



Espirales Educativas

Fundación Carolina:
25 AÑOS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL.
Además, conoce los artículos realizados en el
"Taller de Textos Académicos" del IEIPE.



Nuestra revista forma parte de:

1. Diagnóstico para revistas mexicanas de ciencia y humanidades, SECIHTI.
2. Foros Regionales "Hacia una política soberana de revistas científicas", SECIHTI.
3. El "2do Congreso Iberoamericano de Ciencia Abierta", UNESCO - Open Lab.
4. Cumbre Ministerial y de Altas Autoridades sobre la Ética de la Inteligencia Artificial en América Latina y el Caribe, UNESCO.

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL



Dr. Manuel Chust Calero

Universitat Jaume I, España.



Dra. Solange Leonor Zalles

Cuestas. Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia.



Dr. Gonzalo Aravena Hermosilla

Museo de Sitio Castillo de Niebla, Chile.



Mtra. Benigna Zambrano

Miranda Intercultural, Chile - Venezuela



Mtro. Fernando Calderón Valenzuela.

Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco, Perú



Dra. Fernanda Bretones Lane

University of Florida, EU.



Dr. Carlos Arnulfo Salazar Rojas

Universidad Surcolombiana, Colombia.



Mtra. Eugenia Correa

Escuela Rural No. 16, Departamento de Paysandú, Uruguay.



Phd. Luis Gerardo Navarro

Tovar. IBC Advanced Technologies, Inc / University of Edinburg, Escocia.



Dra. Priscila Ferrer Caraponale

Consultora histórica de cine y gobierno, Brasil.



Mtro. Julian Joaquín Ferroni.

Observatorio de Culturas Religiones, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.



Mtro. Andrés Delgadillo

Sánchez. Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, México.



Esta publicación está disponible en Acceso Abierto bajo la licencia *Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional*, (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización de la página de *Creative Commons* de *Open Acces*. Contacto: revistaespirales@ieipe.edu.mx

DIRECTORIO

AUTORIDADES

Lic. Ricardo Gallardo Cardona
Gobernador Constitucional del Estado de
San Luis Potosí

Lic. Juan Carlos Torres Cedillo
Secretario de Educación, SEGE

Mtra. Jocelin Villagrán Rodríguez
Dirección de Educación Media Superior y
Superior, SEGE

**Dra. Saraí de los Ángeles Gaitán
Morales Jiménez**
Jefatura del Departamento de Educación
Normal, SEGE.

DIRECTORIO INSTITUCIONAL IEIPE

Dra. Patricia M. Aguilar Palomo
Dirección del IEIPE

**Dra. Angélica Ma. Guadalupe Espinosa
Cervantes**

Coordinación Académica

C.P. Andrés Roque Pérez

Coordinación Administrativa

Dr. Pablo Quevedo Monjarás

Coordinación de Difusión

Mtro. Andrés Delgadillo Sánchez

Sección de Edición

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO

Dr. Xavier Escudero-Nahón

Universidad Autónoma de Querétaro

**Dra. Saraí de los Ángeles Gaitán
Morales**

Secretaría de Educación de Gobierno del
Estado, SLP

**Mtra. Martha Lourdes Meléndez
Jiménez**

Consejo Académico Seccional, SNTE 26

Mtro. Pastor Hernández Madrigal

Universidad Pedagógica Nacional Unidad
241

Mtro. Pedro Monroy López

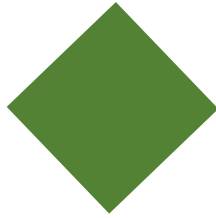
Escuela Normal de la Huasteca Potosina.

Diseño editorial

Andrés Delgadillo Sánchez

Todas las fotografías que aparecen en este
número son propiedad de **Fundación
Carolina.**

<https://www.fundacioncarolina.es/>



CONSEJO EDITORIAL DEL IEIPE

Dra. Patricia Margarita Aguilar Palomo

Dra. Oralia Betzabé Narváez Cabrero

Dra. Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes

Dra. Fabiola Isabel Castro Romero

Dra. Lilia María Vázquez Jaime

Dr. Joel Cardóna Dávila

Dr. Pablo Quevedo Monjarás

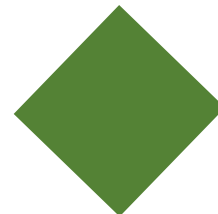
Dra. Gladys Eunice García Sandoval.

DICTAMINADORES del presente número:

- Pablo Quevedo Monjarás (IEIPE)
- Juan Manuel Grimaldo Carreón (IPMP)
- Lilia María Vázquez Jaime (IEIPE)
- Oralia Betzabé Narváez Cabrero (IEIPE)
- Angélica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes (IEIPE)
- Fabiola Castro Romero (IEIPE)
- Teresa Aranda Jiménez (Comisión Estatal de Libros de Texto)
- Andrés Delgadillo Sánchez (IEIPE)
- Gladys Eunice García Sandoval (IEIPE)
- Pedro Monroy López (Enohuapo)
- Carlos Arnulfo Salazar Rojas (U. Surcolombiana).

Enlaces Estudiantiles IEIPE: María de la Luz Flores Martínez (1er semestre); Paula Carolina Sánchez Ortiz (3er semestre).

Página web:
<https://ieipe.website/>



Contenido

Artículo y autor	Pág.
Editorial. <i>Andrés Delgadillo Sánchez</i>	7
Nuevos estudios de la literacidad. Prácticas letradas y medios escolares. <i>Alejandro Zapata Espinosa</i>	8
El trabajo directivo de la Universidad Pedagógica de Durango. Un enfoque desde los “stakeholders” de la RSU. <i>Juan Antonio Mercado Piedra</i>	14
Tejiendo lazos: Proyectos comunitarios y el rol vital de los padres en la Nueva Escuela Mexicana. <i>Giovanna Mendoza Hernández</i>	27
Crianza positiva: El cambio hacia el éxito académico y emocional del niño. <i>Yanet Amador Delgado</i>	34
El aula diversificada en preescolar: hallazgos desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana. <i>Graciela Isolé Silva Hernández</i>	40
Estrategias para resolver conflictos en Educación Preescolar. Utilizadas por maestros de educación preescolar, zona 114 de San Luis Potosí. <i>Zabdi Elizabeth Hernández Lara</i>	51
El seguimiento de egresados del IEIPE, como estrategia de mejora continua en la formación docente: una experiencia desde la Nueva Escuela Mexicana. <i>Patricia Margarita Aguilar Palomo, Oralia Betzabé Narváez Cabrero, Angelica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes</i>	65
Creación de cuentos con inteligencia artificial: Una estrategia para el acercamiento a la lectura en preescolar indígena <i>Hugo González Peña, Madai Pérez Rivera</i>	70

Rezago en la apropiación del enfoque de la NEM en la educación básica: El papel de la supervisión escolar en San Luis Potosí <i>Joel Cardona Dávila</i>	75
RESEÑAS	
Libro: Anécdotas. Internado No. 10 “Damian Camona”, 1959 – 1970. <i>Humberto de Regil Ledesma</i>	82
2do Congreso Nacional de Educación y Violencias de Género: Experiencias, Desafíos Actuales y Mejores Prácticas de Intervención en las Escuelas Normales <i>Fabiola Isabel Castro Romero</i>	90
Laboratorio de creatividad, arte y educación: Fundación Carolina: 25 años cooperación educativa internacional. <i>Andrés Delgadillo Sánchez</i>	94

Editorial

“El poder está en los números y somos millones”.
-. Greta Thunberg.

A 11 años de nuestra conformación como revista volteamos a una realidad educativa de cambios y oportunidades; el surgimiento y proliferación de la Inteligencia Artificial, así como una época convulsa de políticas públicas educativas y laborales, acompañan el día a día de los docentes frente a grupo que llevan ya cerca de 3 años implementando el nuevo e interesante modelo educativo de la “Nueva Escuela Mexicana”.

En una lógica de crecimiento y adaptabilidad, anunciamos que contamos con una licencia de global de *Creative Commons*, hoy por hoy, todas las publicaciones de la UNESCO cuentan con este tipo de licencias emanadas del nuevo paradigma de divulgación de la *Acceso Abierto* (Open Acces); de igual manera nuestra revista participa actualmente en iniciativas de la mencionada UNESCO y la SECIHTI, forma parte de 2 Redes Internacionales de Divulgación, y su “Consejo Editorial Internacional” crece de 8 a 12 países. Desde nuestro origen, hemos tratado de ser una revista que articule los ámbitos locales, nacionales e internacionales; y para el presente número contamos con artículos de Colombia, el estado de Durango y otros más (la mayoría) emanados de un Taller propio del IEIPE sobre “Elaboración de Textos Académicos”.

Los artículos en este número sobre temáticas como literacidad, responsabilidad social, proyectos comunitarios, crianza positiva, aula diversificada, resolución de conflictos, seguimiento de egresados, Inteligencia Artificial, supervisión escolar, anécdotas en el Internado “Damián Carmona”, género y cooperación internacional; la mayoría de ellos vinculados a la NEM

En la parte visual, festejamos un recorrido de los 25 de años de “Fundación Carolina”, el proyecto español de movilidad y cooperación internacional que apuesta por la educación, y tiene ya presencia en los 5 continentes.

Con estas acciones reafirmamos el compromiso de “Espirales Educativas” contra la endogamia académica e institucional que tanto nos aqueja hoy día, agradecemos a la directora del IEIPE, Dra. Patricia Margarita Aguilar Palomo, y a la Dra. Saraí de los Ángeles Gaitán Morales, Jefa del Departamento de Educación Normal de SEGE, el apoyo y apertura a las iniciativas académicas. Somos un esfuerzo colectivo por la divulgación, la “Ciencia Abierta” y la justicia cognitiva global, esperamos que el producto resulte de tu interés.

Mtro. Andrés Delgadillo Sánchez
Fundador de Espirales Educativas

Nuevos estudios de la literacidad.

Prácticas letradas y medios escolares.

Alejandro Zapata Espinosa¹

Resumen

El presente ensayo teórico aborda los nuevos estudios de la literacidad (NEL) como medio crítico para que la lectoescritura en el colegio sea una herramienta de comunicación y creación de saberes, de vivencias y aprendizajes. Asimismo, considera el periódico, la revista escolar y el edublog como medios para divulgar las expresiones artísticas. Concluye resaltando la importancia de la agencia de los estudiantes, ciudadanos activos y no simples receptores curriculares, por medio de la inclusión de sus lenguas y sus conocimientos en el aula y fuera de ella.

Palabras clave: Nuevos estudios de la literacidad (NEL), periódico escolar, revista escolar, edublog, prácticas letradas.

Los NEL: modelo ideológico

En la década de 1980 surgió el debate sobre los NEL en el mundo anglosajón (Zamora, 2019). Desde entonces, la literacidad (literacy en inglés y letramento en portugués) se planteó como contraparte a la corriente que veía en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura un proceso neutro, cuyo fin residía en codificar y decodificar los textos, independiente del ámbito institucional, económico y político del alumnado (Sandoval & Zanotto, 2022).

A su vez, la literacidad ensayística (Druker, 2019) o modelo autónomo, opuesto a la literacidad crítica o modelo ideológico (Zamora, 2019), obvia el contexto en el que los estudiantes escriben y leen; el capital cultural y las realidades que llevan consigo. De ahí que la descontextualización, las posiciones sociales y la neutralización del lenguaje (Street & Street, 2004, citado en Druker, 2019) sean propicios a una vertiente colonial de la lectoescritura. Esto debido al silencio en que

¹ Maestrando de la Maestría en Educación, Universidad Santiago de Cali, Colombia.

mantiene las otras literacidades, orales y gráficas, dejando aparte un gran caudal de experiencias y saberes fuera del englobe libresco.

Por otro lado, la literacidad crítica en el contexto escolar posibilita la comprensión de los propósitos de los discursos, así como las funciones comunitarias e ideológicas que este cumple mediante quien las pronuncia (Sandoval & Zanotto, 2022); avanza en la comprensión del texto literal, reconociendo sus intenciones implícitas, y lo agencia para argumentarlo en igualdad de condiciones.

Asimismo, pensada como medio de indagación, la literacidad crítica desarrollada en los alumnos brinda una herramienta para reforzar su identidad, cuestionar los modelos dominantes y verticales del discurso mediático, y compartir la historia que los atraviesa. Es por ello que el docente, en calidad de intelectual y no de tecnócrata del currículo que instrumentalice su praxis, enfatiza en los estudiantes la voz activa, variada en cuanto a cultura, clase, raza e historia, así como en sus problemas, esperanzas y sueños (Giroux, 1985).

Como se puede observar, en una comunidad letrada se reconocen los elementos que silencian o conducen a la expresión de los sujetos. El docente, y la creatividad propia de su quehacer, y el estudiante como centro de la literacidad en la escuela, constituyen, incluidos los otros miembros de la comunidad educativa en su formato discursivo oral, textual, gráfico entre otros, el conjunto de prácticas letradas en el ámbito social de la escuela (Kleiman, 2021). Para que esta agencia sea realidad, y tenga dónde expresarse y dar a conocer las creaciones generadas en el aula o fuera de ella, se necesitan espacios de diálogo y de soporte.

Medios y prácticas letradas

Para hacer comunicable las literacidades críticas de los estudiantes, sus visiones anteriormente construidas y mediadas por los contenidos escolares, se necesitan medios. La tarea de escritura libre, las líricas y el dibujo en el cuaderno, el ensayo del teatro o las salidas pedagógicas, así como las creaciones fuera de la escuela, deben tener un espacio de encuentro colectivo y de circulación. Han de trascender

los dos ojos del profesor que califica y devuelve, y pasar de mano en mano, ser interpretado y puesto en diálogo con otros textos.

Desde la pedagogía Freinet (1974), se formula la técnica del periódico escolar como medio para ingresar las narraciones estudiantiles al aula. Si para Freinet la técnica del periódico escolar a través de la imprenta fue un “paso a la modernización en la escuela” (Santaella & Martínez, 2020), las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dinamizan, acercan y agrupan el trabajo colaborativo. Para la consecución de un periódico a largo plazo se contaría con un equipo editorial y una mesa de redacción donde estudiantes y docentes se reúnan, convoquen a la comunidad educativa, corrijan y seleccionen una edición digital o física.

En cuanto a la literatura, el enfoque pasa de lo comunicacional a lo artístico, sin excluir a este en el periódico. La revista literaria sería el medio de difusión de los cuentos, poemas, textos libres, ilustraciones, animaciones y demás obras creativas enmarcables en la multimodalidad. Para este caso se contaría con el taller literario como estrategia didáctica englobada por la didáctica de la literatura, dirigido por un docente o un escritor invitado, del cual saldrían los principales, pero no únicos, textos de la revista. Por otra parte, una revista bilingüe o trilingüe que ubique en primer plano las lenguas indígenas, o las incluya en grabaciones y transcripciones de entrevistas, y permita las variaciones dialectales respondería a la razón y al sentido político, social, cultural y existencial del decolonialismo: la vida misma (Walsh, 2013).

Ambas propuestas, el periódico y la revista, encuentran en el edublog un sitio de alojamiento que multiplica las opciones de transmedializar los contenidos en podcasts, grabaciones de lecturas, videos y galerías del contexto habitado por los estudiantes. Por ende, las obras saldrían del aula, incluso del círculo de la comunidad educativa, y podrían ser observadas, leídas y comentadas por la sociedad con acceso al medio, implicando responsabilidad y un ejercicio mediante el cual el individuo adquiere un sentido de ciudadanía (pertenencia y compromiso) según se va volviendo más informado y consciente, lo cual exige habitar el mundo

letrado (como sujeto lector, escritor, hablante y pensante) y en el mundo de la participación social (Hernández, 2019).

Del mismo modo, estos medios en sí cumplen varias funciones. Dos de ellas, mencionadas por Santaella & Martínez (2020), son la naturaleza de material didáctico generado en la escuela para la escuela misma u otros círculos de interés. Igualmente, como instrumento de investigación para la sociología, el análisis del discurso y la etnografía, entre otros, educativa. Y como medio de información y de divulgación del colegio, así como documento que preservará la memoria de un tiempo y una espacialidad específica.

