de construir conocimiento a partir de las historias locales es el espacio propicio para comenzar a cuestionar los modelos y discursos eurocéntricos, fisurando las hegemonías que permean la vida académica, así como la vida cotidiana; partir de la realidad del investigador constituye una forma de cuestionar el proceder teorista del modelo científico y la reflexión acerca de estos procesos de investigación constituye un aporte epistemológico.

Finalmente se resalta que no se pretende hacer de este ejercicio problematizador la norma para el proceder investigativo, más bien se pretende resaltar sus aportes y poner de manifiesto cómo se puede transitar de ejercicios pragmáticos en la que se pretenden modelos extensivos sin importar el contexto de aplicación a espacios de diálogo y visibilización de conocimientos y realidades *otras* que han sido históricamente subalterinizadas.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única* (J. Cruz, Trad.). Literatura Random House.
- Aguirre Rodríguez, L. (2017). *La experiencia de formación del sujeto investigador desde la conciencia histórica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1669.pdf>
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo veintiuno editores.
- Bordieu, P. (1995). *Las estrategias de la reproducción social*. Distribuciones Fontamara.
- Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Nueva época*, 6(12), 29–44. <https://revistaeduc@nos>

educacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/188/pdf

- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia* (1a edición). Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
 - (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle (L. Hincapié, Trad.). *Nómaditas*, (46), 13–29. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n46a1>
- Castro-Gómez, S. (2002). Desafíos de la transdisciplinariedad. En A. Flórez-Malagón y C. Millán de Benavides (Eds.), *Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: Reflexiones desde América Latina* (pp. 167–186). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar; CEJA (Centro Editorial Javeriano).
- Cátedra Rita Segato de Pensamiento Incómodo UNSAM. (2018). *Rita Segato: Colonialidad del poder y feminismo | Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=vIFz6TPvkzA>
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta de Moebio*, (45), 253–274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10125104003>
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de ética y política*, (7), 119–137. <https://repository.globethics.net/entities/publication/9e4b8c4e-438e-4de5-85ea-92425e57a0e7>
- Giroux, H. (2020). Enseñanza escolar y lucha por la ciudadanía. En *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (quinta edición, pp. 280–305). Siglo XXI Editores7.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva patriarcal. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La vención de la raleza* (pp. 313–346). Cátedra.
- Hoyos, C. (1992). *Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad* (pp. 19–40). CESU-UNAM.
- Jerade, M. (2016). Ontología de la vulnerabilidad y políticas del duelo en Judith Butler. *Revista de filosofía open insight*, 7(11), 119–

137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062016000100119
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. (pp. 36–72). Anthropos.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género. En Espinosa, Gómez, y Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (Primera edición). Universidad del Cauca.
- Mignolo, W. (2000). Prefacio a la edición castellana <<Un paradigma otro>>: Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19–58). Akal Cuestiones de antagonismo. <https://librosdiscusiones.files.wordpress.com/2011/08/historias-localesdisec3b1os-globales.pdf>
- (2026, enero 10). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. *transversal texts*. <https://transversal.at/search/?lang=all&type=all&sort=title&q=mignolo>
- Ocaña, A. O. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: Epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89–112. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961112023/27961112023.pdf>
- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En M. A. Jiménez (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 95–119). Juan Pablos.
- Puebla Benítez, R., Estrada Morales, L. y Carbajal Benítez, P. (2019). *El proceso de historización para la recuperación del sujeto en la construcción de conocimiento*. En J. Cadena Roa, M. Aguilar Robledo y D. E. Vázquez Salguero (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional* (Vol. 17). Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO). <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1601/1193>

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/razionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- (2009, septiembre 4). *Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder*. Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/51.pdf>
- Ramírez, A. (s/f). *La problematización desde la implicación del sujeto investigador* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2579.pdf>
- Rivas, J. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora: Descolonizar la investigación educativa. En *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Universidad de Málaga.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce- Extensión universitaria. Universidad de la República.
- (2017). Las ecologías de los saberes. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio* (1a edición, pp. 230–253). Morata.
- (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul*. CLACSO/Coimbra. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (4), 1–22. <https://journals.openedition.org/polis/7138>
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Anthropos Editorial del Hombre.
- (2005). Sujeto y sentido: Consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 81–94).

CARACTERIZACIÓN DE NIVELES DE IDEACIÓN SUICIDA Y FACTORES PSICOLÓGICOS PROTECTORES, POR SEXO Y NIVEL ESCOLAR

Miguel Ángel Muñoz-López*, María del Rocío Hernández-Pozo**, Manuel Ortega Muñoz***, Zaret Jazmín Hernández Soto**** y Antonio Ilich Muñoz-López*****

*Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Docente de la Universidad Pedagógica de Durango. dclular@gmail.com

**Doctora en Psicología General. Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México. rochpoz@co-educa.org

***Doctor en Ciencias para el Aprendizaje. Docente en la Universidad Pedagógica de Durango. drmanuelortega@hotmail.com

****Doctora en Ciencias para el Aprendizaje. Docente en la Universidad Pedagógica de Durango. hernandezsotozaret@gmail.com

*****Maestro. Docente en la Escuela Primaria Ignacio Allende en Durango, Dgo. parawotv@gmail.com

Recibido: 15 de octubre 2025.

Aceptado: 30 de noviembre 2025.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar los niveles de ideación suicida y su asociación con fortalezas de carácter, afecto positivo

y factores protectores en una muestra de 557 alumnos de 11 a 19 años. Se empleó un diseño transversal y se analizaron los datos obtenidos con modelos de ecuaciones estructurales y de moderación. Los resultados indicaron que el 59.4% de los participantes presentó un riesgo mínimo de ideación suicida, registrando una mayor prevalencia de riesgo elevado en mujeres en comparación con los hombres. Los factores protectores mostraron la asociación bivariada más intensa con una menor ideación. El modelo estructural multivariable explicó el 30.1% de la varianza de la ideación suicida. Asimismo, el análisis de moderación reveló que el efecto protector de los factores institucionales y personales podría interactuar con el sexo de los estudiantes, mostrando una pendiente protectora más pronunciada en las mujeres.

Palabras clave: Ideación suicida, factores protectores, fortalezas del carácter, adolescencia, modelado de ecuaciones estructurales.

Abstract

This study aimed to characterize the levels of suicidal ideation and their association with character strengths, positive affect, and protective factors in a sample of 557 students aged 11 to 19 years. A cross-sectional design was employed, and the data obtained were analyzed using structural equation modeling and moderation analysis. The results indicated that 59.4% of the participants presented minimal risk of suicidal ideation, with a higher prevalence of elevated risk recorded among females compared to males. Protective factors showed the strongest bivariate association with lower ideation. The multivariable structural model explained 30.1% of the variance in suicidal ideation. Likewise, the moderation analysis revealed that the protective effect of institutional and personal factors may interact with students' sex, showing a steeper protective slope among females.

Keywords: Suicidal ideation, protective factors, character strengths, adolescence, structural equation modeling.

Introducción

La conducta suicida en la población adolescente constituye uno de los problemas de salud pública más complejos y apremiantes a nivel global. La ideación suicida entendida como los pensamientos, deseos y la ideación previa sobre terminar con la propia vida, opera como un marcador de vulnerabilidad psicológica para identificar de manera temprana y precisa (Nock *et al.*, 2008; Franklin *et al.*, 2017). Diversas investigaciones epidemiológicas han documentado que el periodo de la juventud temprana experimenta un incremento drástico en la incidencia de malestar psicológico, destacando marcadas diferencias de género donde las adolescentes mujeres reportan sistemáticamente mayores tasas de ideación suicida y conductas autolesivas en comparación con sus pares varones (Borges *et al.*, 2008; Turecki & Brent, 2016).

Frente a la perspectiva tradicional centrada exclusivamente en la psicopatología y los factores de riesgo, la psicología positiva y los modelos contemporáneos de prevención enfatizan la relevancia de estudiar los recursos intrapsíquicos y contextuales que actúan como escudos protectores (Peterson & Seligman, 2004; Keyes, 2002). Entre estos constructos destacan las fortalezas del carácter, entendidas como capacidades que permiten al individuo afrontar la adversidad. Específicamente, dimensiones como la esperanza, concebida como la expectativa cognitiva de alcanzar metas y trazar vías para lograrlas (Snyder, 2002) y la gratitud definida como la tendencia a reconocer y valorar los aspectos positivos de la existencia (Wood *et al.*, 2010) han demostrado ejercer un rol amortiguador frente a la ideación suicida y la depresión.

Adicionalmente, el afecto positivo evaluado a través de instrumentos estandarizados como el PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988) refleja la capacidad de experimentar estados de alta energía, concentración y compromiso placentero con el entorno, los cuales contrarrestan el letargo emocional característico de los cuadros disfóricos. A pesar del cuerpo de literatura existente, persiste la necesidad de examinar cómo interactúan estas variables de naturaleza positiva con variables sociodemográficas clave como el sexo y el nivel escolar, empleando técnicas estadísticas robustas que superen las limita-

ciones de las correlaciones bivariadas simples. Por consiguiente, este estudio busca caracterizar los niveles de ideación suicida y analizar las relaciones estructurales y de moderación entre el afecto positivo, las fortalezas del carácter y los factores protectores, considerando el sexo y la escolaridad como ejes moderadores.