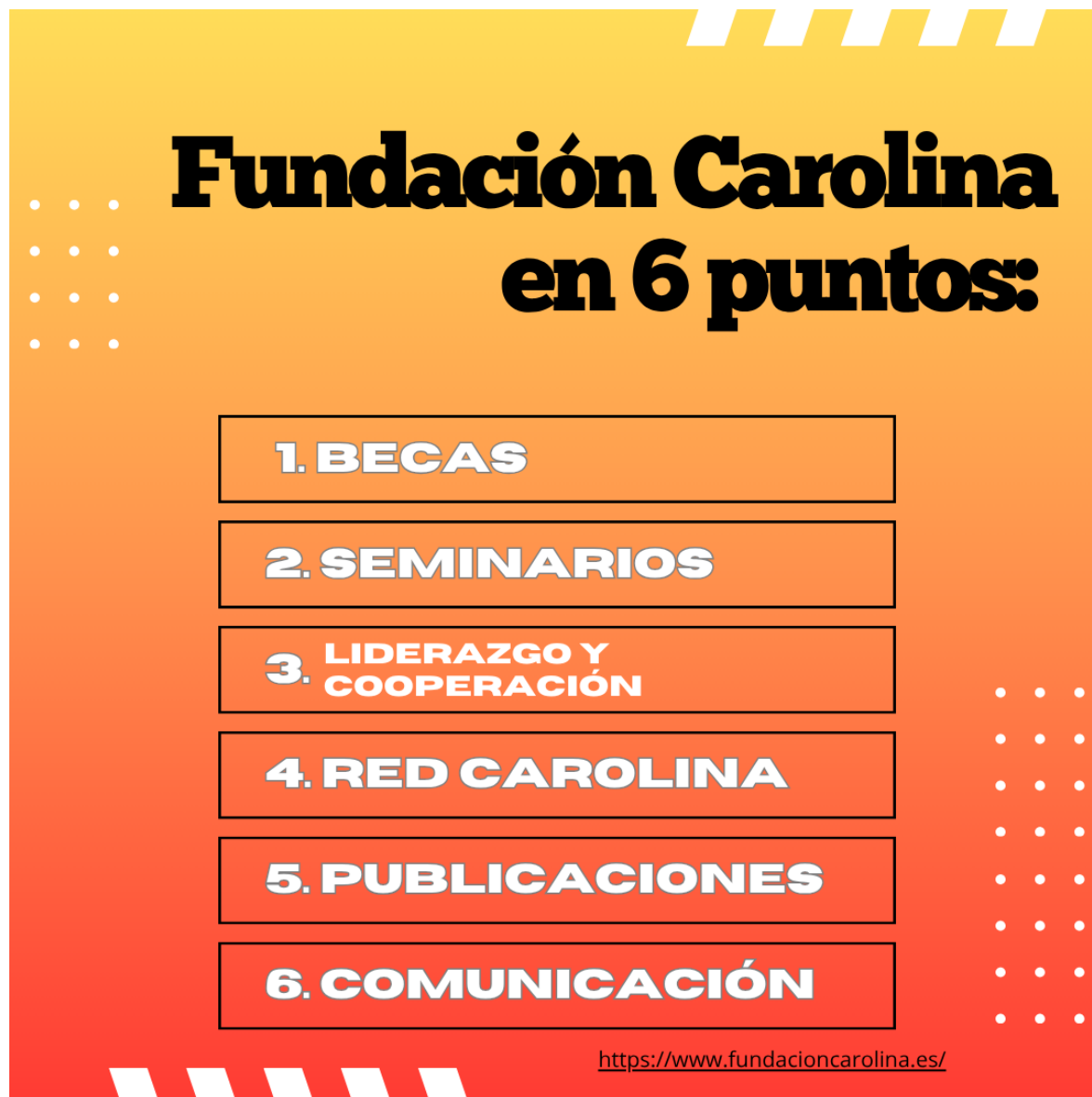
Conclusión

Los NEL con enfoque decolonial son una opción que proveen “las condiciones para que los estudiantes aprendan y narren las historias, los conocimientos y las experiencias que llevan a la sala de aula y a cualquier otro espacio de aprendizaje” (Giroux, 2013, traducción propia), es decir, pasan de receptores a creadores. El periódico o la revista escolar alojada en un edublog se presenta como la estrategia para materializar la propuesta pedagógica y hacerla visible dentro y fuera del ámbito educativo. Tanto los textos de diverso género, los dibujos, las fotografías como la edición, a cargo de los estudiantes y de los docentes partícipes, propicia un espacio de cocreación y de encuentro de las realidades que permanecen silenciadas en la escuela. También, según el contexto, se puede optar por ediciones trilingües o bilingües, transdisciplinarias, que reconozcan las lenguas vernáculas del territorio.

Referencias

- Druker Ibáñez, S. D. (2021). Prácticas letradas y práctica docente: El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46–64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Freinet, C. (1974). *O jornal escolar*. Editora Estampa.
- Giroux, H. A. (1985). Teachers as transformative intellectuals. *Social Education*, 49(5), 376–379. <https://eric.ed.gov/?id=EJ317521>

- Giroux, H. (2014). La pedagogía crítica en tiempos oscuros / Critical Pedagogy in dark times. *Praxis Educativa*, 17(2), 27–38. <https://ojs.unlpam.edu.ar/ojs/index.php/praxis/article/view/776>
- Sandoval Alvarado, D. A., & Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Santaella-Rodríguez, E., & Martínez-Heredia, N. (2020). La imprenta y el periódico escolar. Adaptación de las técnicas Freinet a la realidad del siglo XXI. *Estudios sobre Educación*, 38, 217-232. <https://doi.org/10.15581/004.38.217-232>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363–386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Kleiman, Á. B. (2021). Trayectorias de acceso al mundo de la escritura: Relevancia de las prácticas de literacidad no escolares para la literacidad escolar. *Enunciación*, 26, 68–82. <https://doi.org/10.14483/22486798.16911>
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 23–38). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>



El trabajo directivo de la universidad pedagógica de durango.

Un enfoque desde los “stakeholders” de la Responsabilidad Social Universitaria.

Juan Antonio Mercado Piedra²

Resumen

El siguiente artículo analiza aspectos relevantes del trabajo directivo en la Universidad Pedagógica de Durango, estableciendo una política de responsabilidad social a través del compromiso de los directivos; personas que ejercen tomas de decisiones en la administración de la institución, derivada de factores como la horizontalidad o verticalidad del puesto para el trabajo de las acciones y políticas que dictaminan el rumbo de la Universidad.

Palabras clave: Responsabilidad Social Universitaria, directivos, Universidad, Stakeholders

Introducción

Dentro de las instituciones de Educación Superior existen grupos de trabajo que se vuelven parte de un esquema político que toman decisiones de interés social, global, grupal o parcial que se centran en aspectos académicos tradicionalista, modernos y corporativos, empresariales e instrumentales y globales, pluralistas e intrínsecamente responsable que se denominan “stakeholders” (partes interesadas).

Esta clasificación conceptual (“stakeholders”) que se hace a los grupos de interés por aparte del campo de estudio de la Responsabilidad Social, surge en el ámbito empresarial como elemento importante para el desarrollo organizacional en instituciones privadas, que se pueden vincular al campo de estudio de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) que si bien se enfoca directamente a

² Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica de Durango. Coordinador de difusión y extensión universitaria.

cuatro aspectos sustanciales como son: la organización, la educación, el conocimiento y lo social, son ejecutados por sujetos sociales que se conforman en colectivos.

Esos colectivos universitarios apoyan e influyen en las políticas institucionales a través de propuestas, opiniones y acciones, para la mejora continua de la institución, que a la postre repercuten en los conceptos del campo de estudio de la Responsabilidad Social Universitaria.

Es importante recordar que la responsabilidad social universitaria debe ser una directriz dentro de la política educativa de las instituciones de educación superior, que deben preocuparse por la gestión, la investigación, la docencia y la extensión para el desarrollo sustentable de las diversas comunidades.

Cada institución de educación superior debe trabajar con los estudiantes, académicos, investigadores y administrativos sobre la concientización de sus acciones en el entorno social; en el marco de contribución para la mejora continua de una transformación global que perdure para las futuras generaciones.

Desarrollo

La idea por concientizar a la sociedad sobre los aspectos de responsabilidad social es un trabajo que las instituciones de educación superior (IES) deben trabajar a través de la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico para trascender más allá de las aulas. La dinámica institucional es compleja, debe responder a las necesidades administrativas, de competencias e investigación que plantean las políticas educativas.

En el 2009, se llevó a cabo en París la Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que ratifica la responsabilidad de las IES con el desarrollo sostenible. En su declaración se afirma que la educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar los desafíos globales. Los retos que la educación superior hoy día presenta no deben desvirtualizarse de la imperiosa necesidad de lograr más información, apertura y transparencia en relación a las diversas misiones y actuaciones de cada establecimiento de

enseñanza (UNESCO, 2009). Los centros de educación en el desempeño de sus funciones primordiales (investigación, gestión, enseñanza y servicio a la comunidad), en un contexto de autonomía institucional y libertad académica, deberían centrarse aún más en los aspectos interdisciplinarios y promover el pensamiento crítico, una ciudadanía activa; contribuyendo en el desarrollo sostenible, la paz y el bienestar, así como la consolidación de los derechos humanos y la igualdad entre los sexos.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (2009), los principios que redefinen la misión y el quehacer de las IES en los nuevos escenarios, considerando la responsabilidad social como uno de los pilares de la nueva agenda mundial para potenciar su contribución en la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES, 2012); atendiendo las demandas y las propuestas de las universidades, comunidades académicas y gobiernos.

De acuerdo con el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, el sector educativo puede aumentar el conocimiento y la comprensión de la ciudadanía corporativa, para formar líderes del futuro que ayuden al desarrollo de políticas que contribuyan al bienestar a través de la innovación y responsabilidad social.

La contribución de las Universidades Pedagógicas para fomentar un liderazgo social va más allá de transformar con buenas prácticas pedagógicas la visión del mundo; para ello, es necesario trabajar mediante la investigación y la gestión del conocimiento en estrategias, herramientas y políticas que sienten las bases para un cambio social de fondo, y que ayude a formar ciudadanos con amplia responsabilidad social.

Actualmente más de 500 instituciones educativas son parte del Pacto Mundial, las cuales llevan a cabo prácticas de responsabilidad social y rinden cuentas a través de indicadores previamente establecidos por la ONU que son plasmados en un informe público anual, lo que permite realizar un benchmarking para mejorar y unificar los criterios a nivel internacional.

Por su parte, François Vallaey, presidente de la Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana (URSULA); se ha convertido en un personaje comprometido en el trabajo de la responsabilidad social universitaria; convencido de que este tema permite dar un rostro diferente tanto dentro como fuera de la institución, ejemplo de ello es el proyecto “Universidad: construye país” que se está trabajando en Chile, país latinoamericano que promueve este tema en 13 universidades, con el propósito de propagar el concepto y la práctica en esta área. Los cuatro ámbitos que plantea Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009) tienden a la mejora continua de la universidad con el propósito de aportar permanentemente a la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que se establece a partir de:

- **Ámbito organizacional:** es la actividad de la institución en torno a un proyecto universitario, con una estructura que lo desarrolla y unas políticas concretas que lo promueven.
- **Ámbito educativo:** la institución se encarga de la formación de sus estudiantes, con una vocación profesionalizante y cívica.
- **Ámbito del conocimiento:** la institución investiga, produce saber y lo transmite.
- **Ámbito social:** la institución forma parte de la sociedad e interactúa con otros agentes, colectivos y comunidades, tanto a nivel local como global.

Según Vallaey et al. (2009), la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) requiere considerar los impactos que la institución genera en su entorno; agrupados en cuatro ámbitos: organizacional, educativa, cognitiva y social, que deben desarrollarse de manera normativa en las instituciones de educación superior.

Para los autores, el concepto de RSU “Es una política de gestión de la calidad ética de la universidad que busca alinear sus cuatro procesos (gestión, docencia, investigación y extensión) con la misión universitaria, sus valores y compromiso social, mediante el logro de la congruencia institucional, la transparencia y la participación dialógica de toda la comunidad universitaria (autoridades, estudiantes, docentes, administrativos) con los múltiples actores sociales interesados en el buen desempeño universitarios y necesitados de él, para la transformación efectiva de la

sociedad hacia la solución de sus problemas de exclusión, inequidad y sostenibilidad” (Vallaey et al., 2009).

A partir de estos parámetros, cada universidad puede plantear su propio esquema de RSU, que beneficie a su comunidad académica y estudiantil, que impacte en su entorno social. Es necesario aclarar que esta estrategia permite una autonomía responsable por parte de las instituciones y las modificaciones que se realicen deben de estar pensadas en el bienestar social de los participantes.

Responsabilidad social universitaria desde adentro: ámbito organizacional

La Responsabilidad Social (RS) es un término que, si bien en el mundo empresarial ha tenido foco de atención desde tiempo atrás, es algo que resulta igual de importante aterrizarlo en el ámbito de las universidades, por el nivel de compromiso que estas deben tener hacia la consecución de un organismo integral. De acuerdo a Vallaey (2008) la Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible, para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables.

Por tanto, y tomando como sustento lo expuesto por Vallaey, percibir la responsabilidad social como un núcleo necesario en la actualidad, lleva entender que las instituciones requieren de sentir el llamado hacia la conciencia de un hacer comprometido y estratégico en sus espacios, con la firme intención de desarrollar en sus egresados el sentido ético hacia la sociedad.

El ámbito organizacional es prioritario dentro de los cuatro parámetros establecidos por Vallaey que impacta de manera directa en el discurso conceptual de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), que lleva a comprender como se percibe el compromiso de la institución educativa desde adentro, con el fin de poder lograr un cambio significativo hacia el exterior.

Las revisiones teóricas muestran el trabajo de diversos autores en el campo de conocimiento que permite rescatar aportaciones importantes a considerar dentro de la terminología de la RSU, encontrando definiciones que reflejan la esencia del concepto como:

El compromiso ético de los universitarios para: administrar íntegramente la universidad con valores, principios y responsabilidades, para formar profesionales socialmente comprometidos con el desarrollo y sostenibilidad del país; ejecutar investigaciones que enmienden los problemas e inequidades de la sociedad; implementar proyectos que beneficien a los más necesitados; y rendir cuentas de la gestión académica y administrativa previo al retorno de beneficios y recursos. (Lara, 2008, p.9).

Esta idea por construir y reconstruir las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia una organización socialmente responsable acuña términos como: desarrollo organizacional, que de acuerdo con Bolaños (2011) es un dechado de herramientas teórico-técnicas valiosas, listas para ser aprovechadas por las instituciones públicas, siempre y cuando no se incurra en el uso incorrecto de este y que la conducción para su puesta en práctica sea a través de personas conocedoras y capacitadas en este tema.

La propuesta de Bolaños (2011) en dejar en manos la capacitación y orientación sobre el desarrollo organizacional en personas conocedoras del tema concuerda con la idea de Rodríguez Fernández (2010, p.10) sobre el modelo de universidad socialmente responsable que propone, basándose en dos grandes ejes: (1) la mayor o menor participación/diálogo con los “stakeholders” (concepto que se pretende abordar para su análisis en esta investigación que se desarrollará en la Universidad Pedagógica de Durango desde la perspectiva directiva); y (2) la orientación hacia los intereses sociales globales, grupales o parciales, se centraron en cuatro modelos importantes para la RSU:

- Académico tradicional: Formación de profesionales con conocimientos generales, estrecha relación de tipo gremial entre maestro y discípulo, rechazo a la injerencia de otros “stakeholders”, ninguna rendición de cuentas a la sociedad.
- Académico moderno y corporativo: Altamente permeable a la influencia del profesorado como “stakeholder” dominante, orientando el quehacer universitario hacia sus propios intereses, fortalecimiento de la comunidad académica, existiendo fronteras claras entre universidad y sociedad.