Método

Participantes y Datos

Se analizó una base de datos compuesta por 557 participantes con edades comprendidas entre los 11 y 19 años. El sexo de nacimiento se codificó de manera dicotómica 0 = hombre, 1 = mujer, registrándose 322 mujeres (57.8%) y 235 hombres (42.2%). Respecto al nivel educativo, la muestra se concentró en dos niveles: secundaria (n = 315, 56.6%) y preparatoria (n = 242, 43.4%).

Instrumentos y Variables

Escala de ideación suicida, eventos desencadenantes y protectores EISEYDP

El instrumento está compuesto por 21 reactivos que se agrupan en dos dimensiones. La primera, orientada a medir la ideación suicida, emplea una escala Likert de 4 puntos (desde 0 = “nunca” hasta 4 = “siempre”). La segunda, enfocada en los factores protectores, utiliza una escala de 5 puntos (desde 1 = “muy bajo” hasta 5 = “muy alto”). Adicionalmente, incluye un índice que recopila, a través de opciones dicotómicas (sí/no), información sobre los eventos desencadenantes que podrían estar vinculados al evaluado. En cuanto a sus propiedades psicométricas, arrojó una consistencia interna y validez que oscilan entre aceptables y excelentes: para la subescala de ideación suicida se obtuvo un alfa de Cronbach de .969 y un omega de McDonald de .971, mientras que para la subescala de factores protectores los coeficientes fueron de .858 y .877 respectivamente.

Inventario de Fortalezas del Carácter (VIA-120)

Se emplearon cuatro subescalas extraídas del inventario VIA (Values in Action Inventory of Strengths), cuya versión original consta de 240 ítems —aunque en este caso se utilizó la adaptación abreviada de 120 reactivos—, abarcando específicamente las dimensiones de Perseverancia, Apreciación de la belleza y la excelencia, Esperanza y Gratitud (Peterson & Seligman, 2004). Cada ítem se valora mediante una escala Likert de 5 puntos, cuyas anclas van desde 1 (“muy en desacuerdo”) hasta 5 (“muy de acuerdo”), de modo que las puntuaciones elevadas reflejan una mayor presencia o arraigo de la fortaleza evaluada. El instrumento mostró propiedades psicométricas robustas en la presente muestra: para la subescala de Esperanza se obtuvo un alfa de Cronbach de .86 y un omega de McDonald de .87; para Gratitud, .85 y .86 respectivamente; para Perseverancia, .82 y .83; y para Apreciación de la belleza, .80 y .81.

Afecto Positivo (PANAS-28)

Para cuantificar el estado emocional positivo se administró la subescala de afecto positivo derivada del cuestionario PANAS-28 (Positive and Negative Affect Schedule), la cual está diseñada para medir el grado de entusiasmo, actividad y alerta del evaluado (Watson *et al.*, 1988). Los reactivos que componen esta dimensión se puntúan en una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (“muy poco o nada”) hasta 5 (“extremadamente”), indicando así la intensidad con la que la persona experimenta cada estado afectivo durante un periodo de tiempo determinado. Esta subescala reporta un alfa de Cronbach de .89 y un omega de McDonald de .90.

Análisis Estadístico

Debido a la marcada asimetría de la variable de ideación suicida (sesgo de 1.553), se emplearon coeficientes de correlación de Spearman. Las diferencias en factores protectores según sexo y escolaridad se evaluaron mediante las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Las estimaciones multivariadas y los modelos de regresión se calcularon mediante mínimos cuadrados con errores estándar robustos HC3.

Para responder al objetivo de modelado avanzado, se desarrollaron modelos de rutas estructurales (SEM) bajo la filosofía de modelado basada en varianza, evaluando efectos directos, coeficientes estandarizados, varianza explicada (R^2) y efectos de moderación mediante términos de interacción cruzada entre los predictores psicológicos y las variables sociodemográficas (sexo y escolaridad). Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = .05$.

Resultados

Descripción de la Muestra y Variables Psicológicas

El análisis descriptivo de las variables continuas (Tabla 1) evidenció una concentración de los puntajes de ideación suicida en valores bajos, acompañada de una cola superior de casos clínicamente relevantes; la fortaleza de carácter con mayor puntaje fue la esperanza y los factores protectores arrojaron un puntaje alto.

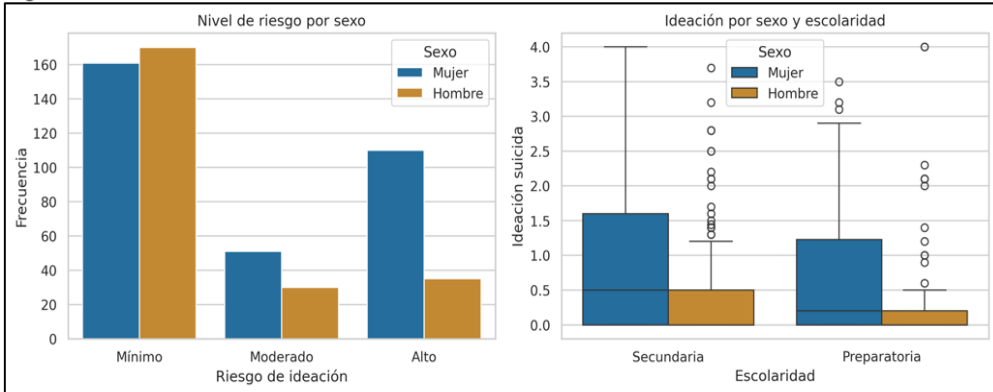
Tabla 1. Estadísticos descriptivos.

Variable	Media	DE	Min	Max	Asimetría
Perseverancia	3.237	0.796	1	5	-0.171
Apreciación de la Belleza y Excelencia	3.191	0.828	1	5	-0.097
Esperanza	3.510	0.939	1	5	-0.489
Gratitud	3.397	0.877	1	5	-0.273
Afecto Positivo	2.837	0.767	1	5	0.301
Factores protectores	3.335	0.688	1	5	-0.271
Ideación	0.660	0.948	0	4	1.553

En cuanto a la categorización del riesgo de ideación suicida, el 59.4% ($n = 331$) de la muestra se ubicó en riesgo mínimo, el 14.5% ($n = 81$) en riesgo moderado y el 26.0% ($n = 145$) en riesgo alto (Figura 1). La distribución del riesgo mostró una asociación estadísticamente significativa con el sexo ($\chi^2(2) = 31.666$, $p < .001$, $V = .238$), siendo el riesgo alto notablen-

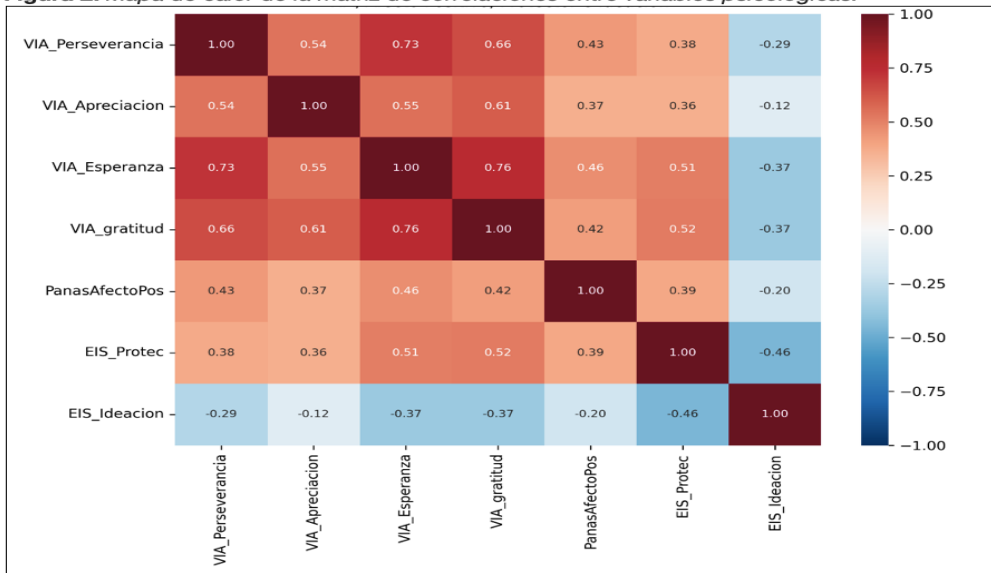
te más frecuente en mujeres (34.2%) que en hombres (14.9%). No se halló una asociación significativa con el nivel escolar ($\chi^2 (2) = 3.904, p = .142$).

Figura 1. Distribución de ideación suicida.



Todas las variables psicológicas evaluadas mostraron asociaciones bivariadas estadísticamente significativas con la ideación suicida. La correlación negativa más intensa correspondió a los factores protectores), seguida de la gratitud) y la esperanza).

Figura 2. Mapa de calor de la matriz de correlaciones entre variables psicológicas.



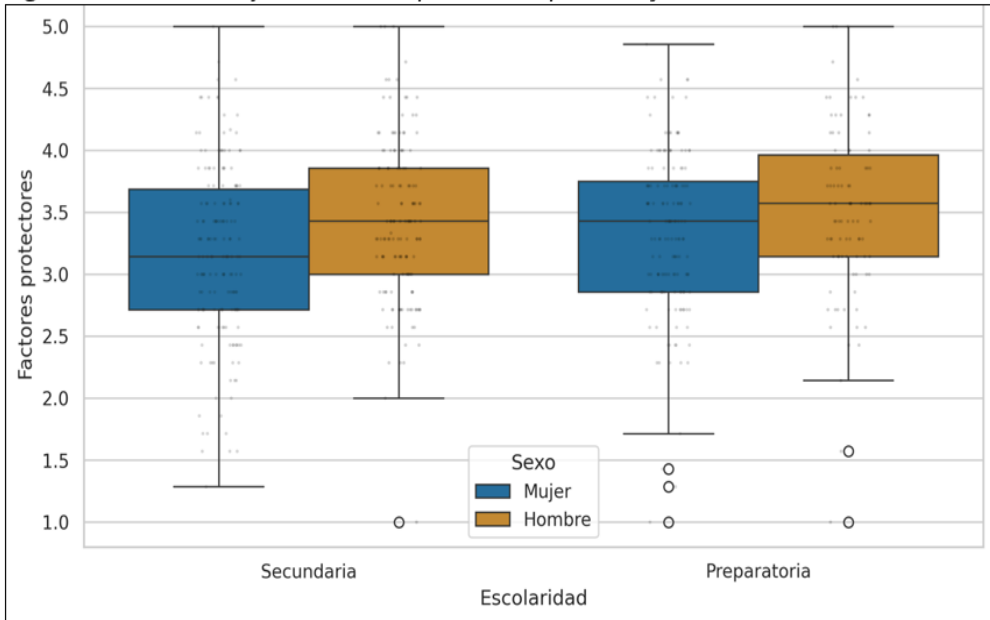
La Figura 2 presenta un mapa de calor de las correlaciones de Spearman entre las fortalezas del carácter evaluadas mediante el VIA (perseverancia, apreciación de la belleza, esperanza y gratitud), el afecto positivo (PANAS), los factores protectores del EISEDYP y la ideación suicida en una muestra de 554 participantes. La intensidad del color refleja la magnitud y dirección de las asociaciones: los tonos rojos representan correlaciones positivas y los tonos azules correlaciones negativas.

En conjunto, en la figura 2 se muestra que las fortalezas psicológicas y los factores protectores se encuentran positivamente relacionados entre sí, con asociaciones de magnitud moderada a alta. Destacan las correlaciones entre esperanza y gratitud ($\rho = .76$), esperanza y perseverancia ($\rho = .73$), y gratitud y perseverancia ($\rho = .66$), lo que sugiere que estas fortalezas tienden a coexistir en los participantes. Asimismo, los factores protectores del EISEDYP-23 presentan correlaciones positivas con esperanza ($\rho = .51$), gratitud ($\rho = .52$), perseverancia ($\rho = .38$), apreciación de la belleza ($\rho = .36$) y afecto positivo ($\rho = .39$), apoyando la coherencia conceptual del instrumento.

En contraste, todas estas variables muestran correlaciones negativas con la ideación suicida, indicando que mayores niveles de recursos psicológicos se asocian con menores niveles de ideación suicida. La relación inversa más fuerte corresponde a los factores protectores del EISEDYP ($\rho = -.453$, $p < .001$; p ajustada FDR $< .001$), lo que representa una asociación de magnitud moderada y constituye evidencia de la validez convergente de la escala de protección. De manera similar, gratitud ($\rho = -.373$, $p < .001$), esperanza ($\rho = -.371$, $p < .001$) y perseverancia ($\rho = -.290$, $p < .001$) presentan asociaciones negativas significativas de magnitud pequeña a moderada. El afecto positivo también se relaciona inversamente con la ideación suicida ($\rho = -.197$, $p < .001$), aunque con una magnitud menor.

Finalmente, la apreciación de la belleza muestra la correlación más débil con la ideación suicida ($\rho = -.114$), lo que indica una asociación negativa pequeña. Todos los análisis permanecieron estadísticamente significativos tras la corrección por comparaciones múltiples mediante el procedimiento de False Discovery Rate (FDR), excepto que el valor ajustado de apreciación de la belleza no aparece en la tabla presentada.

Figura 3. Gráfica de cajas de factores protectores por sexo y escolaridad.



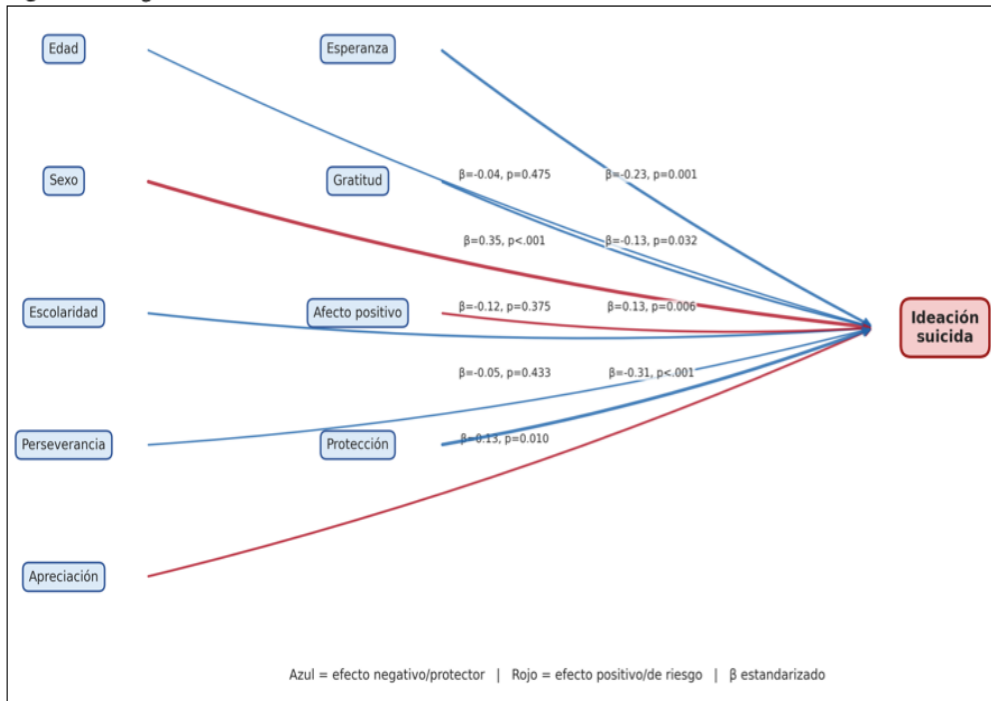
Comparación de Factores Protectores

Las comparaciones no paramétricas indicaron que los hombres presentaron una mediana ligeramente superior en factores protectores en comparación con las mujeres (Mann-Whitney U = 43971.0, $p < .001$, $r = -.167$) (Figura 3). Asimismo, se observaron diferencias significativas por nivel escolar mediante Kruskal-Wallis ($H = 5.195$, $p = .023$), con puntuaciones levemente superiores en preparatoria en comparación con secundaria, aunque con tamaños de efecto pequeños.

Modelo de Ecuaciones Estructurales 1 (Efectos Directos)

El primer modelo reprodujo la estructura multivariable, explicando el 30.1% de la varianza de la ideación suicida ($R^2 = .301$, $R^2_{adj} = .289$, $F = 18.717$, $p < .001$). El predictor protector independiente con mayor peso fue “factores protectores” del inventario EISEDYP ($\beta = -.310$, $p < .001$), seguido de la esperanza ($\beta = -.232$, $p = .001$). Ser mujer se asoció positivamente con la ideación ($\beta = .346$, $p < .001$).

Figura 4. Diagrama de rutas SEM 1.



Modelo de Ecuaciones Estructurales - Moderación por Sexo y Escolaridad

La Tabla 2 presenta el segundo modelo de ecuaciones estructurales, cuyo objetivo fue evaluar si el sexo y la escolaridad moderan la relación entre las fortalezas del carácter, el afecto positivo, los factores protectores y la ideación suicida. El modelo explicó el 31.1% de la varianza de la ideación suicida y la incorporación de los seis términos de interacción produjo una mejora significativa respecto al modelo con únicamente efectos principales, $F(6, 540) = 5.01, p < .001$.

Entre los efectos principales, el sexo mostró una asociación significativa con la ideación suicida ($\beta = .403, p < .001$), indicando diferencias entre hombres y mujeres en los niveles de riesgo. Asimismo, las fortalezas del carácter ($\beta = -.164, p = .041$) y los factores protectores del EISEDYP-23 ($\beta = -.215, p = .011$) presentaron efectos protectores independientes, de manera que mayores niveles en estas variables se asociaron con una menor ideación suicida. En contraste, la edad ($\beta =$

-.054, $p = .388$), la escolaridad ($\beta = -.062$, $p = .627$) y el afecto positivo ($\beta = -.012$, $p = .874$) no mostraron efectos directos estadísticamente significativos una vez controladas las demás variables del modelo.