- **Empresarial e instrumental:** Orientación de la universidad hacia su rol dentro de la economía del conocimiento, fortalecimiento de una relación abierta y funcional entre universidad y sociedad, mayor diálogo con todo tipo de stakeholders, especialmente aquellas sensibles y demandantes por acceso al conocimiento generado por la universidad.
- **Global, pluralista e intrínsecamente responsable:** Relación e impacto que tiene el quehacer de la universidad en sus “stakeholders”, desarrollando una estructura administrativa y de Gobierno adhoc a estos propósitos, así como una cultura organizacional sensible a las necesidades e intereses de los grupos internos y externos a la universidad.

El concepto de stakeholders que se traduce en español como: “partes interesadas” surge desde una visión empresarial, que se puede cuadrar como elemento sustancial para el desarrollo organizacional de unas IES desde un enfoque de las RSU.

Conclusión. La teoría stakeholders en la Responsabilidad Social Universitaria.

Conceptualizar el término “stakeholders” en el ámbito universitario ayudará a entender la visión de los diferentes autores que la proponen como un espacio de reflexión y entendimiento ético, económico y global, que parte de una construcción teórica empresarial.

La teoría de stakeholders en el ámbito organizacional es una propuesta interesante en el ámbito de la RSU, que si bien, según Vallaey, De la Cruz y Sasia (2009) parte de cuatro conceptos importantes para la evaluación, actuación y aprendizaje institucional, que recaen en el ámbito organizacional, ámbito educativo, ámbito del conocimiento y el ámbito social.

Estos cuatro conceptos que proponen la RSU son la columna vertebral de la teoría de Vallaey y para enriquecerla es necesario desmenuzar y discutir de manera profunda cada uno de ellos con el fin de contribuir en el campo del conocimiento que permita hacer estudios más amplios de cada uno de los términos. Es por ello que a través de la teoría de stakeholders se enriquecerá el ambiente

organizacional que es fundamental para entender el desarrollo administrativo de las instituciones educativas.

Las discusiones conceptuales de diversos autores sobre los stakeholders enriquecen el campo de conocimiento del término, que marcan las directrices hacia las tendencias fundamentales para impactar en el ámbito organizacional que se propone en la RSU.

Larran et al (2015), analiza las teorías que explican el alcance del éxito que han logrado las organizaciones empresariales en el desarrollo del compromiso social, tal como la teoría de la agencia, de la legitimidad, de los stakeholders, la teoría institucional o la teoría basada en recursos y capacidades; siendo la teoría de los stakeholders la que mejor se adapta a los preceptos y medios que maneja la RSU.

La Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (2004), sustenta que el concepto de stakeholders nace en el contexto empresarial y bien podría definirse como aquellos grupos sociales e individuos afectados de una y otra forma por la existencia y acción de la empresa, con un interés legítimo, directo e indirecto, por la marcha de ésta, que influyen a su vez en la consecución de los objetivos marcados y la supervivencia. (Larrán, 2015)

Justificando la teoría de los stakeholders con la perspectiva de autores como Bingham et al (2005) con su concepto de “Nueva Gobernanza”; Melle (2007), señala que la incorporación de la responsabilidad social en las administraciones públicas implica tener en cuenta a los ciudadanos y a los demás stakeholders; Galán (2006) nos dice que las organizaciones son sistemas sociales donde existe una fuerte orientación hacia la legitimación y la aceptación social; Cortese (2003), reconoce la importancia de que los directivos universitarios estén capacitados para comprender las necesidades de educación superior de ser un organismo líder en la creación de una sociedad sostenible teniendo en cuenta una amplia gama de stakeholders. (Larrán, 2015)

Adicionalmente, Gaete (2009), asume que la participación de los stakeholders en los procesos de evaluación de la gestión universitaria son importantes y para esto es necesario utilizar como mecanismo una matriz en la que clasifica los distintos ámbitos o proceso de gestión donde los grupos de interés

pueden participar, el tipo de evaluación recomendada y las técnicas de evaluación analizadas. (Larrán, 2015)

Para poder establecer este enfoque, es necesario que las organizaciones reestructuren sus sistemas de gobernanza y de rendición de cuentas para dar cumplimiento a la misión universitaria, en la medida que se requiere una gestión altamente profesionalizada, todo ello para que la universidad esté capacitada para crear valor, De Boer et al, (2007). (Larrán, 2015)

Aplicando el enfoque de los stakeholders en el ámbito organizacional definido por Vallaey, es necesario establecer los grupos de interés internos y externos que afectan al eficiente desarrollo de las universidades, el cumplimiento de objetivos y metas, así como el impacto cognitivo de los planes y programas de estudios y el posicionamiento de las universidades en la sociedad interesada. Para esto es necesario trazar un plan estratégico de trabajo diseñado para cada uno de estos grupos que viven diariamente la problemática de las universidades. Asimismo, es importante generar acciones que contribuyan a la sana convivencia de los stakeholders, a través de un curriculum oculto, que lleve a una cultura de comportamientos empáticos, inclusivos y responsables.

La RSU, exige la necesidad de que cada universidad desarrolle una memoria anual de su desempeño institucional a fin de garantizar la sustentabilidad; elabore códigos éticos de conducta, asuma principios de buen gobierno, incorpore contenidos de responsabilidad social en sus planes de estudio y defina objetivos de responsabilidad social en sus planes estratégicos, lo que conlleva a trabajar con los diferentes grupos de interés que se encuentra inmerso en el ámbito organizacional.

En definitiva, estos grupos ayudan para que se produzca una incorporación transversal de la RSU en las diferentes funciones de la universidad y que se asuma el compromiso de una efectiva rendición de cuentas; obteniendo una corresponsabilidad en los actores que intervienen universidad-sociedad-empresa, generando así una triangulación por el bienestar responsable, de la colectividad para garantizar el rol de compromiso de las universidades en la transformación de la sociedad.

Referencias

- Aguirre, R., de Pelekais, C., & Paz, A. (2012). Responsabilidad social: compromiso u obligación universitaria. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 14(1), 11-20.
- Aristimuño, Minerva, & Rodríguez Monroy, Carlos (2014). Responsabilidad social universitaria. Su gestión desde la perspectiva de directivos y docentes. Estudio de caso: una pequeña universidad latinoamericana. *Interciencia*, 39(6), 375-382. (fecha de Consulta 02 de febrero de 2020). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33931213003>
- Ayala García, M. O. (2011). Responsabilidad social universitaria. *Realidad y Reflexión*, 2011, Año. 11, núm. 33, p. 61-72.
- Benavides Lara, Raúl (2014) La responsabilidad social universitaria y el seguimiento de graduados. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 9 (4), 945-950. (fecha de Consulta 05 de febrero de 2020). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202724>
- Bolaños Garita, Rolando (2011) El desarrollo organizacional como estrategia para la modernización en la administración pública. *Revista Nacional de administración*, 2 (1): 135-144. (fecha de consulta 16 de febrero de 2010). Disponible en: <file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-EIDesarrolloOrganizacionalComoEstrategiaParaLaMode-4716395.pdf>
- Franco, I. C. L. (2013). Responsabilidad Social universitaria-una estrategia de gestión para la educación superior. *Sinapsis*, 5(5), 137-151.
- Gaete Quezada, Ricardo (2015). La responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de las partes interesadas: un estudio de caso. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-29. (fecha de Consulta 07 de febrero de 2020). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44733027012>
- Gaete Quezada, Ricardo (2016). La responsabilidad social universitaria en la identidad corporativa de las universidades chilenas un análisis de contenido. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*. 16(26):43-74. [fecha de Consulta 24 de febrero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3375/337546668002>
- González Villanueva L, Méndez Montes de Oca E y García Bernal J. (2017). Responsabilidad Social Universitaria y el tema ambiental. Una mirada desde la percepción de los jóvenes universitarios. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí.
- González Villanueva L, Méndez Montes de Oca E, García Bernal J, y Arguello Zepeda F. (2017). La Responsabilidad Social Universitaria. El cumplimiento de los fines de la Universidad. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jaramillo, J. G. C. (2007). Evolución histórica de los conceptos de responsabilidad social empresarial y balance social. *Semestre económico*, 10(20), 87-102.

- Larrán-Jorge, M., & Andrades-Peña, F. J. (2015). Análisis de la responsabilidad social universitaria desde diferentes enfoques teóricos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(15), 91-107.
- Lizaraso Caparó F. (2014). La Responsabilidad Social y las Facultades de Medicina. *Horizontes Médico*, vol. 14, núm. 1, Enero- Marzo, pp. 4-5.
- Medina Peña R, Franco Gómez M, Torres Barreiro L, Velázquez Rodríguez K, Valencia Vera M y Valencia Vera A. (2017). La Responsabilidad Social Universitaria en la actual sociedad del conocimiento. Un acercamiento necesario. Universidad Metropolitana del Ecuador.
- Moreno, M. L y Gutiérrez, D. (2018). *Responsabilidad Social Universitaria en una Escuela de Negocios*. ECORFAN, Primera edición.
- Organización de las Naciones Unidas (2017) *Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo sostenible*. NoticiasONU. En:http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=37697#.Wd_gMVvWzIU. Buscado el 9 de octubre 2017
- Ramírez, L. (2015). Responsabilidad Social. Universitaria como estrategia de integración para trabajar en contra del abandono. V Clabes, quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono de la educación superior, Talca Universidad de Chile.
- Sidorova, L. (2015). Responsabilidad social y gestión organizacional en la universidad de Carabobo: sincronismo ineludible en cambios coyunturales. *Dialógica: revista multidisciplinaria*, 12(1), 208-234.
- UNESCO. (5 de Julio de 2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Obtenido de http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Obtenido de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vallaey, F. (2006). Breve marco teórico de responsabilidad social universitaria. *Vallaey y Carrizo, Responsabilidad Social Universitaria*.
- Vallaey, F., De la Cruz, C. y Sasia, P. (2009). *Responsabilidad Social Universitaria: Manual de primeros pasos*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Vallaey, Francois (2008) ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? (fecha de Consulta 14 de febrero de 2020). Disponible en: <http://creasfile.uahurtado.cl/RSU.pdf>
- Medina Fuenmayor, Maribel (2010). Talento humano y trabajo en equipo del personal directivo de las universidades del municipio Maracaibo. *Telos*, 12(1), 79-97.
- Weinstein, J., & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.
- Romero, O. B. (2008). Los retos de la equidad de género en la educación superior en México y la inserción de mujeres en el mercado laboral. *Arbor*, 184(733), 795-815.

- Miranda Camacho, Guillermo (2006). Interpretación hermenéutica crítica de un caso de normatividad educativa. La constitución española de 1978 y la ruptura del "pacto constitucional educativo". *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III-IV(113-114), 15-35.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589.
- Medina Reina, A. E., & Iglesias Ortega, E. (2014). *Formación en normatividad educativa colombiana para docentes del Colegio Adventista Libertad Norte* (Doctoral dissertation).
- Berardi, A. L. (2015). Motivación laboral y engamenent. Universidad de FASTA.
- García, M., Escalante, M., & Quiroga, Y. (2012). Importancia del clima laboral en los resultados de una empresa y la competitividad. *Contribuciones a la Economía*, 1-21. Obtenido de www.eumed.net/ce/2012
- García Gómez S (1999). El desarrollo profesional análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, núm. 318.
- Castañeda, M. (2013). El compromiso personal hacia la organización y la intención de permanencia: Algunos factores para su incremento. México DF. Trillas
- Fernández, C. (2007). ¿Una nueva gestión educativa para nuestras escuelas? *Educación 2007. Revista de educación moderna para una sociedad democrática*, 97, 39-42. Lima.
- Martínez, H. (2011). *Introducción a la Psicología del Trabajo*. Madrid: McGraw-Hill.
- Salvador Cornelio E (2017). Liderazgo de los directivos y compromiso organizacional docente en la Red Educativa N° 22-UGEL 01. TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE: Maestra en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo, Perú.

Recorrido visual Fundación Carolina

1. Becas

Desde el año 2000, el área de formación de la Fundación Carolina ha otorgado 20.096 becas de posgrado y doctorado.



<https://impacto.fundacioncarolina.es/evolucion-de-las-becas-de-fundacion-carolina/>

Tejiendo lazos:

Proyectos comunitarios y el rol vital de los padres en la Nueva Escuela Mexicana.

Giovanna Mendoza Hernández³

Resumen

La implementación de proyectos comunitarios bajo la Nueva Escuela Mexicana (NEM) destaca el rol fundamental de los padres de familia como agentes de cambio. A través de la experiencia práctica del proyecto "Juntos Resolvemos Problemas", se evidencia cómo la participación activa de los padres, desde la identificación de necesidades hasta la gestión de recursos y la evaluación, enriquece el aprendizaje de los alumnos, fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, y fomenta valores de colaboración y compromiso cívico. La reflexión sobre el codiseño curricular y el impacto real de los proyectos subraya la importancia de una práctica docente sensible al contexto, demostrando que la articulación entre la escuela, los alumnos y los padres es esencial para una educación transformadora y arraigada en las necesidades de la sociedad.

Palabras clave: Comunidad, Padres, Proyectos y Educación.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) concibe el trabajo comunitario como una estrategia pedagógica esencial que no solo enriquece el aprendizaje de los estudiantes al conectarlo con su realidad, sino que también juega un papel crucial en la construcción de comunidades más fuertes, participativas, solidarias, creando un sentido de pertenencia más sólido.

La escuela se concibe como un espacio de aprendizaje que se extiende más allá de sus muros, vinculándose estrechamente con la comunidad. El trabajo comunitario se erige como una estrategia pedagógica fundamental para que las y los estudiantes exploren, comprendan y actúen sobre su realidad, fortaleciendo así el tejido social y construyendo un sentido de pertenencia. (SEP, 2022, p. 37).

³ Docente en la Primaria "Luis Carrera Lara", Charco Cercado, Guadalcázar, S.L.P, egresada de la Maestría en Intervención Pedagógica del IEIPE.

Esta apuesta por metodologías activas y contextualizadas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, no es accidental. Martí, Heydrich, Rojas y Hernández (2010), al explorar diversas experiencias de ABP, han destacado su potencial como una innovación docente capaz de transformar las prácticas educativas y fomentar un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes.

A lo largo de mi práctica docente he sostenido la firme idea de que el trabajo que realizamos en el aula con los alumnos rinde frutos más sólidos si se hace parte del proceso a los padres de familia. Esta idea se fundamenta en la comprensión de que la educación no es una responsabilidad exclusiva de la escuela, sino un esfuerzo colaborativo donde la familia juega un papel primordial e insustituible.

Durante este ciclo escolar 2024-2025 he tenido la fortuna de contar con padres de familia responsables, comprometidos con la educación de sus hijos y el mejoramiento de las condiciones físicas de la escuela primaria participando activamente a través del desarrollo de proyectos comunitarios, partiendo de necesidades específicas que fueron detectadas por sus hijos y apoyadas por ellos como agentes de cambio.

Considero que mi actuar docente ha enfatizado más el presente ciclo escolar la participación de los padres de familia especialmente en el desarrollo de proyectos comunitarios, es ahí donde me he apasionado diseñando estrategias que me permitan darle solución a las problemáticas que enfrentamos como comunidad escolar y esto ha sido en mayor parte gracias a la autonomía curricular que nos brinda la NEM.

Leyendo la presentación de un libro sin recetas para la maestra y el maestro resuenan en mí las palabras y cito textualmente *“el acto de codiseño que usted desarrolla es una acción compleja que requiere de una conciencia crítica y una sensibilidad que permita reconocer cuáles son las crisis sociales que se viven en su comunidad”* (SEP, 2023, p.3) me detengo a reflexionar en cómo estamos llevando a la práctica el plan de estudios 2022, ¿el codiseño curricular está apegado al contexto? ¿los proyectos que seleccionamos tienen un impacto significativo en la

comunidad escolar y el entorno social de nuestros alumnos? o ¿estamos planeado para cumplir con el acto burocrático que conlleva el quehacer docente?

Desarrollo

Los proyectos comunitarios se convierten en un espacio donde los alumnos, padres de familia y maestros pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades para abordar problemas y situaciones reales de su entorno. Este enfoque práctico del aprendizaje tiene sus raíces en las ideas de John Dewey (1938), quien sostenía que 'la única manera de prepararse para la vida en sociedad es participar en ella' y que el aprendizaje más profundo ocurre a través de la interacción directa con el medio y la resolución de problemas auténticos. Así la NEM busca conectar el aprendizaje que se da en el aula con la realidad y las necesidades de la comunidad a través de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) que se da en 3 fases; fase 1: planeación, fase 2: acción y fase 3: intervención.