Tabla 2. SEM Moderación por sexo y escolaridad.

Ruta	Coef.	P> z	Significativa
Edad	-0.054	0.388	No
Sexo H0M1	0.403	0.000	Sí
Estudios	-0.062	0.627	No
Fortalezas	-0.164	0.041	Sí
Afecto Positivo	-0.012	0.874	No
Factores Protectores	-0.215	0.011	Sí
Fortalezas_x_Sexo	-0.170	0.092	No
Afecto Positivo _x_Sexo	0.098	0.371	No
Factores Protectores _x_Sexo	-0.216	0.035	Sí
Fortalezas_x_Estudios	0.061	0.567	No
Afecto Positivo s_x_Estudios	0.201	0.066	No
EIS_Protec_x_Estudios	0.009	0.925	No

Respecto a los efectos de moderación, únicamente la interacción Factores protectores $\times$ Sexo alcanzó significación estadística ($\beta = -.216$, $p = .035$). Este resultado indica que la relación protectora entre los factores protectores y la ideación suicida difiere según el sexo, observándose una pendiente protectora más pronunciada en las mujeres, es decir, el incremento en los factores protectores se asocia con una reducción más marcada de la ideación suicida en comparación con los hombres.

Las restantes interacciones no fueron estadísticamente significativas. La interacción Fortalezas $\times$ Sexo presentó únicamente una tendencia ($\beta = -.170$, $p = .092$), mientras que Afecto positivo $\times$ Escolaridad mostró un efecto cercano al nivel de significación ($\beta = .201$, $p = .066$), aunque ninguno de estos resultados proporciona evidencia suficiente para confirmar un efecto moderador. De igual forma, no se observaron efectos de moderación para Afecto positivo $\times$ Sexo ($\beta =$

.098, $p = .371$), Fortalezas $\times$ Escolaridad ($\beta = .061$, $p = .567$) ni Factores protectores $\times$ Escolaridad ($\beta = .009$, $p = .925$).

Factores protectores ante nivel de estudios y Sexo

Para conocer si los factores protectores dependen con relación al sexo y estudios del sujeto, se ejecutó un análisis a través de un modelo de regresión múltiple con términos de interacción y estratificación por grupos.

El análisis de interacción por sexo revela diferencias estadísticamente significativas, donde los factores protectores y las fortalezas del carácter muestran un efecto amortiguador de la ideación suicida mayor en las mujeres que en los hombres.

Respecto a los Factores Protectores, en mujeres el efecto protector es significativo ($b = -0.600$, $p < .001$) lo que puede indicar que, por cada incremento en los factores protectores, la ideación suicida disminuye de forma drástica en las adolescentes.

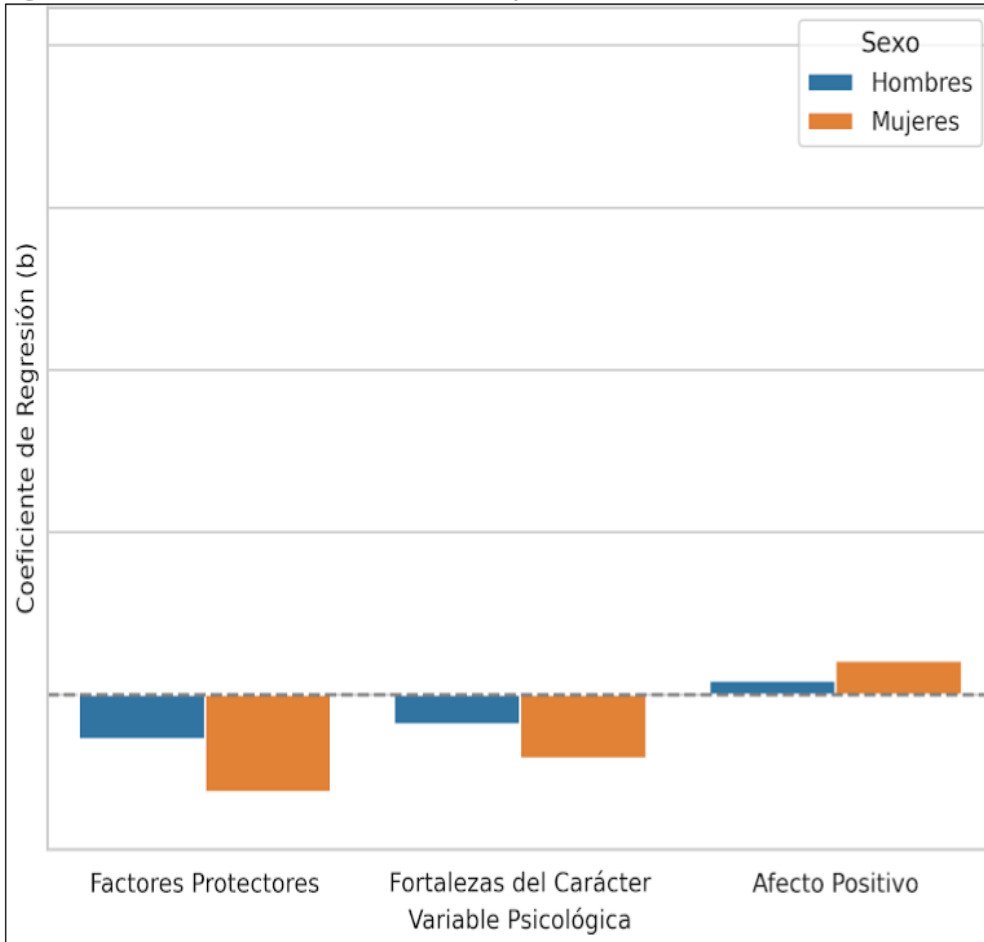
Mientras que en los hombres, aunque hay un efecto protector significativo ($b = -0.273$, $p = .011$), la magnitud es menos de la mitad que en las mujeres. La prueba de interacción cruzada (Protectores $\times$ Sexo) fue estadísticamente significativa ($b = -0.298$, $p = .034$), confirmando que la protección actuaría con mayor potencia en el sexo femenino.

La figura 5 se muestra la comparación entre los coeficientes de regresión para hombres y mujeres en tres dimensiones (Factores Protectores, Fortalezas del Carácter y Afecto Positivo). Las barras muestran que las magnitudes protectoras son sistemáticamente mayores (más negativas) en las mujeres.

Respecto a las variables de fortalezas del carácter (Esperanza, Gratitude, Perseverancia y Apreciación), en mujeres presentan una asociación protectora sólida frente a la ideación suicida ($b = -0.390$, $p < .001$). En hombres el coeficiente protector es menor ($b = -0.183$) y se encuentra en el límite de la significancia estadística ($p = .078$).

El afecto positivo, no muestra diferencias de moderación drásticas ni significativas entre sexos, operando de manera similar. Esto último se repitió al comparar los diferentes factores protectores con el nivel de estudios de secundaria y preparatoria, reportando que el impacto protector opera de manera transversal y muy similar en ambas etapas.

Figura 5. *Coefficiente de reducción de ideación por sexo.*



Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar los niveles de ideación suicida en adolescentes y respecto a recursos psicológicos positivos: fortalezas del carácter, afecto positivo y factores protectores; mediante modelos multivariados que incorporaron el efecto moderador del sexo y del nivel escolar. En conjunto, los resultados muestran que los factores protectores constituyen el predictor más consistente

de una menor ideación suicida y que dicho efecto es especialmente intenso en estudiantes mujeres.

Cada cuatro participantes (26%) se ubicó en la categoría de riesgo alto de ideación suicida. Aunque las diferencias entre estudios dependen del instrumento empleado y de la definición de riesgo utilizada, esta proporción confirma que la ideación suicida representa un problema importante de salud pública durante la adolescencia. Diversos estudios internacionales han mostrado que los pensamientos suicidas aumentan considerablemente durante esta etapa del desarrollo debido a la interacción entre cambios neurobiológicos, incremento del estrés social y mayor vulnerabilidad emocional (Nock *et al.*, 2008; Turecki & Brent, 2016). Asimismo, la revisión de Franklin *et al.* (2017) concluyó que la ideación suicida constituye uno de los mejores indicadores tempranos para identificar adolescentes con riesgo de desarrollar conductas suicidas posteriores, lo que enfatiza la importancia del tamizaje oportuno en los contextos escolares.

Consistente con investigaciones previas, las mujeres presentaron una prevalencia significativamente mayor de ideación suicida que los hombres. Este patrón ha sido descrito de forma reiterada tanto en estudios mexicanos como internacionales (Borges *et al.*, 2008; Turecki & Brent, 2016), y suele atribuirse a una mayor prevalencia de síntomas depresivos y ansiosos, una mayor tendencia a la rumiación emocional y una mayor disposición a reportar pensamientos suicidas en comparación con los varones (Miranda-Mendizábal *et al.*, 2019). Aunque los hombres presentan tasas más elevadas de suicidio consumado, las mujeres adolescentes suelen reportar con mayor frecuencia ideación suicida e intentos no fatales, fenómeno ampliamente documentado en la literatura epidemiológica.