Los proyectos comunitarios son una oportunidad para que los alumnos, padres de familia y maestros trabajen juntos en la resolución de problemas reales de su entorno. Estos proyectos permiten conectar el aprendizaje que se da en el aula con la realidad y las necesidades de la comunidad, y fomentan el desarrollo de habilidades sociales y la participación ciudadana. (SEP, 2023, p. 34)

Un proyecto que dejó muchos aprendizajes en el proceso fue “Juntos Resolvemos Problemas” del campo formativo lenguajes del primer grado (primaria), todo inició desde la planeación que gracias al codiseño las actividades seleccionadas en el plano didáctico fueron muy apegadas al contexto buscando que resultaran significativas para los alumnos, padres de familia y la comunidad en general. Se buscó que el proyecto generara un impacto en la comunidad.

Este proyecto se enfocó en detectar las necesidades a través de un recorrido por la escuela, así los alumnos enlistaron problemáticas que era necesario solucionar con la participación de la comunidad. En un inicio encontraron cuatro; 1. Reparación de sanitarios para un mejor funcionamiento, 2. Falta de balones para jugar en el recreo, 3. Falta de comedores para disfrutar de su almuerzo, 4. Carencia

de áreas verdes. En una asamblea con padres de familia se expusieron y se ordenaron según el grado de prioridad para los padres y alumnos.

La actividad principal fue redacción de cartas a personalidades de la comunidad para gestionar recursos materiales y humanos y dar solución a cada una de ellas. Entonces los alumnos escribieron al director de la escuela para pedir balones, a la sociedad de padres de familia para reparar los sanitarios, ambos se comprometieron con el grupo para brindar lo necesario y subsanar dichas necesidades. A su vez los padres de familia elaboraron un oficio para pedir material de construcción a una empresa privada que está establecida en la comunidad. Díaz Barriga (2006) argumenta que el conocimiento se construye de manera más sólida cuando se vincula a experiencias concretas y problemas relevantes para el alumno, lo que valida la pertinencia de los proyectos como vía para un aprendizaje contextualizado y funcional.

Como sabemos los padres de familia son una fuente valiosa de recursos y actúan como un puente natural entre la escuela y la comunidad. Ellos se encargaron de gestionar a través de una campaña de redes sociales apoyo material y humano con las familias y personalidades de la comunidad, quienes donaron árboles y macetas para reforestar las áreas verdes, así como material de construcción para la elaboración de comedores de concreto para que los alumnos disfrutaran de sus alimentos en un espacio digno.

Esta estrategia de difusión ayudó a dar a conocer los objetivos y avances del proyecto, así como a involucrar a otros miembros (vecinos, comerciantes, empresas privadas, etc.). Su participación legitimó los proyectos ante la comunidad y facilitó la obtención de apoyo y colaboración ya que a las familias les resultó atractivo y novedoso el ser reconocidos en redes sociales al momento de realizar su donación.

Los alumnos fueron testigos de cómo los conocimientos y habilidades que adquieren en la escuela pueden aplicarse para resolver problemas concretos de su entorno, vivieron el proceso al escribir la carta y hacerla llegar a las autoridades escolares, recibieron los materiales donados, atestiguaron el proceso de construcción de sus mesas y participaron plantando los árboles y macetas. Ahora

alumnos, padres de familia y maestros conocemos herramientas de comunicación que nos permitirán seguir mejorando las condiciones del edificio escolar.

Los padres de familia participaron en la evaluación del proyecto comunitario “Juntos Resolvemos Problemas” aportando su perspectiva sobre el impacto real en la comunidad y el aprendizaje de sus hijos, las asambleas fueron el lugar ideal para propiciar la retroalimentación que será valiosa para mejorar futuros proyectos y asegurar que se cumplan los objetivos planteados. Ahora conocemos una ruta para seguir trabajando en comunidad, pero somos conscientes de que, así como existen fortalezas también tenemos áreas de oportunidad que mejorar.

Conclusiones

El análisis de esta experiencia práctica durante el ciclo escolar 2024-2025 reafirmó que la comunidad es un pilar dentro del proceso educativo, permitió evidenciar que el rol de los padres de familia como agentes de cambio en los proyectos comunitarios es vital. Esta concepción fue más allá de considerar a la escuela como una entidad aislada, la comprendió como un componente esencial, una hebra dentro del vasto y complejo tejido social.

El dialogo y la participación de los padres de familia en las asambleas organizadas renovó el vínculo de la escuela con la familia, creó lazos de empatía, redujo las barreras sociales, fortaleció el sentido de identidad y pertenencia a la comunidad, también desarrolló habilidades de comunicación, colaboración, negociación y resolución de problemas, tanto en padres de familia, como miembros de la comunidad, alumnos y docente.

La respuesta que los miembros de la comunidad dieron fue casi inmediata, la estrategia de la campaña de redes sociales para recibir donativos en especie fue un éxito total, la sociedad se mostró empática y colaborativa. Las autoridades escolares respondieron favorablemente a las peticiones escritas a través de la carta que redactaron los alumnos. Los padres de familia demostraron su compromiso con la educación de sus hijos y apoyaron en cada fase del proyecto.

El trabajar con proyectos me permite reinventar mi didáctica, pues cada ciclo escolar es diferente, nuevos alumnos, nuevos padres de familia, nuevas

condiciones de trabajo, nuevos retos, nuevas necesidades. No puedo aplicar las mismas estrategias a pesar de que sea la misma comunidad, cada grupo escolar es diferente, y esta libertad de planear que nos propone la NEM, le viene muy bien a mi forma de trabajo.

En definitiva, la experiencia analizada confirmó que tejer lazos entre la escuela, los alumnos y primordialmente con los padres de familia a través de los proyectos comunitarios, no solo enriqueció el proceso de aprendizaje, sino que también contribuyó a la formación de ciudadanos más conscientes, participativos y comprometidos con la construcción de una comunidad más justa y equitativa. La Nueva Escuela Mexicana, al reconocer y promover este rol vital de los padres, sienta las bases para una educación que verdaderamente transforma y se arraiga en el corazón de la sociedad.

Bibliografía

- Dewey, J. (1938). *Experiencia y educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 14a ed.). Losada.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, T., & Hernández, A. (2010). *El aprendizaje basado en proyectos: Una herramienta para la innovación educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 1-13.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular 2022 de la Educación Básica Mexicana*.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. México: SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 3.

2. Estudios y seminarios

El Área de Estudios y Seminarios de Fundación Carolina constituye la organización de seminarios, la investigación propia y la publicación de informes académicos, de periodicidad constante, en cuestiones como: cooperación al desarrollo, educación superior, género, multilateralismo, regionalismo o relaciones entre la Unión Europea y América Latina.



<https://www.fundacioncarolina.es/estudios-analisis/seminarios/>

Crianza positiva:

El cambio hacia el éxito académico y emocional del niño.

Yanet Amador Delgado⁴

Resumen

En el tiempo actual es necesario cambiar estos paradigmas y reflexionar que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos y que su dignidad tiene que ser respetada por todos los cuidadores. Es necesario educar desde el amor para que los niños estén emocionalmente sanos, felices, desarrollando aprendizajes para enfrentarse al mundo que los rodea, para ello como padres de familia se les tiene que dedicar tiempo de calidad, para que se sientan protegidos, amados y seguros.

Palabras clave: Crianza Positiva, Bienestar emocional, Aprendizaje y Cuidadores

Introducción

Se ha hablado de crianza positiva en México desde el 27 de marzo de 2024, en el Diario Oficial de la Federación (DOF) menciona que la “Crianza positiva: conjunto de prácticas de cuidado protección formación y guía que ayuda al desarrollo, bienestar y crecimiento saludable y armoniosos de los niños, niñas y adolescentes” (p.1), siendo una parte fundamental para el desarrollo del bienestar emocional, el bienestar social, respeto a los derechos, los valores, y la dignidad humana.

Este tipo de Crianza implica a todos los cuidadores como: padres de familia, tutores y maestros, para que desarrollen el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, quienes tienen un gran compromiso para brindar las herramientas necesarias para la mejora de los aprendizajes y el manejo de las emociones, los

⁴ Docente en el Jardín de Niños “Ferrocariles Nacionales”, Zona escolar 108, Sector. 24. S.L.P. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Santander.

agentes educativos en colaboración con las familias tienen que promover crianzas respetuosas, que estén libres de malos tratos.

En el contexto en el que se desenvuelven los niños y las niñas es una pieza clave que determinará su estado emocional y las oportunidades que se les brindan para su desarrollo, cada familia de acuerdo en el contexto en el que se desenvuelve se apropia de diferentes culturas, creencias, religión, valores e ideologías y será un parteaguas para educar a sus hijos.

De acuerdo con el contexto en el que se desarrollaron los padres de familia o como fueron educados repiten crianzas negativas como: gritos, regañones, ofensas, comparaciones, golpes, castigos corporales, humillantes o denigrantes. ¿Cuántas veces no hemos escuchado a nuestros padres o cuidadores decir? “eres un inútil”. “más vale un golpe a tiempo, antes de que se descarrié” pensando que es la mejor forma de control o de educar, reflejándose crianzas negativas.

Isaza (2011) comenta que los padres para cambiar el comportamiento infantil piensan que la autoridad del adulto merece “respeto” pensando que tienen que infundir miedo para ser obedecidos, porque en su niñez fueron educados con este tipo de crianzas.

Desarrollo

Se puede destacar lo que se señala, crianzas para la libertad: libro para las familias, que menciona:

Las familias son el primer vínculo social que establece el ser humano con otros, el apego con los integrantes de las familias o cuidadores contribuyen el primer lazo y uno de los más importantes en las etapas de las niñeces. Se trata de vínculos emocionales intensos y duraderos. Además, las familias determinan las formas de afrontar los miedos y peligros, proporciona seguridad, confianza y consuelo. (SEP. 2024, pp. 7-8)

Por consiguiente, no se cuenta con un estilo de crianza única, tampoco hay una receta, ya que las vivencias o el contexto social en que se desenvuelve cada ser humano, es diferente y dependerá de las oportunidades que les brinden los cuidadores para tener un desarrollo emocionalmente sano.

Cuando los seres humanos saben que están protegidos e importan sus intereses o actividades son valoradas por sus cuidadores, se sienten empoderados

para realizar cualquier actividad o enfrentar cualquier desafío que se les presente dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentren.

Cuando los alumnos son educados por crianzas negativas, se ve reflejado en las aulas, afectando en su aprendizaje mostrándose niños o niñas con conductas disruptivas, con poco interés por aprender, distraídos, con baja autoestima, reprimen o les cuesta controlar sus emociones, se les dificulta decidir sus intereses o superar desafíos.

Ante estas situaciones que se viven en las aulas los maestros se comprometen con sus estudiantes buscando las mejores estrategias para su desarrollo y control de emociones básicas como: alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa. Es fundamental que los alumnos identifiquen y den nombre a cada una de sus emociones y puedan expresarlas ya que el desarrollo socioemocional es clave para adquirir habilidades sociales que les permitan relacionarse de manera sana con distintas personas de diferentes edades.

En la etapa preescolar de los 3 a los 5 años, a los alumnos les agrada estar en un ambiente sano, generando conductas prosociales utilizando estrategias a través del juego la cual les ayuda a respetar reglas, se desarrolla el trabajo colaborativo, proponen reglas de convivencia, esperan turnos, resuelven conflictos, comparten experiencias y tienen diálogo con sus iguales y adultos.

Los agentes educativos deben proporcionar espacios donde se genere el diálogo como: mesa de debate, puesta en común, el rincón del diálogo etc. Para así generar entornos seguros, donde sean respetados, valorados y apoyados por sus compañeros y maestros.

En el programa de estudio para la educación preescolar: programa sintético de la fase 2 menciona:

Identificar y reconocer las emociones implica que niñas y niños desarrollen habilidades socioemocionales. Por ello es importante promover que asocien lo que sienten con la expresión de sus ideas, pensamientos y experiencias, considerando la diversidad familiar, escolar y comunitarias, lo que contribuyen al proceso de la comprensión de las emociones (SEP, 2024, p. 55).

Por ello la crianza positiva tiene una gran influencia en el desarrollo emocional de los niños y niñas de edad preescolar, siendo una etapa crucial para

desarrollar la inteligencia emocional de los chicos viéndose reflejado en la autoestima y las habilidades sociales.

Cuando los pequeños reconocen, expresan y manejan sus emociones de forma saludable, al recibir respuestas empáticas y respetosas por parte de los maestros, aprenden a calmarse a comprender porque sienten alguna emoción, logrando comunicarse para buscar apoyo con las personas que les brindan seguridad y confianza.

En este sentido la crianza positiva es necesario que los niños y las niñas desarrollen su inteligencia emocional, potencialidades afectivas, reflexionen y comprendan lo que están viviendo. Se tienen que promover ambientes de aprendizaje sanos y pacíficos, para la toma de decisiones para así desarrollar su integridad física y emocional.

Como docentes se tienen que dejar a un lado las presiones sociales por parte de los padres de familia ya que ellos quieren que aprendan a leer y escribir, que sepan contar hasta cierta cantidad, que resuelvan sumas o restas, etc. Sin tomar en cuenta el desarrollo emocional de los estudiantes.

Para modificar las creencias de los padres de familia, la escuela es el medio para crear diálogos para generar una cultura de paz entre familia, escuela y comunidad, para así reflexionar sobre ¿Cómo están educando a sus hijos? ¿Qué tipo de crianza están ejerciendo?

Todos los cuidadores tenemos que ser personas vitamina ya que nos transmiten calma en los momentos difíciles, nos inspiran a lograr nuestros objetivos y ser mejores cada día y son personas que dejan huella en el corazón y en la mente.

Como menciona Rojas (2021) “Las personas vitaminas conectan con lo mejor que tenemos, potencian nuestras ideas, abren nuestro corazón, radian entusiasmo y cada conversación o actividad con ellas nos levantan el ánimo” (p.307)

Por consiguiente, si el niño se encuentra emocionalmente sano se verá reflejado en su aprendizaje, se sentirá seguro, sabe que cuenta con sus cuidadores, tendrá una participación proactiva en clase, solucionará conflictos, tomará acuerdos de convivencia sana, tendrá un pensamiento crítico aspirando a una vida justa e igualitaria donde se construya un carácter moral tanto de niños y niñas.

Conclusiones

Para cambiar las creencias arraigadas y tener una cultura de paz la Nueva Escuela Mexicana (2019) menciona “Una cultura de la paz que favorece el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permite la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias” (p. 9)

Al fomentar una crianza de paz se pueden prevenir situaciones de maltrato, para tener un entorno seguro para cada uno de los alumnos esto brinda el respeto a sus derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes.

Los cuidadores tenemos que cambiar el paradigma de crianza y replantear nuevas formas de crianza positiva que tienen que estar basadas en el amor, el respeto, la sensibilidad, la igualdad y la tolerancia, para brindar un desarrollo emocionalmente sano, aplicando disciplina positiva, fomentando la autoestima, el diálogo sobre sus intereses y necesidades, desarrollando una cultura de paz y el respeto a los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Bibliografía:

Diario Oficial de la Federación (26, marzo 24) “Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, en materia de crianza positiva” Extraída el 7/VII/25 desde https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdnn/LGDNNA_ref18_26mar24.pdf

Isaza, L. (2011) *Sin golpes, ni gritos. Descubriendo la crianza positiva, manual para agentes educativos para trabajar con padres*. Editorial Save the Children

Secretaría de Educación Pública (2024 a). *Crianza para la libertad: Libro para las familias fase 2*. México.

Secretaría de Educación Pública (2024 b). *Programa de Estudios para la Educación Preescolar: Programa Sintético de la Fase 2*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2024 c). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro Fase 2*. México.