En contraste, no se encontraron diferencias significativas en la distribución del riesgo según el nivel escolar, ni el nivel educativo mostró un efecto directo o moderador en los modelos estructurales. Este resultado sugiere que, al menos dentro del intervalo de edades analizado (secundaria y preparatoria), los mecanismos psicológicos asociados con la ideación suicida parecen mantenerse relativamente estables. Estudios recientes indican que las diferencias asociadas

con la edad suelen explicarse más por la acumulación de factores de riesgo individuales y familiares que por el grado escolar en sí mismo (WHO, 2023). En consecuencia, los programas preventivos podrían implementarse de manera transversal durante toda la adolescencia media sin requerir modificaciones sustanciales según el nivel educativo.

Las correlaciones observadas entre las fortalezas del carácter evidenciaron un patrón de asociación elevado, particularmente entre esperanza, gratitud y perseverancia. Este hallazgo resulta congruente con el modelo de fortalezas de Peterson y Seligman (2004), el cual plantea que dichas fortalezas representan recursos psicológicos interrelacionados que favorecen la adaptación y el bienestar. La elevada correlación entre esperanza y gratitud coincide además con revisiones recientes que muestran que ambos constructos comparten mecanismos cognitivos relacionados con expectativas positivas, resiliencia y regulación emocional (Jans-Beken *et al.*, 2020).

Los factores protectores del EISEDYP mostraron la asociación negativa más intensa con la ideación suicida tanto en los análisis bivariados como en los modelos estructurales. Este resultado aporta evidencia adicional sobre la importancia de considerar simultáneamente recursos personales, familiares e institucionales al estudiar el riesgo suicida. La literatura contemporánea señala que el apoyo social percibido constituye uno de los factores protectores más robustos frente a la conducta suicida, debido a que favorece el sentido de pertenencia, reduce el aislamiento social y facilita el acceso a ayuda profesional cuando aparecen pensamientos suicidas (Kleiman & Liu, 2013; Chu *et al.*, 2017). Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos respaldan el enfoque ecológico de la prevención del suicidio, en el que la disponibilidad de redes de apoyo puede amortiguar el impacto de múltiples factores de riesgo.

Entre las fortalezas del carácter, la esperanza conservó un efecto protector independiente incluso después de controlar el resto de las variables del modelo. Este hallazgo coincide con la teoría de la esperanza de Snyder (2002), según la cual las personas con mayores expectativas positivas hacia el futuro desarrollan estrategias más eficaces para afrontar situaciones adversas. Diversas investigaciones

longitudinales han mostrado que la esperanza reduce la probabilidad de desarrollar ideación suicida al incrementar la percepción de control personal y la capacidad para generar alternativas frente a los problemas (Gallagher & Lopez, 2009; Hirsch *et al.*, 2007). De manera similar, la gratitud presentó una asociación protectora importante en los análisis correlacionales, apoyando la evidencia que vincula esta fortaleza con mayores niveles de bienestar psicológico, satisfacción con la vida y menor sintomatología depresiva (Wood *et al.*, 2010).

En contraste, el afecto positivo mostró una relación negativa significativa únicamente en los análisis bivariados, perdiendo su efecto independiente en los modelos multivariados. Este resultado sugiere que gran parte de su asociación con la ideación suicida podría explicarse por la varianza compartida con otras fortalezas psicológicas, especialmente la esperanza y los factores protectores. Hallazgos similares han sido reportados en estudios sobre bienestar psicológico, donde diferentes indicadores positivos presentan elevados niveles de colinealidad al analizarse conjuntamente (Fredrickson, 2001; Pressman *et al.*, 2019). En consecuencia, el afecto positivo podría actuar más como un indicador general de bienestar emocional que como un predictor independiente del riesgo suicida.

Otro resultado relevante fue que el modelo estructural explicó aproximadamente 30% de la varianza de la ideación suicida. Aunque este porcentaje indica una capacidad predictiva moderada, resulta consistente con la naturaleza multifactorial de la conducta suicida. Diversas revisiones han señalado que ningún modelo psicológico logra explicar completamente la aparición de la ideación suicida debido a la interacción entre variables biológicas, psicológicas, familiares, sociales y culturales (Franklin *et al.*, 2017; Turecki *et al.*, 2019). En este sentido, la magnitud de la varianza explicada obtenida en el presente estudio puede considerarse adecuada para modelos que incluyen exclusivamente variables protectoras y sociodemográficas.

El resultado que más llamó la atención fue la identificación de un efecto moderador del sexo sobre la relación entre los factores protectores y la ideación suicida. La interacción significativa indica que el incremento de los factores protectores produce una reducción consi-

derablemente mayor de la ideación suicida en las mujeres que en los hombres. Esto amplía la evidencia disponible al sugerir que los recursos protectores no ejercen un efecto uniforme en todos los adolescentes. Una posible explicación es que las mujeres tienden a utilizar con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento basadas en la búsqueda de apoyo social y en la regulación emocional interpersonal, por lo que la disponibilidad de redes protectoras podría generar un mayor beneficio psicológico (Rueger *et al.*, 2016).

Finalmente, estos resultados poseen implicaciones importantes para la prevención del suicidio en el ámbito escolar. Más allá de reducir únicamente los factores de riesgo, los hallazgos respaldan la conveniencia de fortalecer recursos positivos como la esperanza, la gratitud y las redes de apoyo familiares, escolares y comunitarias. Este enfoque coincide con las recomendaciones actuales de la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2023), las cuales enfatizan que los programas preventivos deben combinar la identificación temprana del riesgo con intervenciones dirigidas a fortalecer factores protectores y promover el bienestar psicológico.

Declaración de financiamiento

Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México, a través del proyecto PEE-2025-G-978, en el marco del programa de Programas Estratégicos Nacionales de Ciencia, Tecnología y Vinculación con los Sectores Social, Público y Privado.

Referencias

- Borges, G., Benjet, C., Medina-Mora, M. E., Orozco, R., Molnar, B. E. & Nock, M. K. (2008). Ideación, plan y intento de suicidio en adolescentes mexicanos: prevalencia y sociodemografía. *Salud Pública de México*, 50(Supl. 1), S50–S57.
- Chu, C., Hom, M. A., Stanley, I. H., Gai, A. R., Bryen, C. P., Brown, G. K., Capron, D. W. & Joiner, T. E. (2017). Non-suicidal self-injury

- and suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Medicine*, 47(16), 2746–2758.
- Eisenberg, D., Golberstein, E. & Gollust, S. E. (2003). Help-seeking and access to mental health care in a college student population. *Medical Care*, 45(7), 594–601.
- Franklin, J. C., Ribeiro, J. D., Fox, K. R., Bentley, K. H., Kleiman, E. M., Huang, X. & Nock, M. K. (2017). Risk factors for suicidal thoughts and behaviors: A meta-analysis of 50 years of research. *Psychological Bulletin*, 143(2), 187–232.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2009). Positive expectancies and mental health: Identifying the unique contributions of hope and optimism. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 548–556.
- Hirsch, J. K., Wolford, K., LaLonde, S. M., Brunk, L. & Parker-Morris, A. (2007). Optimistic explanatory style as a moderator of the association between negative life events and suicide ideation. *Crisis*, 28(1), 48–53.
- Jans-Beken, L., Jacobs, N., Janssens, M., Peeters, S., Reijnders, J., Lechner, L. & Lataster, J. (2020). Gratitude and health: An updated review. *The Journal of Positive Psychology*, 15(6), 743–782.
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Kleiman, E. M. & Liu, R. T. (2013). Social support as a protective factor in suicide: Findings from two nationally representative samples. *Journal of Affective Disorders*, 150(2), 540–545.
- Miranda-Mendizábal, A., Castellví, P., Parés-Badell, O., Alayo, I., Almenara, J., Alonso, I., Blasco, M. J., Cebrià, A., Gabilondo, A., Gili, M., Lagares, C., Piqueras, J. A., Rodríguez-Jiménez, T., Rodríguez-Marín, J., Roca, M., Soto-Sanz, V., Vilagut, G. & Alonso, J. (2019). Gender differences in suicidal behavior in adolescents and young adults: Systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *International Journal of Public Health*, 64(2), 265–283.