Secretaría de Educación Pública (2019 d) *La Nueva Escuela Mexicana Principios y Orientaciones Pedagógicas, Subsecretaría de Educación Media Superior. México.*

UNICEF. “Preguntas frecuentes sobre crianza positiva. Logra una crianza firme pero amorosa con niñas, niños y adolescentes.” Extraída 06/VII/25 desde <https://www.unicef.org/mexico/preguntas-frecuentes-sobre-crianza-positiva>

Rojas, M. (2021) *Encuentra tu persona vitamina. En la familia, en a pareja, en los amigos, en el trabajo. Editorial planeta mexicana, S.A. de C.V.*

Recorrido visual Fundación Carolina

3. Liderazgo y cooperación

Tiene como finalidad fomentar la creación de lazos personales e institucionales con líderes y profesionales de países prioritarios para la acción exterior española, que contribuyan a mejorar las relaciones bilaterales y de cooperación entre España y sus países de origen.



<https://www.fundacioncarolina.es/programa-int-visitantes/presentacion/>

El aula diversificada en preescolar:

hallazgos desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.

Graciela Isolé Silva Hernández⁵

Resumen

La lectura de la realidad y la consideración del niño de preescolar como un sujeto activo en la construcción de su conocimiento han representado implicaciones clave para los docentes, lo cual ha permitido dar paso al cambio de paradigma. Son estos los nuevos lentes con los que ahora se observa e interpreta el nuevo Currículum. Desde una postura consciente y más allá del discurso, estas palabras claves incitan a una forma de reaprender la docencia. El presente escrito es un análisis de didáctica reflexiva, basada en la aplicación del modelo pedagógico de aula diversificada en un grupo de 3er grado de Preescolar, bajo la lupa de los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Se presentan los hallazgos derivados del trabajo con diferentes proyectos y metodologías, demostrando como dicho enfoque logra responder a la inclusión educativa, y a la acción protagonista del niño en su proceso de aprendizaje. Se constata que los alumnos, demandan nuevas formas de intervenir por parte de los Docentes.

Palabras clave: Aula diversificada, Nueva Escuela Mexicana, hallazgos, inclusión.

Punto de partida hacia el aula diversificada.

Desde la práctica Docente en el nivel preescolar, en el contexto de la transformación educativa, impulsada por la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se ha requerido un proceso que implica leer a profundidad el currículo, así como la identificación de palabras claves que facilitan su contenido. A partir de este ejercicio reflexivo, ha sido recurrente identificar la expresión: “El niño como participante activo”. La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas, menciona:

⁵ Docente en el jardín de niños “María Montessori”, San Luis Potosí. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Santander.

Las niñas, niños, adolescentes y jóvenes son sujetos activos de la educación; con sus acciones cotidianas ejercen su derecho a transformar la realidad a través de una educación integral que se despliega en todos los espacios de la escuela, no sólo en el aula. (SEP, 2022, p.15)

Durante cierto tiempo, surgieron cuestionamientos en torno al verdadero significado del papel activo del niño en su proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación en la práctica educativa. Esta inquietud se intensificó al contrastar la realidad observada en los últimos años, marcada por los cambios que demandan los alumnos en su actuar y formas de aprender. Tales experiencias llevaron a una reflexión profunda: comprender el significado de estos planteamientos y actuar en consecuencia frente a las nuevas realidades educativas o permanecer en una zona de confort que conduce a la frustración ante la falta de resultados hacia la excelencia. Así es como inició esta reflexión vinculada con una identidad docente, que se caracteriza por el gusto de experimentar en la pedagogía.

El análisis realizado con madurez profesional de la propuesta de Carol Ann Tomlinson (2014), experta en el modelo pedagógico “El Aula Diversificada”, permitió avanzar en la comprensión de la premisa anterior. Se reconoce que no basta con contar con una adecuada lectura de la realidad del alumnado, un buen diagnóstico o una sistematización de sus necesidades, si bien estos elementos representan un punto de partida fundamental, el verdadero valor radica en el uso que se le otorga a dicha información. Proponer acciones que aparentan ser innovadoras, pero que tratan a todos por igual, exigen el mismo producto y mantienen una organización homogénea, resulta incongruente con los principios de inclusión.

Desde la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, menciona:

El núcleo de este nuevo enfoque radica en ver la diferencia como algo legítimo e intentar desarrollar. Ello implica reconocer las diferentes necesidades de los educandos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación activa con sus comunidades. (SEP, 2020, p.18)

Se reconoce que atender a la diversidad es un verdadero desafío. No obstante, los resultados y el análisis derivados de la práctica evidencia que vale la pena apostar por la transformación y dejar atrás el modelo de aula tradicional,

donde todos los estudiantes permanecen sentados realizando las mismas actividades. Incluso, se vuelve necesario reformular el concepto de “orden” dentro del trabajo escolar. En contraposición, se plantea un escenario alternativo: Visualizar esta escena donde hay alumnos que toman decisiones, eligen cómo trabajar y hasta dónde avanzar, asumiendo un papel activo en su proceso de aprendizaje.

Del discurso a la práctica

Hace apenas algunos ciclos escolares, comenzó esta línea de indagación cuando se atendió a dos alumnos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA), grado 1, en un grupo de tercer grado de preescolar. La experiencia evidenció, con gran detalle, días con logros significativos y otros con mayores retos, resaltando la importancia de aceptar y valorar las capacidades individuales, así como de trabajar a partir de sus fortalezas. Desde entonces, comenzó a desarrollarse el trabajo con este enfoque didáctico, pero desde la bandera de la inclusión, guiada por la frase que se repite con frecuencia: “no dejar a nadie atrás, ni afuera”.

La didáctica reflexiva que actualmente se implementa se comprende ahora como una continuidad natural de aquella práctica inicial, no solo con estos alumnos, sino con todo el grupo. En esta línea, desde la perspectiva constructivista, la atención a la diversidad implica una estrategia de conjunto orientada a diversificar al máximo la acción educativa e instruccional, con el fin de que todos los alumnos, sin excepción, progresen en la realización de los aprendizajes escolares (Coll, Palacios, & Marchesi, 1993). Se reconoce que haber contado con estos fundamentos desde un inicio habría sido valioso, sin embargo, dicha experiencia marcó un punto de inflexión en la práctica docente.

Para comprender el enfoque de la diferenciación en el aula, es pertinente desglosar el concepto “diversificar” en el contexto áulico. Este término hace referencia a los elementos del Currículo que el profesor ha modificado en respuesta a las necesidades de los alumnos. En palabras de Tomlinson (2014), “ilustra las variaciones que el profesor introduce en cuanto al contenido, los procesos, el producto, y el ambiente de aprendizaje” (p.91).

Esta definición tomó sentido al procesar los desafíos del contexto y el conocimiento de los alumnos, lo que permitió adecuar las posibilidades de presentar el contenido, y los procesos de desarrollo de manera diversificada, respondiendo al estilo de aprendizaje predominante en cada alumno. De ahí surge la necesidad de establecer una jerarquía profesional que priorice el conocimiento profundo y la conexión auténtica con los niños. Su sinceridad manifestada a través de su actitud o expresión oral evidencia cuando lo que se les ofrece no cubre sus expectativas o necesidades: se aburren, comienza el desorden. En tales casos, con frecuencia se responsabiliza al entorno o a los propios alumnos, pero casi nunca al maestro, sin reflexionar si lo propuesto resulta irrelevante o carente de significado contextual. Esta situación se agrava cuando se plantea un mismo producto para todos, sin atender a la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el grupo.

Versus la diferencia... Surgió un proyecto posterior a la fase del diagnóstico, titulado “Nombrario: mi día especial”, el cual, a grandes rasgos, cumplía dos funciones esenciales; en congruencia con la importancia de la identidad y el nombre propio. A cada alumno se le asignó un día especial, se platicó con los padres invitándolos al aula compartiendo aspectos significativos de la vida familiar, así como el origen y el significado de su nombre. Este último aspecto resultó especialmente revelador, ya que, en todos los casos tanto los alumnos como sus familias desconocían el significado del nombre.

Cada niño fue reconocido en un espacio especial, lo que generó un ambiente de entusiasmo y participación activa. La clase se transformó en un encuentro de exposiciones implicando a la familia. Cada día se analizaba el nombre del niño elegido, y fue en este proceso donde gradualmente se integró la diversificación. Durante la fase de acción del proyecto, se trabajó el nombre propio mediante estrategias de aprendizaje lúdico y estimulación sensorial, previamente seleccionadas. A partir de una misma consigna para todo el grupo, se propuso identificar la letra inicial del nombre, explorar qué otros comienzan con la misma letra, analizar sus características (si era largo o corto, por ejemplo) y establecer comparaciones, promoviendo así la participación individual desde diferentes formas de acceso al conocimiento.

Se implementó una dinámica de gamificación que incluyó el uso de alfabeto móvil para construir y comparar los nombres, así como pizarras pequeñas con plumones, recurso especialmente útil para la expresión escrita. En el ámbito sensorial se dispusieron cajas con arena de colores que contenían tarjetas con los nombres de los alumnos, junto con una tabla para clasificar la letra inicial y contar el número de letras, conforme a la consigna establecida. Además, se utilizaron juegos de lotería con los nombres y fotografías de los alumnos, plastilina para formar los nombres, y otros materiales diversos, suficientes y duplicados para todo el grupo. Cabe destacar que la colaboración de los padres de familia fue fundamental, constituyéndose en aliados clave para el éxito de este proceso.

Acto seguido, se indicó en voz alta a los alumnos que eligieran con qué material querían trabajar y en qué espacio: en el piso o mesa, de manera individual o equipo. Solo se les recordó los acuerdos previamente establecidos y las reglas del juego de mesa, con las cuales ya estaban familiarizados. Para gestionar el tiempo, se utilizó un temporizador con música relajante; en esta ocasión se programaron 20 minutos, aunque finalmente los alumnos decidieron extender el tiempo según su interés. Durante esta dinámica se pudo observar cómo los estudiantes con estilos de aprendizaje visual, auditivo y kinestésico seleccionaron sus materiales y se concentraron en el aprendizaje colaborativo a través del juego. En mi rol de guía y observadora, pude apreciar a los alumnos como protagonistas activos de su crecimiento integral. De acuerdo con las orientaciones de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), “el docente adecuará los contenidos y replanteará la actividad en el aula para alcanzar la premisa de aprender a aprender de por vida” (SEP, 2020, P.13)

Alcanzar esta premisa será un gran logro como consecuencia de todo un proceso de brindar las herramientas a los niños para que, desde su autonomía descubran como aprenden mejor, reconozcan sus talentos y desarrollen sus habilidades. Esto solo es posible mediante una práctica constante de aula diferenciada, donde se respeta y potencia la diversidad de estilos, ritmos y formas de aprender.

Durante el análisis del enfoque teórico, se identificó una búsqueda inicial por encontrar una guía estructurada que indicara cómo implementar un aula con características de diferenciación. No obstante, se reconoce que “No hay un único camino correcto para crear un aula diversificada. Muchos profesores consiguen que el aprendizaje sea significativo mediante procedimientos que se adecuan a su estilo como docentes y a las necesidades de sus alumnos” (Tomlinson, 2014, p.19)

Sin pasos a seguir, pero con el enfoque claro, y coherente con el perfil docente, se atendió una situación relacionada con el manejo de las emociones que afectaba los contextos sociales del grupo. Como resultado del proyecto, se creó un espacio dentro del aula denominado por los propios alumnos como: “Rincón de la calma”. Esta acción, aunque planeada, superó las expectativas y se constituye como un ejemplo práctico de la diversificación. La construcción del espacio contó con la colaboración activa de las familias, quienes, al reconocer los avances y el entusiasmo de sus hijos por asistir a la escuela, ofrecieron su respaldo y participación.

El propósito de implementar el Rincón de la calma fue promover la autorregulación emocional y proporcionar un entorno seguro. Este espacio responde a la modalidad de trabajo por rincones y está conformado por materiales sensoriales con la finalidad de favorecer la relajación como botellas de la calma, pelotas antiestrés, objetos con texturas suaves, un tapete, cojines, peluches, cuentos, libros para colorear y audífonos con música instrumental. La ambientación incluye letreros y pictogramas con mensajes positivos, cuidadosamente seleccionados para generar una atmósfera de tranquilidad. Cada material tiene su propósito, el cual fue previamente explicado para que los niños sepan lo esperado.

Debido a las problemáticas emocionales derivadas de sus contextos familiares o sociales, con frecuencia los niños llegaban al aula manifestando enojo, tristeza, u otras emociones que interferían con su participación en las actividades escolares. Ante esta situación, se estableció como consigna que, en caso de no saber cómo gestionar una emoción, podían acudir al “Rincón de la calma” y elegir un material para trabajar sus sentimientos. Una vez regulados, se reincorporaban al trabajo grupal. Como parte de los acuerdos, se estableció un límite de tres niños

como máximo dentro del rincón. En un inicio, la novedad del espacio generó gran interés, por lo que fue necesario permitir una fase de exploración libre, en la que los alumnos seleccionaban los materiales de su preferencia. Esta etapa contribuyó al fortalecimiento del trabajo emocional del grupo.

Hasta la fecha, “El Rincón de la Calma” continua en funcionamiento, cumpliendo su propósito de apoyar la autorregulación emocional. De hecho, cuando se consulta a los alumnos sobre su espacio favorito, la mayoría menciona este rincón como el más significativo.

Lo anterior se respalda con lo planteado por Tomlinson (2014), quien en el apartado denominado Estaciones señala que:

“Las estaciones son diferentes puntos dentro de la clase, donde los estudiantes trabajan simultáneamente realizando distintas tareas. Pueden formar parte habitual del proceso de aprendizaje... para diferenciarlas, usaremos señales, símbolos, las estaciones permiten que trabajen en actividades diversas” (p. 115)

Este enfoque permite reconocer que una organización del aula basada en estaciones o rincones, como el caso del Rincón de la Calma, favorece la atención a la diversidad y el respeto por los ritmos individuales, facilitando que cada estudiante se involucre en actividades acordes a sus necesidades emocionales y cognitivas.

No existe un camino único, para implementar la diversificación en el aula. Cada maestro, en conjunto con su grupo, deberá identificar la forma más adecuada de llevarla a cabo, en gran medida dependerá de las características de los alumnos. Sin embargo, un punto en común es la posibilidad de constatar los resultados cuando se observa el protagonismo activo de los niños en su proceso de aprendizaje, así como el fortalecimiento de sus competencias, lo que contribuye al ofrecimiento de una educación de excelencia.

Hallazgos

Este análisis didáctico cuenta con apenas dos años de implementación y se encuentra aún en proceso de consolidación, no ha terminado, ya que continúa perfeccionándose con el objetivo de potenciar el protagonismo infantil en la construcción del conocimiento, evitando que este principio quede solo en el

discurso. Los resultados actuales evidencian la funcionalidad del modelo: los alumnos de tercer grado muestran mayor grado de autonomía. Al ingresar al aula, no se observan a todos los niños sentados, por el contrario, algunos trabajan en el piso, jugando en pareja, y algunos más resuelven retos en sus mesas. Por supuesto, existen momentos en que es necesario brindar consignas, recordando que el papel del docente en esta estrategia es el de guía. Tal como lo plantea Tomlinson (2014), el profesor es el líder, pero como todos los líderes eficaces, presta gran atención a sus seguidores y consigue implicarlos a fondo a lo largo del viaje.

El aula diversificada merece tener mayor visibilidad, pues resulta compatible con los lineamientos del currículo vigente y funcional para cualquier Docente frente a grupo, no importa el grado, nivel que enseñe. Su aplicación es factible y no compromete un aspecto fundamental en la práctica docente: el disfrute de la enseñanza, que a su vez favorece la oferta de una educación de excelencia.

Reflexiones finales

Con una mirada retrospectiva sin caer en la idealización, puede afirmarse que este proceso ha representado un conflicto, pero al mismo tiempo ha generado una transformación significativa en la forma de ejercer la docencia. De manera frecuente, entre colegas se escuchan comentarios respecto al nuevo currículo que afirman: “este programa es lo mismo, pero con otras palabras”. Esta percepción podría evidenciar una falta de comprensión profunda del enfoque, sobre todo si se considera que existe un antes y un después marcado por el confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19. Actualmente, apenas se comienzan a visibilizar sus efectos y consecuencias, lo cual hace ineludible el análisis de las prácticas docentes, así como de las respuestas tanto de los estudiantes como de las familias, quienes en muchos casos se convierten en los principales observadores y evaluadores del proceso educativo. Se espera que esta reflexión contribuya a motivar la búsqueda de nuevas formas para diversificar el aula. A modo general, se concluye lo siguiente:

1-. Llevar la acción de atreverse a experimentar en las prácticas pedagógicas, representa una vía para descubrir nuevos estilos de docencia y renovar la vocación

docente. El ensayo y error constituye una herramienta válida en este proceso, ya que no existen recetas únicas; cualquier enfoque puede perfeccionarse.