- Nock, M. K., Borges, G., Bromet, E. J., Alonso, J., Angermeyer, M., Beautrais, A. & Williams, D. R. (2008). Cross-national prevalence and risk factors for suicidal ideation, plans and attempts. *The British Journal of Psychiatry*, 192(2), 98–105.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.
- Pressman, S. D., Jenkins, B. N. & Moskowitz, J. T. (2019). Positive affect and health: What do we know and where next should we go? *Annual Review of Psychology*, 70, 627–650.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Turecki, G. & Brent, D. A. (2016). Suicide and suicidal behaviour. *The Lancet*, 387(10024), 1227–1239.
- Turecki, G., Brent, D. A., Gunnell, D., O'Connor, R. C., Oquendo, M. A., Pirkis, J. & Stanley, B. H. (2019). Suicide and suicide risk. *Nature Reviews Disease Primers*, 5(1), Article 74.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070.
- Wood, A. M., Froh, J. J. & Geraghty, A. W. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 890–905.
- World Health Organization. (2023). Suicide. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

SOBRE LA PERSONA Y LA PROSOPOLOGÍA EN JULIÁN MARÍAS

Juan Granados Valdéz

Doctor en Artes. Docente en la Universidad Autónoma de Querétaro.
juan.granados@uaq.mx

Recibido: 6 de octubre 2025.
Aceptado: 15 de noviembre 2025.

Resumen

El pensamiento de Julián Marías se inscribe en la tradición filosófica española del siglo XX, en diálogo estrecho con José Ortega y Gasset, de quien fue discípulo. Su obra parte del raciovitalismo orteguiano, que sitúa la vida como realidad radical, pero evoluciona hacia una profundización antropológica centrada en la persona. A lo largo de su trayectoria, Marías busca superar los límites de una filosofía excesivamente abstracta o “cosista”, proponiendo categorías que permitan pensar lo humano en su concreción. En este contexto, introduce nociones clave como la instalación, el carácter futurizo de la vida y la estructura empírica, además de explorar métodos alternativos como la prosopología, apoyada en la imaginación y la narrativa. Su reflexión, atravesada por una perspectiva cristiana, subraya la libertad, la finitud y la apertura de la persona, consolidando así una propuesta filosófica original y sistemática.

Palabras clave: Sustancia, persona, personalismo, prosopología, instalación

Abstract

The thought of Julián Marías is rooted in the 20th-century Spanish philosophical tradition, in close dialogue with José Ortega y Gasset, whose disciple he was. His work stems from Ortega's vitalistic rationalism, which posits life as the fundamental reality, but evolves toward a deeper anthropological understanding centered on the person. Throughout his career, Marías sought to overcome the limitations of an excessively abstract or "thing-centered" philosophy, proposing categories that allow us to think about humanity in its concreteness. In this context, he introduced key notions such as installation, the future-oriented nature of life, and empirical structure, in addition to exploring alternative methods such as *prosopology*, supported by imagination and narrative. His reflection, informed by a Christian perspective, emphasizes the freedom, finitude, and openness of the person, thus consolidating an original and systematic philosophical proposal.

Keywords: Substance, Person, Personalism, Prosopology, Installation.

Introducción

El presente trabajo se propone presentar el pensamiento de Julián Marías sobre la persona y la *prosopología*. Además de exponer sus ideas, quisiera dar cuenta de su propuesta filosófica a partir de las categorías de persona, estructura, perspectiva, etcétera, que funcionan como ejes de análisis. La filosofía de Julián Marías adopta un enfoque conceptual y analítico, cercano al método fenomenológico, pero ampliado, me parece, en clave personalista (Burgos, 2003, 2009). Esto implica, por un lado, que pone en suspenso las interpretaciones reduccionistas, especialmente aquellas que tienden a cosificar a la persona, y, por otro, deja que la realidad personal se muestre en su propia complejidad. Para dar cuenta de esto, de su filosofía y de su rendimiento perso-

nalista, al modo de Juan Manuel Burgos (2009), recorro a una revisión sistemática de los principales conceptos de Marías, atendiendo tanto a su desarrollo interno como a su relación con la tradición filosófica. Así, más que ofrecer una exposición simple, intento reconstruir, con cierta simplicidad, una arquitectura conceptual que permita comprender el alcance y los límites de la propuesta antropológica del filósofo español.

Contexto intelectual y biográfico

Para ubicar a Julián Marías, hay que verlo dentro de una especie de *familia* intelectual muy potente. Se forma en el entorno de José Ortega y Gasset, que es su maestro principal, aunque también estuvo en diálogo con Miguel de Unamuno, a quien dedica un libro, Xavier Zubiri, quien escribe el prólogo a su *Historia de la filosofía* (Marías, 1941), y Manuel García Morente. Es decir, no aparece aislado, pertenece a una tradición muy concreta del pensamiento español de la primera mitad del siglo XX. De hecho, como discípulo de Ortega, comparte generación con María Zambrano y José Luis López Aranguren. También está conectado, aunque sea indirectamente, con los filósofos del exilio, esto es, con José Gaos y Eduardo Nicol. Todo esto dibuja una especie de red, a saber, la del pensamiento español que se transforma antes, durante la guerra, el exilio y la posguerra.

Julián Marías nace en Valladolid en 1914 y muere en Madrid en 2005. Tuvo una vida larga, pero atravesada, especialmente, por la guerra civil española. Estudió en Madrid, en la Universidad Complutense, donde tuvo a los profesores ya dichos. Ahí se formó filosóficamente. Es de notar que desde muy joven destacó. Fue un lector voraz. Aprendió varias lenguas (inglés, francés, alemán, italiano) y empezó pronto a traducir textos filosóficos. Esa formación lingüística no es un detalle menor. Le permitió comparar tradiciones y defender, como se verá, que el español también sirve, perfectamente, para hacer filosofía, algo que no era en su contexto, ni en el nuestro, tan obvio.

Durante la guerra civil española tomó una postura contraria al régimen que luego se impuso, lo cual le pasó factura. En la España franquista quedó marginado académicamente. No pudo acceder con

normalidad a las cátedras universitarias, porque se negó a cumplir con ciertos requisitos políticos. En la práctica, quedó fuera, pues, de la universidad oficial. Vivió, básicamente, de escribir, traducir y dar conferencias. Viajó mucho. Visitó Estados Unidos, Francia y América Latina. Fue una figura más internacional que institucional, se puede decir. Esto lo convirtió en una especie de intelectual independiente, incluso un poco solitario, dentro de su propio país. A pesar de esa marginación, no abandonó nunca la actividad intelectual. Publicó muchísimo y con un estilo muy claro, muy directo, casi pedagógico. Su *Historia de la filosofía*, escrita siendo aún muy joven, se volvió un clásico muy pronto.

Intelectualmente, fue (ya se dijo), profundamente, fiel a Ortega, pero no en el sentido de repetirlo. Más bien mantuvo su impulso, a saber, el de la idea de que hay que encontrar una realidad radical que supere las abstracciones excesivas. Ortega la situaba en la vida (“mi vida”). Marías, sin romper con eso, fue desplazando el centro hacia la persona. En esto influyó su fe cristiana, que en él permaneció viva, y a la que dedicó varios libros (Marías, 1997, 2005). A diferencia de su amigo y maestro, esa dimensión religiosa (pero no en sentido amplio, general, ambiguo, sino concreto, como sinónimo de cristiana) no desapareció y acabó influyendo en su forma de entender la realidad humana.

Marías fue, pues, un pensador que, nació dentro del orteguismo, atravesó tiempos marcados por la exclusión política, se mantuvo activo fuera de la academia oficial y, desde ahí, desarrolló una obra propia, muy centrada en la comprensión de la persona y en continuidad, pero también en tensión, con la tradición filosófica mundial y española del siglo XX (Burgos, 2003).

El español como lengua filosófica y el concepto de instalación

Hay en Julián Marías algo muy interesante que a veces pasa desapercibido, a saber, su defensa del español como lengua filosófica. Esta defensa la hace, además, desde algo muy concreto: su experiencia con otras lenguas. Marías dominaba, ya se decía, varios idiomas, cosa que le permitió compararlas. En ese contexto, se enfrentaba a

una especie de prejuicio bastante extendido, sobre todo influido por Martin Heidegger, esto es, el de la idea de que la filosofía *de verdad* solo se podía hacer en griego o en alemán. Marías no compartía eso. Al contrario, para él el español no solo sirve para hacer filosofía, sino que tiene sus propias ventajas. Una de las más claras está en la distinción entre los verbos *ser* y *estar*. En muchas lenguas eso no existe esta distinción. En alemán (*sein*), en inglés (*to be*), en francés (*être*), por mencionar algunas, todo (ser y estar) se mezcla en un solo verbo. En cambio, en español, podemos distinguir entre algo que es y algo que *está*. Y esa diferencia no es trivial, abre matices filosóficos muy finos. Por ejemplo, solemos decir que *estar* es algo pasajero, pero Marías matizaba que no siempre. Cuando se dice “estás en el mundo” o incluso en contextos religiosos, como en el rezo de “El Padre nuestro”, “estás en el cielo”, no se está hablando de algo meramente temporal o superficial. Dios no está temporalmente en el cielo, pongamos por caso. Hay una forma de estar que implica una cierta estabilidad, una manera de encontrarse situado. Incluso hay un desarrollo lingüístico del estar humano (Marías, 1973).