2-. Reconocer y valorar la diferencia en el alumnado, así como conocer su contexto, constituye el punto de partida para una enseñanza significativa. El Aula diversificada permite trabajar desde un enfoque inclusivo, brindando a cada niño lo que necesita para aprender. Por ejemplo, el uso de agendas visuales y pictogramas resulta eficaz para estudiantes con condición del Trastorno del Espectro Autista (TEA), proporcionar lo necesario para el aprendizaje de cada alumno representa siempre una respuesta adecuada.

3-. No existe una receta única para conformar un aula diversificada; se trata de un proceso que implica la adaptación de los estudiantes, el acompañamiento de los padres y la disposición del docente para reaprender, dejando de lado el rol tradicional de dirección y asumiendo un papel de guía. Esto permite que los alumnos se sientan motivados, desarrollen confianza y tomen decisiones sobre su propio aprendizaje, es decir, se les enseña a aprender a aprender.

4-. Si bien no es un camino sencillo, resulta aún más complejo continuar replicando esquemas tradicionales de enseñanza que homogeneizan las experiencias de aprendizaje. En la actualidad, las herramientas tecnológicas brindan múltiples posibilidades para diseñar materiales y actividades personalizadas. A ello se suma el acompañamiento de las familias, cuya participación continúa siendo fundamental.

5-. La aplicación de este modelo pedagógico resulta pertinente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, ya que se encuentra sustentado como una estrategia eficaz para cualquier docente, sin importar el nivel educativo, asignatura o modalidad de trabajo. Por ejemplo, puede ser adoptado por docentes de inglés o integrado en diversas metodologías. Aún existen estrategias por implementar y propuestas que poner en práctica, lo cual favorece una práctica docente reflexiva y en constante evolución.

6-. Mantener altas expectativas sobre el potencial del alumnado es clave para lograr avances significativos. En algunos casos, será suficiente con realizar adecuaciones simples; en otros, se requerirán ajustes más complejos. Lo esencial

es partir del reconocimiento de las necesidades individuales, con la convicción de que todo estudiante puede aprender si se le ofrecen las condiciones adecuadas.

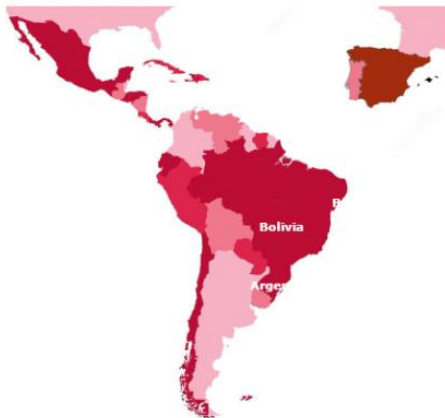
Referencias:

- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, Á. (1993). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II: Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
<https://archive.org/details/collc.-palaciosj.-marchesia.-desarrollo-psicologico-y-educacion.-2.-psicologia-d/page/345>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Dirección General del Bachillerato.
<https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI)*. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada: Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*. Secretaría de Educación Pública del Estado de México.
http://seduc.edomex.gob.mx/sites/seduc.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/22_Carol_Ann__2003__El_aula_diversificada_.pdf

4. Red Carolina

La Red Carolina es un instrumento concebido para potenciar las relaciones de intercambio, cooperación y aprendizaje que la Fundación Carolina genera a través de sus distintos programas. Su creación articula un tipo de comunicación en el que se integran asociaciones de ex becarios/as, comunidades de liderazgo, espacios de promotores, etc. Opera en al menos 19 países latinoamericanos.

Desde la Red Carolina se viene impulsando la creación de redes nacionales en todos los países latinoamericanos, integradas por todas las personas que han participado en programas y actividades de la Fundación: exbecarios/as, investigadores/as autores de nuestras publicaciones, panelistas en seminarios, representantes de las empresas del patronato de la Fundación Carolina y representantes de las universidades colaboradoras. Estas redes, que cuentan con el apoyo de la representación institucional española en cada país, se reúnen periódicamente, colaboran en la difusión de los programas de la Fundación Carolina y en la atención a nuevos becarios, y organizan sus propias actividades. Estos nodos de la RedC tienen cada uno su espacio virtual en redes sociales presentes en Internet, o cuentan con páginas web y blogs propios.



<https://www.fundacioncarolina.es/red-carolina/>

- ▶ Argentina
- ▶ Brasil
- ▶ Bolivia
- ▶ Chile
- ▶ Colombia
- ▶ Costa Rica
- ▶ Cuba
- ▶ Ecuador
- ▶ El Salvador
- ▶ Guatemala
- ▶ Honduras
- ▶ México
- ▶ Nicaragua
- ▶ Panamá
- ▶ Paraguay
- ▶ Perú
- ▶ República Dominicana
- ▶ Uruguay
- ▶ Venezuela

Estrategias para resolver conflictos en el aula.

Utilizadas por maestros de educación preescolar, zona 114 de San Luis Potosí.

Zabdi Elizabeth Hernández Lara⁶

Resumen

La investigación tuvo como objetivo conocer las estrategias que utilizan los Maestros de educación preescolar de la zona 114 de San Luis Potosí para resolver conflictos interpersonales en el aula. El estudio fue de tipo descriptivo con enfoque cuantitativo, realizado en los meses de febrero a mayo de 2023; la muestra para el estudio fue de 60 maestros. Los resultados determinaron que las estrategias empleadas por los maestros de la zona 114 son: recuerdo y aplico el reglamento de aula, hablo con ellos e indago sobre el problema, promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos y solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar. Como principal conclusión se puede decir que todos los maestros de la zona 114 emplean estrategias pedagógicas, sólo cuatro escuelas hacen uso de las estrategias de contención y en ninguna escuela prevalece la aplicación de estrategias de atención especializada y psicológica.

Palabras clave: Estrategias, resolución de conflictos, preescolar.

Introducción

Por la edad y los cambios constantes en su contexto a los que se enfrentan los alumnos en educación preescolar, presentan dificultades para entablar relaciones interpersonales, como lo reflexiona Pintus (2005) al considerar que para entender la violencia que surgen al interior de la escuela, se deben entender primero las relaciones interpersonales que se establecen en ella y que son producto de la historia particular de cada individuo. (p. 119).

Los docentes juegan un papel importante al abordar estrategias que contribuyan a resolver los conflictos interpersonales que se presentan en las aulas,

⁶ Docente en el Jardín de Niños Leona Vicario, Zona 114, Doctorado de Educación Preescolar por el CINADE.

buscando mantener un buen clima escolar y lograr alcanzar los objetivos de enseñanza-aprendizaje. Vilorio (2005), retoma las ideas de Gallego (1999) quien considera que la responsabilidad de todo profesional de la educación es promover la adquisición y desarrollo de habilidades emocionales sanas.

De esta manera el propósito de esta investigación fue conocer las estrategias que utilizan los maestros de la zona 114 de educación preescolar para resolver conflictos interpersonales en el aula.

Marco teórico

Para Tobón (2006) Las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”. (p. 246) Los docentes requieren estrategias de actuación que contribuyan a que se desarrollen tareas o actividades que impulsen la adquisición de aprendizajes en los alumnos.

Ferreiro citado por Rosales (2012) comparte dos tipos de estrategias didácticas:

- Estrategias de enseñanza: Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluye operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento. (Ferreiro, 2012)
- Estrategias de aprendizaje: Se trata de un procedimiento, y al mismo tiempo de un instrumento psicopedagógico que el estudiante adquiere y emplea intencionalmente como recurso para aprender significativamente (Díaz Barriga, 2010:178).

Algunos ejemplos de estrategias de didácticas son: los organizadores previos, mapas conceptuales, ilustraciones, resúmenes, la comprensión de textos, las preguntas intercaladas, entre otros.

Elegir una estrategia didáctica permite a los docentes tener flexibilidad de decidir entre los métodos, medios y técnicas que ayuden a los alumnos en la construcción del conocimiento.

En el diccionario de la Real Academia Española se define conflicto como:

- Combate, lucha, pelea.

- Apuro, situación desgraciada y de difícil salida.
- Problema, cuestión, materia de discusión.

Un conflicto en el centro escolar y en el aula puede provocar disfunciones en la convivencia y tensiones en la comunidad escolar, generalmente están asociados a algo negativo o perjudicial, considerándose preferible evitarlos e ignorarlos. Es por ello que resulta importante afrontar los conflictos desde una perspectiva diferente y desarrollar una actitud positiva para tratarlo pues forma parte de la vida, del proceso de socialización, como señala Velásquez citado por Silva (2015) “Cuando alguien se halla inmerso en el conflicto, es fácil centrarse exclusivamente en las propias percepciones y distorsionar la situación, percibiendo la existencia de ira en donde no necesariamente la haya” (p. 102).

Torrego citado por Silva (2015) destaca los tipos de conflictos escolares que existen:

- Violencia general, psicológica, física y estructural
- Disrupción en las aulas
- Vandalismo
- Problemas de disciplina
- Bullying
- Acoso y abuso sexual
- Absentismo y deserción escolar
- Fraude-corrupción
- Problemas de seguridad en el centro escolar

Para Cascón citado por Silva (2015) señala que el conflicto se puede trabajar en tres niveles:

1. Prevención: Proceso de intervención y regulación del conflicto cuando está en sus primeros estadios, antes de que aumente la tensión.
2. Análisis y negociación: Hace referencia a la búsqueda de soluciones creativas mutuamente para las partes, para regular el conflicto.
3. Mediación: Es el proceso para la resolución de conflictos en el que es necesaria la intervención de una tercera persona. (p.83-84).

McGinnins y Goldstein (2007) afirman que se pueden encontrar seis tipos de causas de los conflictos dentro de un aula:

1. Atmósfera competitiva: Ver a los compañeros como rivales.
2. Ambiente intolerante
3. Comunicación precaria: La comunicación es ineficaz.
4. Expresión inadecuada de los sentimientos
5. Carencia de habilidades para la resolución de conflictos
6. Abuso de poder por parte del maestro: Reglas inflexibles.

Materiales y métodos

La presente investigación se guio mediante un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo. La población de estudio fue de 60 docentes y se utilizó una muestra no probabilística de 60 docentes, con un muestreo aleatorio.

Se empleó la técnica de la encuesta mediante un instrumento auto aplicado virtual de Formularios de Google que constó de 15 ítems, la primera sección abarcó datos generales de los docentes, la segunda, tercera y cuarta sección abordaron las estrategias de contención, pedagógicas y de atención especializada y psicológica con preguntas de escala de Likert (siempre, algunas veces y nunca), finalmente en la quinta sección se presentó una pregunta abierta.

Las estrategias que se presentaron en dicho cuestionario fueron recuperadas de la investigación “Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel educación preescolar” de las autoras Chávez, Ramos y Velázquez. Para la presente investigación se tuvo el apoyo de una solo unidad de análisis que fueron los maestros de educación preescolar de la zona 114 de San Luis Potosí.

Resultados

Una vez obtenidos los datos de las encuestas se presentan los datos evidenciados que permitieron analizar el cumplimiento de los objetivos planteados, que a su vez le darán respuesta a las preguntas de investigación presentadas, como se expone a continuación:

Tabla 1. Edad de los encuestados

Edad	Frecuencia	Porcentaje %
20/30	14	23%
31/40	32	53%
Mayor de 40	14	23%
Total	60	100 %

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan los resultados obtenidos con respecto a la edad en la que se encuentran los Maestros encuestados detoniándose que la mayoría cuenta con una edad de 31 a 40 años, ocupando el 53 %.

Tabla 2. Grado académico

Grado académico	Frecuencia	Porcentaje %
Doctorado	2	3%
Maestría	10	17%
Licenciatura	48	80%
Total	60	100 %

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2, se refleja que la mayoría de los participantes de la presente investigación tienen el grado académico de Licenciatura, correspondiendo a un 80%.

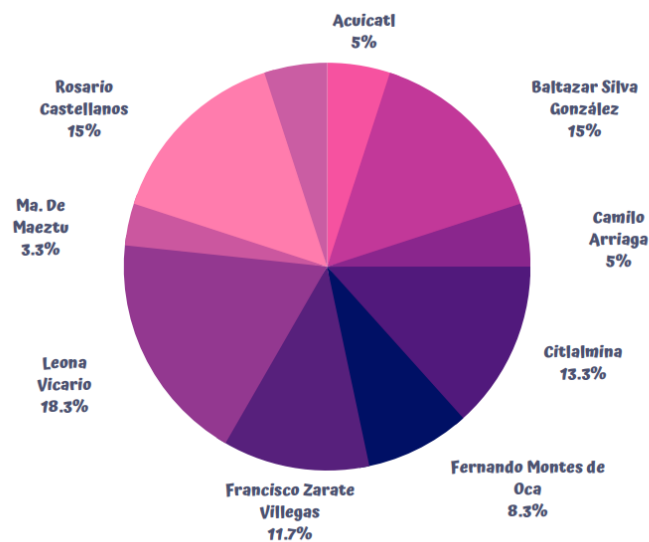


Gráfico 1. Participantes de la Zona Escolar 114 por escuela
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 1 permite evidenciar la cantidad de participantes por escuela de la Zona Escolar 114, mostrando que se logró obtener la información de todo el personal de cada escuela.

Tabla 3. Años de servicio

Años de servicio	Frecuencia	Porcentaje %
1-5	14	23%
6-10	19	32%
Más de 10	27	45%
Total	60	100%

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 3, se puede observar que la mayoría de los encuestados cuentan con más de 10 años de servicio, representando el 45%.

Tabla 1. Estrategias utilizadas por los Maestros de la Zona Escolar 114.

Estrategias	Frecuencia	Porcentaje %
Hablo con ellos e indago sobre el problema.	58	16%
Solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar.	54	15%
Recuerdo y aplico el reglamento de aula.	53	15%
Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos.	53	15%
Aplico estrategias específicas como la revisión o elaboración colectiva del reglamento del aula, el semáforo de la conducta, la técnica del adiós, entre otras.	21	6%
Mantengo al grupo realizando actividades, "tenerlos ocupados".	36	10%
Solicito y busco diversos tipos de apoyo como consultar y solicitar apoyo a compañeras docentes.	29	8%
Les llamo la atención, los exhorto.	21	6%
Los cambio de lugar: Una práctica cotidiana frente a casos específicos.	21	6%
Solicito y busco apoyo de especialistas.	14	4%
Los cambio de grupo o traslado a la dirección.	2	1%
Total	362	100%

Fuente: Elaboración propia.

En atención a la información proporcionada en la tabla 1, las estrategias más utilizadas por los maestros de educación preescolar para resolver conflictos interpersonales en el aula son: recuerdo y aplico el reglamento de aula, hablo con ellos e indago sobre el problema, promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos y solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar. Las

estrategias menos utilizadas son: Los cambios de grupo o traslado a la dirección y solicito y busco apoyo de especialistas.

Tabla 2. Estrategias para resolver conflictos interpersonales en el aula utilizan los maestros de educación preescolar diferenciados por escuela de la zona escolar 114.

Escuela de la Zona 114	Estrategias
Leona Vicario	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema
Francisco Zarate Villegas	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema.
Rosario Castellanos	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo y aplico el reglamento de aula. • Hablo con ellos e indago sobre el problema.
Citlalmina	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo y aplico el reglamento de aula.
Camilo Arriaga	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos.
Baltazar Silva González	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo y aplico el reglamento de aula. • Hablo con ellos e indago sobre el problema.
Acuicatl	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerdo y aplico el reglamento de aula. • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos. • Solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar.
Ma. De Maeztu	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar.
Vicente Suárez	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema.

- Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos.
- Fernando Montes de Oca
- Hablo con ellos e indago sobre el problema.
- Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2, se puede evidenciar que la estrategia: hablo con ellos e indago sobre el problema se emplea en 9 de 10 de las escuelas que integran la Zona 114. La escuela que emplea más estrategias es Acuicatl.

Tabla 3. Estrategias de contención, pedagógicas y de atención especializada y psicológicas más empleadas en la zona 114 y diferenciadas por escuela.

Escuela	Estrategias de contención	Estrategias pedagógicas	Estrategias de atención especializada y psicológica
Leona Vicario		• Hablo con ellos e indago sobre el problema.	
Francisco Zarate Villegas		• Hablo con ellos e indago sobre el problema.	
Rosario Castellanos	• Recuerdo y aplico el reglamento de aula.	• Hablo con ellos e indago sobre el problema.	
Citlalmina	• Recuerdo y aplico el reglamento de aula.		
Camilo Arriaga		• Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos.	

Baltazar González	Silva	• Recuerdo y aplico el reglamento de aula.	• Hablo con ellos e indago sobre el problema.
Acuicatl		• Recuerdo y aplico el reglamento de aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos. • Solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar.
Ma. De Maeztu		•	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar.
Vicente Suárez		•	<ul style="list-style-type: none"> • Hablo con ellos e indago sobre el problema. • Promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos.
Fernando Montes de Oca		•	• Hablo con ellos e indago sobre el problema.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la tabla 3, refleja la prevalencia de los Maestros de la Zona 114 por emplear estrategias pedagógicas y se logra apreciar que ninguna escuela utiliza estrategias de atención especializada y psicológica.

De manera espontánea, los docentes emitieron información valiosa sobre sus propias estrategias que utilizan al resolver conflictos; la comunicación resultó un elemento importante, porque ellos afirman que con la comunicación con los padres de familia se apoyan en ellos para resolverlo: ***“Les informo en todo momento a los papás de lo sucedido para que ellos apoyen...”***

Otro elemento que se destacan es el empleo del diálogo para la resolución de conflictos: ***“Diálogo directo con el alumno...”*** que contribuya a ***“Llevarlos a reflexionar cuando está en algún conflicto...”***

Así mismo, los docentes compartieron diversas dinámicas que ellos han utilizado para la resolución de conflictos en el aula: ***“Trabajo con emociones y empatía...”***, ***“Silla de pensar, cartel de conducta...”***, ***“El trabajo de valores, sobre todo aquellos valores que llegan ayudar a la sana convivencia”***, ***“Semáforo de conducta”***, ***“Apoyo programa Second step”***, ***“Técnica de la tortuga, sillas de la paz”***, ***“Lectura de cuentos con relación al problema”***, ***“Círculo de la paz (hablar y reflexionar)”***. La dinámica que más se repitió fue el trabajo con las emociones y los valores.

Discusión

En atención a los resultados obtenidos en la presente investigación se encontró que el resultado coincide con la investigación de Chávez, Ramos y Velázquez (2017), “Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel educación preescolar” en donde prevalecen la aplicación de las estrategias pedagógicas de acuerdo a los que menciona Chávez Romo et.al (2017) “La intervención pedagógica se centra en brindar oportunidades para que niños y niñas desarrollen su autonomía moral, se apropien de manera paulatina de ciertas normas y valores, y aprendan a ejercer su libertad con responsabilidad”. p.73.

Del mismo modo, podría mencionarse que coincide con el estudio realizado por Narváez (2015) al resaltar el empleo de estrategias didácticas por docentes de educación preescolar para resolver situaciones conflictivas en el aula, destacando las estrategias que se relacionan con el diálogo.

Conclusiones

A partir de estos resultados y su discusión se puede concluir que las estrategias utilizadas por los Maestros de la Zona Escolar 114 son: recuerdo y aplico el reglamento de aula, hablo con ellos e indago sobre el problema, promuevo el trabajo colaborativo y la pertenencia a diferentes equipos y solicito y busco diversos tipos de apoyo como informar a los padres y madres de familia o tutores para que apoyen el trabajo escolar. La estrategia menos utilizada es: Los cambio de grupo o traslado a la dirección.

Las estrategias para resolver conflictos interpersonales en el aula que utilizan los maestros de educación preescolar diferenciados por escuela de la zona escolar 114 son: 9 de 10 escuelas emplean la estrategia: hablo con ellos sobre el problema.

Es recomendable que cada docente empleé estrategias de contención debido a su importancia para la prevención de conflictos interpersonales en el aula. Se sugiere considerar hacer uso de las estrategias de atención especializada y psicológica, solicitando apoyo de especialistas que brinden información valiosa para trabajar mediante diferentes actividades aplicadas en el aula.

Se recomienda promover fortalecer el diálogo entre docentes durante las reuniones de Consejo Técnico Escolar para compartir las estrategias empleadas para la prevención y resolución de conflictos interpersonales en el aula, a modo de que se intercambien experiencias y nuevos aportes a la práctica educativa.

Reconocimientos (o agradecimientos)

Se expresa un agradecimiento especial a la Supervisora, Directoras y Docentes de la Zona 114 de Educación Preescolar de San Luis Potosí por su valiosa participación en la presente investigación. De igual manera, se extiende un sincero reconocimiento al Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos de San Luis

Potosí (CAEPE), por el acompañamiento y asesoría brindados a lo largo del desarrollo de este trabajo.

Referencias

- Chávez Romo, M. C., Ramos Sánchez, A., & Velázquez Jaramillo, P. Z. (2017). Análisis de las estrategias docentes para promover la convivencia y disciplina en el nivel de educación preescolar. *Educación*, 26(51), 55–78. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.003>.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista (3.^a ed.). McGraw Hill.
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/?id=QjnsTUN>.
- Ferreiro, R. (2012). Cómo ser mejor maestro: El método ELI. Trillas.
- Martínez, J. B., & García Martínez, A. (2002). Los conflictos escolares: Causas y efectos sobre menores. *Revista Española de Educación Comparada*, (8), 175–204. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7358>.
- McGinnis, E., & Goldstein, A. P. (2007). Programa de habilidades para la infancia temprana: La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil. Research Press. <https://studylib.es/doc/4904149/programa-de-habilidades-para-la-infancia-temprana?p=85>.
- Pintus, A. (2005). Violencia en la escuela: Compartiendo la búsqueda de soluciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 117–134. <http://www.rieoei.org/rie37a06.pdf>.
- Silva, M. (2015). La mediación como herramienta para resolver conflictos: Impactos sobre las habilidades sociales de los alumnos mediadores en un centro de educación secundaria [Trabajo de fin de máster, Universidad de Alcalá]. e_Buah. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24837>
- Tobón, S. (2006). Docencia estratégica. En S. Tobón (Ed.), *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (pp. 195–231). Eco Ediciones. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S20077890202100010000700022&lng=en
- Viloria, C. A. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–123. http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2005_10_05.pdf

Recorrido visual Fundación Carolina

5. Publicaciones

Constituyen un corpus de conocimiento especializado que refleja y profundiza en las líneas estratégicas de la institución: la cooperación en materia de educación y ciencia entre España, América Latina y el Caribe; la promoción del desarrollo sostenible y la gobernanza democrática. La colección editorial sirve como un foro de pensamiento iberoamericano y multilateral.



<https://www.fundacioncarolina.es/estudios-analisis/>

El seguimiento de egresados del IEIPE,

como estrategia de mejora continua en la formación docente: una experiencia desde la Nueva Escuela Mexicana.

Patricia Margarita Aguilar Palomo
Oralia Betzabé Narváez Cabrero
Angelica Ma. Guadalupe Espinosa Cervantes⁷

Resumen

El seguimiento de egresados se ha consolidado como una estrategia clave para la evaluación y mejora continua de los programas de posgrado, particularmente aquellos orientados a la formación docente. El presente ensayo tiene como propósito analizar el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación (IEIPE), específicamente en la Maestría Prácticas Pedagógicas en Contextos Diversos (MPPCD), desde los principios de la Nueva Escuela Mexicana. A partir de un enfoque formativo y reflexivo, se examinan los mecanismos implementados para la comunicación con egresados, la evaluación del desempeño profesional y la retroalimentación curricular, destacando su contribución a la calidad académica, la eficiencia terminal y la profesionalización docente.

Introducción

En el contexto actual de la educación superior, el aseguramiento de la calidad y la pertinencia social de los programas de maestría se ha convertido en una prioridad institucional. Diversos autores coinciden en que el seguimiento de egresados contribuye un mecanismo estratégico para valorar la coherencia entre la formación académica, el desempeño profesional y las demandas del entorno social y laboral (Cohen & Franco, 1993; Weiss, 2008). En el ámbito de la formación docente, este proceso adquiere especial relevancia, ya que permite analizar el impacto real de la formación en la transformación de la práctica docente.

Desde la perspectiva de la NEM, el seguimiento de egresados trasciende la lógica administrativa o de control, para asumirse como un proceso formativo

⁷ Profesoras – investigadoras del IEIPE. Doctorado en Educación por la UNICLA.

orientando a la mejora continua, la responsabilidad social y la equidad educativa. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024), la NEM promueve una educación humanista que “coloca al docente como agente de transformación social y a la evaluación como medio para mejorar los procesos educativos” (p. 18).

En este marco, el IEIPE, implementó el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados de la MPPCD, con el propósito de fortalecer el vínculo con sus egresados, evaluar el impacto del programa y retroalimentar de manera sistemática su diseño curricular. El presente ensayo analiza dicha experiencia, destacando sus fundamentos, resultados y aportaciones a la mejora de la formación docente.

El seguimiento de egresados en la formación docente

El seguimiento de egresados permite obtener información relevante sobre la trayectoria profesional, la inserción laboral y el desempeño de quienes concluyen un programa académico, constituyéndose en una herramienta clave para la evaluación institucional. Weiss (2008) señala que la evaluación de programas educativos debe orientarse a “comprender cómo y en qué medida una intervención contribuye al logro de sus propósitos” (p. 29), lo cual resulta especialmente pertinente en programas de posgrado con orientación profesionalizante.

En la formación docente, el seguimiento de egresados posibilita valorar la pertinencia del perfil de egreso, la congruencia entre los saberes adquiridos y las exigencias del contexto escolar, así como la contribución del programa a la mejora de las prácticas pedagógicas. Desde la NEM, este proceso se vincula con la noción de mejora continua y justicia educativa, al reconocer que la calidad de un programa no se mide únicamente por sus resultados académicos, sino por su impacto social y educativo (SEP, 2002).

En el caso de la MPPCD, el programa de seguimiento en el IEIPE tiene como objetivo general obtener información sistemática sobre la situación laboral de los egresados, su desempeño profesional y su grado de satisfacción con la formación recibida. Asimismo, busca consolidar una red de egresados que favorezca la

comunicación, la colaboración académica y la evaluación permanente del programa, fortaleciendo así la profesionalización docente.

Diseño metodológico e instrumentos de seguimiento

El Programa Institucional de Seguimiento a Egresados del IEIPE contempla el diseño y aplicación de diversos instrumentos para la recolección de información, entre los que se incluyen encuestas de satisfacción al concluir la maestría, encuestas a egresados de las distintas extensiones y reportes elaborados por los tutores. Estos instrumentos permiten analizar indicadores relacionados con el perfil del egresado, su inserción laboral, la relación con la institución formadora y el impacto de los saberes adquiridos en su desempeño profesional.

Los indicadores considerados abarcan aspectos socioeconómicos y académicos, la transición de la maestría al empleo, el grado de satisfacción laboral, el uso de los conocimientos adquiridos y la correspondencia entre las expectativas profesionales y las trayectorias laborales. Este enfoque integral coincide con lo planteado por Cohen y Franco (1993), quienes señalan que la evaluación de programas debe considerar tanto dimensiones objetivas como subjetivas del desempeño, a fin de obtener una comprensión más completa de los resultados.

Resultados y aportaciones del seguimiento de egresados.

Los resultados derivados del seguimiento de las primeras generaciones de la MPPCD, evidencian avances significativos en términos de eficiencia terminal y acompañamiento académico. En la primera generación, el 85% de los egresados concluyó su tesis, mientras que el resto se encuentra en proceso de revisión final.

En el caso de la segunda generación, los egresados continúan con el acompañamiento tutorial para la conclusión de sus trabajos de tesis.

Asimismo, se identificó que el 100 % de los egresados se encuentra laborando en educación básica, desempeñándose como docentes frente a grupo, directores comisionados o asesores técnico-pedagógicos. Estos resultados reflejan la pertinencia del programa y su impacto en la profesionalización docente, en

congruencia con el planteamiento de la NEM de fortalecer el papel del docente como agente de cambio en su contexto ((SEP, 2024).

De manera complementaria, el IEIPE ha impulsado acciones de seguimiento académico, con la oferta de cursos permanentes de inglés para la certificación en una segunda lengua, cursos intersemestrales, coloquios y seminarios permanentes para los docentes tutores, atendiendo así las demandas actuales del sistema educativo y fortaleciendo el desarrollo profesional de los egresados del instituto.

Conclusiones

El seguimiento de egresados de la MPPCD del IEIPE se consolida como una estrategia fundamental para la mejora continua del programa y para el fortalecimiento de la formación docente desde una perspectiva humanista y contextualizada, acorde con la NEM. La información generada ha permitido valorar la pertinencia del perfil de egreso, identificar fortalezas y áreas de oportunidad, y retroalimentar los procesos curriculares y de acompañamiento académico.

Más allá de la medición de indicadores laborales, el seguimiento de egresados se configura como un espacio de reflexión institucional que favorece la toma de decisiones informadas, la rendición de cuentas y el compromiso social de la institución de la calidad educativa.

A partir de la experiencia analizada, se sugiere fortalecer el seguimiento de egresados mediante estudios longitudinales que permiten analizar la evolución de las trayectorias profesionales a mediano y largo plazo. Asimismo, resulta pertinente ampliar la participación de los egresados en actividades académicas, redes de investigación y procesos de actualización profesional, consolidando una comunidad académica comprometida con la mejora de la práctica docente y la transformación educativa.

Referencias

Cohen, E., & Franco, R. (1993). Evaluación de proyectos sociales. Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. SEP.

Secretaría de Educación Pública (2024). La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. SEP.

Weiss, C. H. (2008). Investigación evaluativa. Trillas.

Recorrido visual Fundación Carolina

6. Comunicación

El área de Comunicación de la Fundación Carolina se encarga de gestionar, difundir y visibilizar el conocimiento, los valores y el impacto social generado por la institución. Su labor trasciende la mera divulgación de actividades, convirtiéndose en un puente estratégico que conecta el trabajo en cooperación académica y científica con la sociedad, los medios de comunicación y las comunidades iberoamericanas. A continuación se desarrollan 3 aspectos:



Podcast
RadioFCarolina



Blog Iberoamérica
Global



Boletín Carolina

<https://www.fundacioncarolina.es/>

Creación de cuentos con inteligencia artificial:

Una estrategia para el acercamiento a la lectura en preescolar indígena

Hugo González Peña
Madai Pérez Rivera⁸

Resumen

El presente artículo expone una experiencia de intervención educativa desarrollada en un preescolar indígena multigrado de la comunidad de Tampate Cuarta Sección, Aquismón, San Luis Potosí, mediante el uso de la inteligencia artificial (IA) como estrategia para fomentar el gusto por la lectura en niños de 4 y 5 años. La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo, y se enmarcó en una investigación acción llevada a cabo por estudiantes normalistas. Los resultados evidencian un aumento en la participación, motivación e interés por la lectura.

Palabras clave: inteligencia artificial, lectura, educación intercultural, preescolar indígena.

Introducción

El desarrollo de habilidades comunicativas en el nivel preescolar indígena representa un desafío constante debido a la diversidad lingüística, cultural y a la limitada disponibilidad de recursos didácticos contextualizados. En este escenario, fomentar el gusto por la lectura desde edades tempranas requiere estrategias innovadoras que conecten con la realidad sociocultural de los niños y generen experiencias significativas de aprendizaje.