Y en esto es en lo que entra su concepto de *instalación* (Marías, 1970). *Estar* no es solo ocupar un lugar como si se fuera un objeto. Es estar *instalado*. Es decir, estar situado en una realidad, pero de una forma implicada, vivida, casi estructural. No es lo mismo decir que “estoy en una habitación” que entender que estoy instalado en un mundo, en una vida, en una circunstancia. Aquí se nota claramente la herencia de José Ortega y Gasset (1914), con su idea de la *circunstancia*. No vivimos como si flotáramos. Siempre estamos en algo que nos rodea y nos configura. Marías retoma eso, pero lo afina con el lenguaje. La *instalación*, entonces, apunta a algo más profundo. No solo estamos en el mundo. Estamos metidos en él, situados, comprometidos, formando parte de una realidad en la que nos movemos y desde la cual pensamos. Dicho de forma sencilla: no somos cosas que son y ya, sino vidas instaladas en un contexto. Y el español, con su distinción entre *ser* y *estar*, permite pensar eso con más precisión que otras lenguas.

Evolución del pensamiento de Julián Marías: de la vida a la persona

Para entender a Julián Marías hay que ver cómo cambió el foco de su pensamiento con el tiempo. No rompió con lo anterior, más bien lo profundizó. Al inicio estuvo, insistimos, muy marcado por José Ortega y Gasset. Para éste el punto de partida es claro, a saber, ese punto de partida o realidad radical es “mi vida”. Es decir, no las cosas abstractas ni las teorías, sino la vida concreta que cada uno está viviendo (Ortega y Gasset, 1914). Una vida que implica mundo, decisiones, problemas, futuro, etc., todo eso. En esa primera etapa, Marías sigue bastante de cerca ese planteamiento. Se mueve en una lectura orteguiana, que consistía en analizar la vida como esa realidad básica desde la que todo lo demás cobra sentido. Pero poco a poco empieza a ver que eso no alcanza del todo. Que hablar de “la vida” sigue siendo, en cierto modo, demasiado general. Falta algo más concreto, más radical todavía.

Se da un giro hacia la persona. Marías empieza a notar que no basta con decir “vida”, porque la vida siempre es la vida de alguien. Y ese “alguien” no se deja reducir a una categoría general. No es una cosa, no es un objeto, ni siquiera es simplemente un “viviente”. Es alguien singular, irrepetible. Entonces el centro se desplaza de la vida a la persona (Marías, 1970). Este cambio se ve con más claridad en su etapa de madurez, especialmente a partir de su obra *Antropología metafísica*. Ahí ya no se trata solo de describir estructuras de la vida (como hacía Ortega), sino de pensar qué significa ser persona. Y aquí introduce algo clave, a saber, que la persona no está “dada” como una cosa. No es algo fijo que sea, simplemente, lo que es y ya. La persona está siempre proyectada hacia el futuro, abierta, en proceso. Por eso habla de un carácter “futurizo”. Esto es, siempre estamos siendo, pero también estamos por ser. Dicho más directamente, una silla es lo que es y ya. Una persona no. Una persona nunca está terminada. Entonces, si al inicio el eje era “mi vida”, al final el eje es “quién soy yo” y “qué va a ser de mí”. Dos preguntas que no se pueden evitar y que no se reducen una a la otra.

Marías no abandona, pues, la idea de la vida como realidad radical, pero la radicaliza más. Descubre que esa vida solo se entiende de

verdad cuando se piensa desde la persona. Y ahí es donde su filosofía encuentra su propio punto.

Método prosopológico, la imaginación y la narrativa según Julián Marías

En Julián Marías se encuentra una idea muy sugerente: si se quiere entender a la persona, a una persona, no basta con los métodos filosóficos clásicos. Hace falta otra vía. Y ahí es donde entra lo que se puede llamar el método *prosopológico* (Marías, 2001). ¿De qué va esto? Básicamente, de tomar en serio que la persona no es una cosa. No es algo que se pueda definir del todo con conceptos fijos, como se hace con un objeto. La persona es alguien, no algo. Y eso cambia completamente la forma de acercarse a ella.

Marías se apoyó, al respecto, mucho en Miguel de Unamuno (1913). Unamuno ya había intuido que para hablar de la persona no basta con hacer teoría, sino que hay que contarla, narrarla, casi ponerla en escena. Por eso escribió novelas, ensayos literarios, textos donde los personajes viven, dudan, sufren. Marías recogió esa intuición y la llevó a su terreno, por decirlo así, lo cual significa que para entender a la persona se exige imaginación. Pero no entendida como fantasía sin control. Se trata más bien de la capacidad de proyectar, de anticipar, de captar lo que alguien es y lo que puede llegar a ser. Y así debe ser, porque la persona no está cerrada. Siempre está en proceso, abierta al futuro. La narrativa se vuelve clave. Cuando se cuenta una historia (en una novela, una biografía, incluso, en una escena) se puede mostrar algo que los conceptos no alcanzan, esto es, cómo alguien vive, decide, cambia, se contradice. Es decir, se puede mostrar a la persona en su devenir. Por eso, para Marías, la narrativa no es un simple adorno literario. Es un modo de conocimiento. A través de las historias accedemos a esa dimensión de la persona que no se deja reducir a (o atrapar en) definiciones.

El método *prosopológico*, entonces, consiste en acercarse a la persona como “quién”, no como “qué”, usando herramientas que respeten su carácter abierto, proyectivo y narrativo. A las cosas se las

analiza; a las personas, en buena medida, se las *cuenta* (relata). Y en ese *contar* aparece algo de su verdad que de otra forma se perdería.

La perspectiva cristiana y la libertad según Julián Marías

En Julián Marías hay, ya se decía, algo que atraviesa buena parte de su pensamiento, sobre todo al final, a saber, la llamada “perspectiva cristiana” (Marías, 1997, 2005). Entiéndase que no la plantea como un añadido (religioso) externo, sino como una forma de mirar la realidad que ya está, de hecho, presente en nuestra cultura. Su idea es bastante directa. Vivimos en un mundo históricamente configurado por el cristianismo, incluso si no somos creyentes. Esto significa que muchas de nuestras categorías (persona, dignidad, relación con los otros) ya están marcadas por esa herencia. Y es justamente desde el cristianismo que la persona no se entiende como una cosa ni como una simple pieza dentro del mundo, sino como (un) *alguien* irreductible, con un valor propio. Y esto conecta directamente con la libertad.

Para Marías, la libertad no es solo elegir entre opciones, como si fuera una especie de mecanismo de decisión. Es algo más radical: tiene que ver con el hecho de que la persona no está cerrada, no está completamente determinada. Está abierta, proyectada hacia el futuro. La perspectiva cristiana refuerza esta idea. La persona es alguien que puede responder, que puede dirigirse a otros (en última instancia, a Dios). Es decir, la libertad no es aislamiento, sino posibilidad de relación. Sin embargo, esta apertura implica riesgo. Si la persona está siempre “por hacerse”, entonces su vida no está asegurada de antemano. No hay un guion fijo. Y eso hace que la libertad sea inseparable de cierta inseguridad: no sabemos del todo qué va a ser de nosotros. Pero justo ahí está su valor. La libertad no consiste en estar completamente definido, sino en poder llegar a ser. En ese sentido, la vida personal es siempre proyecto.

Desde esta perspectiva, ser libre no es simplemente poder elegir cosas, sino poder ser alguien, es estar en construcción. Y esa idea, la de una persona abierta, responsable, capaz de responder, etc., tiene mucho que ver con ese trasfondo cristiano que, según Marías, sigue operando incluso cuando no lo notamos.

La finitud, la muerte y la perduración según Julián Marías

En Julián Marías (1996), el tema de la finitud no se queda en algo abstracto, sino que toca directamente la vida personal. No somos infinitos, no estamos aquí para siempre, y esto no es un dato secundario. Forma parte de lo que somos. La vida humana es limitada. Tiene un comienzo y un final. Y este final (la muerte) no es simplemente un hecho biológico, sino algo que afecta a toda la estructura de la persona. Si somos proyecto, si estamos siempre “por hacer(nos)”, entonces la muerte aparece como el límite negativo y radical de ese proyecto que es la persona, que somos como personas. Pero Marías no entiende la muerte solo como cierre o anulación. La piensa en relación con la forma en que vivimos. Esto es, la finitud introduce urgencia, pero también sentido. Justamente porque no somos eternos, nuestras decisiones importan. Lo que hacemos con nuestra vida no da igual, porque no hay tiempo infinito para corregirlo todo después.

Ahora bien, junto a esta finitud aparece otra idea, la de la perduración. La persona no es una cosa que simplemente aparece y desaparece sin más. A lo largo de la vida vamos dejando huella en los otros, en nuestras relaciones, en lo que hemos hecho, en lo que hemos significado, etc. De alguna manera seguimos presentes en quienes nos han conocido. Es obvio. Pero Marías va más allá de esa especie de recuerdo. Desde el horizonte que nos propone, marcado por una sensibilidad cristiana (Marías, 1997), la cuestión es si la persona puede tener algún tipo de continuidad más allá de la muerte. Y ahí no ofrece una respuesta cerrada, y mucho menos una demostración filosófica, pero sí deja abierta la posibilidad. La estructura misma de la persona, esto es, ese estar proyectada, ese no estar nunca completamente acabada, hace difícil pensarla como algo que simplemente se extingue sin resto. Es decir, la muerte pone un límite real, pero no agota del todo el problema de lo que somos. La pregunta de si la persona perdura no se puede eliminar tan fácilmente.

En Marías la finitud no es, pues, solo un límite negativo. Es lo que le da forma a la vida. Es lo que hace que sea seria y concreta. Al mismo tiempo abre la pregunta, nunca del todo cancelada, sobre si lo personal puede, de algún modo, ir más allá de ese límite.

La situación actual de la filosofía y la *prosopología* según Julián Marías

Julián Marías hizo un diagnóstico sobre un tipo de situación de la filosofía. Durante mucho tiempo ha tendido a tratar la realidad como si fuera un conjunto de cosas o a tratarlo todo como cosas. Es decir, ha pensado en términos de objetos, sustancias, esencias. Y justamente en esto se pierde algo fundamental, a saber, la persona. El problema, según Marías, es que ese enfoque *cosista* no alcanza para entender lo humano. Se pueden analizar los objetos así, pero cuando se intenta hacer lo mismo con alguien, no alcanza (Marías, 2001). Esto se debe a que una persona no es algo que simplemente sea, sino alguien que vive, que se proyecta, que no está nunca del todo terminado. Por eso dice, en el fondo, que la filosofía está incompleta. Ha desarrollado métodos muy potentes para conocer cosas, pero no ha afinado lo suficiente sus herramientas para conocer personas.

Y en esto entra, de nuevo, la *prosopología*. No se trata de una disciplina más, como si fuera otra rama, una nueva técnica. Es, más bien, un cambio de enfoque que consiste en pasar de preguntar “qué es esto” a preguntar “quién es este”. Parece un cambio pequeño, pero en realidad lo transforma todo. Cuando se pregunta por el “quién”, ya no se puede reducir la respuesta a definiciones y menos fijas. Se tiene que atender la vida concreta, la historia, las relaciones, el futuro abierto de esa persona. En ese sentido, la *prosopología* aparece casi como una corrección a la filosofía tradicional. No la elimina, pero sí la obliga a ir más allá de sus esquemas habituales.

La filosofía ha sido muy buena pensando cosas, pero no tanto pensando personas. Y la propuesta de Marías es justamente tomarse en serio ese reto. La clave está en no confundir, porque una cosa se describe; y una persona se comprende desde su trayectoria, su proyecto, su carácter de *alguien*. Y si la filosofía quiere estar a la altura de lo humano, tiene que aprender a moverse en ese nivel.

Conclusión

Lo que nos deja Julián Marías es un intento muy consistente de tomarse en serio a la persona: no como una idea abstracta ni como un objeto más dentro del mundo, sino como esa realidad concreta, abierta y siempre en proceso que somos cada uno. El recorrido filosófico no es lineal, pero sí tiene dirección. Parte de la vida, pasa por una revisión crítica de los límites de la filosofía tradicional y termina poniendo en el centro a la persona como clave de todo lo demás. En esto su pensamiento encuentra su punto más propio, dejando algo importante sobre la mesa: si la persona no es una cosa, entonces tampoco puede pensarse con categorías que la reduzcan a eso, hace falta otro enfoque, otra mirada, incluso otros recursos (como la narrativa o la imaginación) para no perder lo esencial. En este sentido su propuesta no cierra el tema, más bien lo abre. Invita a continuarlo, porque pensar a la persona implica aceptar que nunca está del todo dada, que siempre queda algo por entender.

La filosofía, si quiere estar a la altura de lo humano, tiene que aprender a pensar, hace apenas unas líneas que decía, en términos de “quién” y no solo de “qué”. Y ahí es donde el trabajo de Marías sigue teniendo sentido.

Referencias

- Marías, J. (1941). *Historia de la filosofía*. Revista de Occidente.
- (1970). *Antropología metafísica*. Revista de Occidente.
 - (1973). *El tema del hombre*. Revista de Occidente.
 - (1996). *Mapa del mundo personal*. Alianza Editorial.
 - (1997). *Sobre el cristianismo*. Alianza Editorial.
 - (2001). *Persona*. Alianza Editorial.
 - (2005). *La perspectiva cristiana*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Revista de Occidente.
- Unamuno, M. de. (1913). *Del sentimiento trágico de la vida*. Renacimiento.

- Burgos, J. M. (2003). *El personalismo*. Ediciones Palabra.
- (2009). “¿Es Julián Marías personalista? en J. L. Cañas, J. M. Burgos (eds.) (2009). *El vuelo del Alción. El pensamiento de Julián Marías*. Páginas de Espuma, pp. 147-164.

Principio del formulario

“Catálogo de primeras ediciones en pdf de libros publicados por Julián Marías, escritor, profesor y filósofo español discípulo de Ortega y Gasset” en https://www.cervantesvirtual.com/portales/julian_marias/su_obra_publicaciones/

RESEÑA

Fernando Iván Ceballos Escobar y Oscar Reyes Ruvalcaba (Coords). (2025). *Hacia la apropiación curricular del Plan de Estudio 2022. Estudios de caso Colima*. Guadalajara. Educarnos editorial. 154 pp.

Armando Aguilera*

El texto publicado durante el primer semestre de 2025, como parte de las investigaciones realizadas en la Unidad 061 de la Universidad Pedagógica Nacional, analiza los procesos mediante los cuales docentes de escuelas primarias y secundarias en Colima, México, incorporan el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en sus prácticas educativas, en torno al concepto de “apropiación curricular”, definido como procesos cognitivos, afectivos y prácticos para interpretar, resignificar e implementar programas institucionales, adaptándolos a realidades socioeducativas locales, cuyo análisis se presenta en cinco capítulos con investigaciones realizadas en diferentes planteles, tanto en nivel primaria como secundaria, en contextos rurales y urbanos durante el ciclo escolar 2023-2024, con la participación de los docentes investigadores: Larisa Alexandra Rodríguez Figueroa, Ileana Karina Gómez Rincón, Liliana Yonué Covarrubias Hernández, Verónica Alejandra Ponce Gutiérrez, Roberto Alejandro Melitón Reyes, Fernando Iván Ceballos Escobar y Oscar Reyes Ruvalcaba, en un trabajo coordinado por estos dos últimos.

Los cinco capítulos detallan casos específicos con un diseño de estudios de casos múltiples, inclusivos y descriptivos, con enfoque interpretativo, basado en entrevistas, grupos focales y análisis documental de programas analíticos. El primero de Gómez Rincón, analiza las interpretaciones docentes del Plan 2022 en una escuela primaria urbana de Colima. E este capítulo se plantea que las capacitaciones iniciales generaron confusión y complejidad, limitando la apropiación colectiva del currículo y requiriendo mayor orientación especializada para su aplicación práctica; el segundo de Reyes Ruvalcaba, examina la apropiación “sobre la marcha” de las orientaciones



curriculares en una escuela primaria rural del norte de Colima, resaltando que los docentes perciben la formación como ambigua y excesiva, no adaptada a su contexto socioeducativo, pero que, logran una asimilación gradual pese a estos retos; el tercero de Rodríguez Figueroa y Ceballos Escobar estudia la construcción del Programa Analítico en una secundaria urbana de Colima. Los autores describen la forma en que los docentes interpretan y adaptan directrices nacionales usando recursos oficiales, experiencias previas y diagnósticos locales para contextualizar contenidos; el cuarto de Ponce Gutiérrez, explora el proceso de “ensayo y error” en la apropiación curricular de una telesecundaria. En este apartado se destacan tensiones en la implementación inicial, como saturación de proyectos y falta de tiempo, con énfasis en la experimentación autónoma del colectivo docente; y el quinto de Covarrubias Hernández y Melitón Reyes detalla la apropiación en un colectivo docente de otra telesecundaria, identificando desafíos en Programas Analíticos, PDA, proyectos, autonomía, comunidad y evaluación formativa, pero resaltan actitudes proactivas y priorización basada en realidades locales.

Fundamentado en perspectivas constructivistas, el texto integra currículo formal, oculto y apropiación como eje heurístico, empleando estudios de casos múltiples descriptivos con lógica abductiva; como parte de la metodología cualitativa, se generan categorías como Programa Analítico, contenidos, proyectos, autonomía, comunidad y evaluación formativa.

Como resultado, los docentes observados reportan confusiones por capacitaciones ambiguas, cambios constantes en orientaciones y falta de piloto previo del Plan de Estudio 2022, generando agobio por la amplitud de Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) y proyectos. Reportan, además, tensiones en evaluación formativa, integración comunitaria limitada y autonomía curricular restringida por tiempo y recursos, aunque destacan actitudes proactivas como autoformación y codiseño en Consejos Técnicos Escolares.

Esta obra, aporta evidencia empírica valiosa para políticas de acompañamiento docente, resaltando la necesidad de formación especializada y contextualizada; por tanto, su enfoque fortalece la comprensión de reformas sin piloto, recomendándola para investigadores en pedagogía y NEM en México, dejando abierta la posibilidad de futuras indagaciones comparativas.

*Doctor en Gestión Educativa. Director de la Unidad 061 UPN Colima.

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, 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. 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
revistaeducarnos@hotmail.com