La lectura en la educación inicial no solo contribuye al desarrollo del lenguaje, sino que también favorece la imaginación, la comprensión y la construcción de identidad. Sin embargo, los métodos tradicionales suelen resultar poco motivadores en contextos multigrado, lo que demanda la exploración de alternativas

⁸ Docentes de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, ENOHUAPO.

pedagógicas que integren tecnologías emergentes con sentido educativo. En este marco, la inteligencia artificial se presenta como una herramienta con potencial para enriquecer las prácticas docentes cuando se emplea de manera reflexiva y contextualizada.

El objetivo de este artículo es analizar cómo la creación de cuentos mediante inteligencia artificial puede constituirse en una estrategia para fomentar el acercamiento a la lectura en niños de preescolar indígena, así como reflexionar sobre su impacto en la formación inicial docente desde una perspectiva intercultural.

Planteamiento del problema

Uno de los principales retos en la educación preescolar indígena es lograr que los niños se interesen genuinamente por la lectura y se involucren activamente en actividades relacionadas con el lenguaje. La diversidad de edades, niveles de desarrollo y lenguas presentes en un aula multigrado complejiza la práctica docente y exige propuestas pedagógicas flexibles y creativas.

Durante las jornadas de práctica profesional, se identificó que gran parte de los estudiantes normalistas presenta un desconocimiento sobre el uso pedagógico de la inteligencia artificial, lo que limita su incorporación en el diseño de estrategias innovadoras. Esta situación se evidenció cuando únicamente dos estudiantes de sexto semestre decidieron participar en una propuesta didáctica centrada en el uso de IA para la creación de cuentos, aplicada en un preescolar indígena multigrado.

Ante este panorama, surge la necesidad de explorar alternativas que fortalezcan el vínculo entre los niños y la lectura, al tiempo que promuevan el desarrollo de competencias tecnopedagógicas en los futuros docentes. En este sentido, la pregunta que orientó la investigación fue: ¿de qué manera la creación de cuentos mediante inteligencia artificial puede favorecer el gusto por la lectura en niños de preescolar indígena en un contexto multigrado?

Marco teórico

La lectura en la educación preescolar desempeña un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Desde la perspectiva

sociocultural, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social, lo que resalta la importancia del acompañamiento docente en la apropiación del lenguaje y la lectura. Asimismo, Bruner (1996) señala que el aprendizaje se da mediante procesos de mediación que permiten a los niños construir significados a partir de su contexto.

En el ámbito de la innovación educativa, Fullan (2007) plantea que transformar las prácticas docentes implica responder a las necesidades reales del alumnado mediante estrategias que generen aprendizajes significativos. En este marco, la inteligencia artificial aplicada a la educación (AIEd) se concibe como un recurso que puede apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando se integra con una intención pedagógica clara (Luckin & Holmes, 2016).

El uso de narraciones digitales apoyadas en plataformas de conversión de texto a voz, como Narakeet, se sustenta en la teoría del aprendizaje multimedia de Mayer (2001), la cual establece que el aprendizaje se potencia cuando la información se presenta de manera verbal y visual de forma simultánea. En contextos preescolares indígenas, esta combinación favorece la comprensión, la atención y la participación activa de los niños, siempre que se respete su identidad cultural y lingüística.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y alcance descriptivo. Se empleó un muestreo por conveniencia, seleccionando a dos estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, quienes participaron voluntariamente en la intervención.

La experiencia se llevó a cabo en un preescolar indígena multigrado ubicado en la comunidad de Tampate Cuarta Sección, Aquismón, San Luis Potosí, con la participación de 20 niños (13 niñas y 7 niños). La intervención consistió en la creación de un cuento contextualizado mediante inteligencia artificial, el cual fue narrado utilizando la plataforma Narakeet. La actividad se complementó con apoyos visuales en el pizarrón y se registró mediante grabaciones para su posterior análisis.

Resultados y discusión

Los resultados evidencian que el uso de cuentos creados con apoyo de inteligencia artificial generó un ambiente de aprendizaje motivador, incrementando la atención, participación e interés de los niños por la lectura. La narración digital, combinada con elementos visuales, permitió que los estudiantes se involucraran emocionalmente con la historia y participaran de manera espontánea durante la actividad.

Asimismo, la experiencia tuvo un impacto significativo en la formación docente de los estudiantes normalistas, quienes desarrollaron competencias digitales y reflexionaron sobre el uso pedagógico de tecnologías emergentes en contextos interculturales. El acompañamiento brindado favoreció la resignificación de su práctica docente y despertó el interés de otros estudiantes por replicar la estrategia en futuras jornadas de práctica.

Conclusiones

La creación de cuentos mediante inteligencia artificial, cuando se diseña con una intención pedagógica clara y contextualizada, constituye una estrategia pertinente para fomentar el gusto por la lectura en preescolar indígena. La experiencia demuestra que la IA no sustituye la labor docente, sino que la fortalece al ampliar las posibilidades didácticas y generar ambientes de aprendizaje más significativos. Asimismo, la intervención contribuyó al fortalecimiento de la formación inicial docente, promoviendo una reflexión crítica sobre el uso ético y pedagógico de la tecnología en contextos interculturales. Se concluye que integrar la inteligencia artificial en la educación preescolar indígena puede enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, siempre que se mantenga el respeto por la identidad cultural y las necesidades del alumnado.

Bibliografía

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.
- Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press.
- Narakeet. (2025). Narakeet: Text to Speech Video Maker.
<https://www.narakeet.com>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudios 2022 para la educación básica. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Recorrido Visual Fundación Carolina

6A. Podcast



RadioFCarolina

El podcast **#RadioFCarolina** te trae las novedades de la Fundación: nuestra actividad en cooperación en educación superior, análisis de la realidad iberoamericana con colaboradores, novedades editoriales, entrevistas a personas becadas por la Fundación, y mucho más.

Producido por el equipo de Comunicación en colaboración con el Área de Estudios y Análisis, y distribuido a través de las plataformas de Spotify e Ivoox.

<https://www.fundacioncarolina.es/canal-de-podcast-radiofcarolina/>

Rezago en la apropiación del enfoque de la NEM en la educación básica:

El papel de la supervisión escolar en San Luis Potosí

Joel Cardona Dávila⁹

Resumen

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea una transformación profunda del modelo pedagógico tradicional hacia un enfoque humanista, comunitario y sociocrítico. No obstante, su implementación ha evidenciado rezago en la apropiación de sus fundamentos por parte del profesorado, particularmente en la traducción del enfoque a diseños innovadores de planeaciones didácticas con base a metodologías sociocríticas. Este artículo analiza dicha problemática en el contexto de la educación básica en San Luis Potosí, destacando la responsabilidad estructural que recae sobre supervisores escolares, jefes de sector y asesores técnico-pedagógicos (ATP). A partir de una revisión documental y del contraste con evidencias reportadas en otros estados como: Chiapas, Hidalgo, Veracruz y Nuevo León, se identifican prácticas de simulación institucional, ausencia de rendición de cuentas, debilidad formativa en metodologías sociocríticas y permanencia de una cultura profesional instalada en la zona de confort. Se concluye que la limitada efectividad del Programa de Mejora Continua (PMC) se encuentra directamente vinculada con la fragilidad de la función supervisora. Finalmente, se propone el fortalecimiento de Consejos Técnicos Pedagógicos como espacios de investigación de la propia práctica, rendición pública de resultados y reconfiguración del acompañamiento pedagógico con enfoque crítico.

Palabras clave: Nueva Escuela Mexicana, supervisión escolar, planeación didáctica, metodologías sociocríticas, Programa de Mejora Continua, San Luis Potosí.

⁹ Profesor – investigador del IEIPE. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander, Tampico.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) se constituye como una propuesta de reforma educativa orientada a reconfigurar el horizonte ético, pedagógico y social de la educación básica en México. Su fundamento se centra en la formación de sujetos críticos, solidarios, con conciencia comunitaria y capacidad para transformar su realidad social, mediante metodologías activas, trabajo por proyectos, enfoque transversal e interdisciplinario y la evaluación formativa con enfoque social inclusivo. (SEP, 2022). No obstante, a dos años de su puesta en operación obligatoria, se advierte una brecha importante entre el discurso normativo y la práctica escolar cotidiana.

En el proceso que se realizó como observador en 12 escuelas de educación básica de la ciudad de San Luis Potosí, durante el año 2024, fue evidente que el profesorado carecía de la apropiación efectiva del enfoque y efecto en las limitaciones para innovar proyectos con base a metodologías sociocríticas. Si bien hubo algunas excepciones, en realidad, un mayor porcentaje de profesoras y profesores observaron esa área de oportunidad.

En ese orden, se infiere dadas las circunstancias, que predomina una cultura institucional arraigada y marcada por la simulación, el cumplimiento administrativo y la reproducción de esquemas tradicionales de enseñanza. Las actividades formales derivadas de la función supervisora —reuniones, capacitaciones, seguimiento del PMC— no han generado transformaciones tangibles en la práctica docente, ni evidencias consistentes de innovación pedagógica.

Esta situación se agrava cuando los actores responsables de orientar el cambio —supervisores, jefes de sector y ATP— presentan trayectorias laborales de más de cuatro y hasta cinco décadas de servicio, con procesos de actualización insuficientes y una creciente resistencia al cambio. Como advierte Freire (2005), “toda práctica educativa que renuncia a problematizar la realidad termina legitimando el orden establecido” (p. 72). En este sentido, la falta de investigación de la propia práctica y la permanencia en la zona de confort institucional se convierten en obstáculos estructurales para la consolidación del enfoque de la NEM.

En este marco, el presente artículo analiza el rezago en la apropiación del enfoque de la NEM en la planeación didáctica, vinculado a la debilidad de la función supervisora en San Luis Potosí, y propone como estrategia de mejora el fortalecimiento crítico de los Consejos Técnicos Pedagógicos (CTP) como espacios de transformación real del Programa de Mejora Continua.

Desarrollo

La NEM y las metodologías sociocríticas: tensiones entre el discurso y la realidad

El modelo pedagógico de la NEM se sustenta en principios del pensamiento crítico latinoamericano, particularmente de la pedagogía de la liberación, el aprendizaje situado y la educación popular. Su intención es superar el modelo transmisivo y bancario, hacia formas de enseñanza orientadas a la problematización de la realidad, la participación comunitaria y el trabajo colaborativo.

Sin embargo, Velásquez (2024) advierte que la incorporación de la perspectiva sociocrítica en la formación docente ha sido superficial, pues se privilegia la difusión normativa del modelo, pero no se garantiza el desarrollo de competencias pedagógicas para su implementación real. En palabras del autor, “la formación sociocrítica ha quedado relegada a un discurso sin acompañamiento metodológico” (p. 3).

Esta situación ha sido documentada también en otros contextos del país. Bremner, Sakata y Bórquez-Morales (2024), en un estudio realizado en escuelas primarias de Chiapas, Hidalgo y Nuevo León, señalan que los docentes perciben la NEM como un modelo ambiguo, con alta exigencia de autonomía, pero sin procesos de formación suficientes. Uno de los participantes expresó: “nos dieron el programa, pero no nos enseñaron a trabajar con él” (p. 11). Esta condición ha propiciado que muchos docentes continúen planificando bajo esquemas tradicionales, ahora revestidos de un lenguaje aparentemente innovador.

Simulación institucional y resistencia al cambio

Un rasgo común en la implementación de la NEM en diversas entidades es la persistencia de prácticas de simulación institucional. En Veracruz, García y Mendoza (2023) documentan que los Consejos Técnicos Pedagógicos se han convertido en espacios de cumplimiento administrativo, más que de reflexión pedagógica profunda. De forma similar, en Nuevo León, los directivos reconocen que gran parte del seguimiento se limita a la entrega de formatos y reportes, sin incidencia real en la práctica.

En San Luis Potosí, esta lógica se manifiesta en reuniones convocadas por instancias estatales —como la oficina encargada de los CTP— donde se habla de avances, pero no se presentan evidencias tangibles de procesos ni resultados. Se carece de proyectos documentados, análisis de impacto y seguimiento sistemático por escuela y por zona.

La resistencia al cambio también se asocia con trayectorias laborales prolongadas en los cargos de supervisión. Fullan (2002) sostiene que las reformas educativas fracasan cuando quienes deben conducir el cambio no transforman primero sus propias creencias pedagógicas. En este sentido, la permanencia prolongada en los cargos, sin actualización crítica, ha generado una estabilidad funcional que opera como un freno a la innovación.

La función supervisora y el debilitamiento del Programa de Mejora Continua

El Programa de Mejora Continua fue concebido como un instrumento estratégico para orientar procesos escolares de diagnóstico, planeación, intervención y evaluación. No obstante, su eficacia depende directamente del acompañamiento técnico-pedagógico que ejercen los supervisores, jefes de sector y ATP.

En distintos estados del país, se ha documentado que la supervisión se ha reducido a una función administrativa. El INEE (2019) ya advertía que la mayor debilidad del sistema de supervisión escolar era su escasa incidencia pedagógica. Esta tendencia persiste en la actualidad: se solicitan evidencias, pero no se acompañan procesos; se “baja” información, pero no se enseña cómo llevarla a la práctica.

En San Luis Potosí, esta situación se traduce en un PMC debilitado, atrapado entre la simulación y la inercia institucional. Las escuelas reportan actividades, pero sin transformaciones profundas en la planeación didáctica por proyectos, sin apropiación de las metodologías sociocríticas y sin evaluación real de los aprendizajes.

Conclusiones

El rezago en la apropiación del enfoque de la Nueva Escuela Mexicana en San Luis Potosí no es únicamente un problema técnico-pedagógico, sino una problemática estructural asociada a la debilidad de la función supervisora, la falta de formación sociocrítica y la persistencia de una cultura institucional de simulación.

El impacto limitado del Programa de Mejora Continua revela que los procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación no han logrado incidir de manera efectiva en la transformación de la planeación didáctica ni en el desarrollo de prácticas basadas en proyectos sociocríticos.

Se considera urgente que la Secretaría de Educación en San Luis Potosí, implemente un plan sistemático de rendición pública de cuentas, donde supervisores, jefes de sector y ATP presenten avances y resultados reales por zonas escolares y por plantel, acompañados de evidencias documentales y visuales. Asimismo, se plantea la necesidad de reconfigurar los Consejos Técnicos Pedagógicos como espacios de investigación de la práctica, diseño colectivo de proyectos, análisis crítico de resultados y formación continua situada. Es preciso que jefes de sector, supervisores y ATP, enseñen como dicen que debe hacerse, y estar atentos, investigando y acudiendo al campo y/o contexto educativo, donde haya necesidad de acompañamiento y asumir un rol de apoyo continuo en todas las necesidades educativas que observen el profesorado, con la finalidad de fortalecer el programa de mejora continua y dignificar la función supervisora en SLP.

Finalmente, ningún proceso de reforma educativa puede sostenerse si quienes detentan la función de orientar, acompañar y evaluar no asumen con responsabilidad su papel histórico. La NEM exige una estructura de supervisión renovada, crítica y comprometida con la transformación real de la escuela pública.

Referencias

- Bremner, N., Sakata, N., & Bórquez-Morales, L. (2024). The Nueva Escuela Mexicana reform in Mexico: Promises and tensions in revaluing the people's Mexico. *Education Sciences*, 14(10), 1066.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- García, M., & Mendoza, J. (2023). Implementación curricular y cultura escolar en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(96), 45–68.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *La supervisión escolar en México: retos y perspectivas*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios 2022. Educación básica*. México: SEP.
- Velásquez Navarro, J. (2024). La formación sociocrítica en la Nueva Escuela Mexicana: errores y omisiones. *Nexos Educación*.

6B. Blog Iberoamérica Global



Reflexión
Cooperación al desarrollo
Opinión **América Latina**
Estudios y Análisis

Este blog es un espacio de diálogo que presenta en un formato breve y divulgativo reflexiones y análisis en los que se trabaja desde el área de Estudios de la Fundación Carolina. En él se tratan cuestiones relativas a la agenda pública latinoamericana, la cooperación al desarrollo, la ciencia y la educación superior, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, o las relaciones internacionales.

<https://www.fundacioncarolina.es/blog-de-fundacion-carolina/>

Reseñas

Anécdotas.

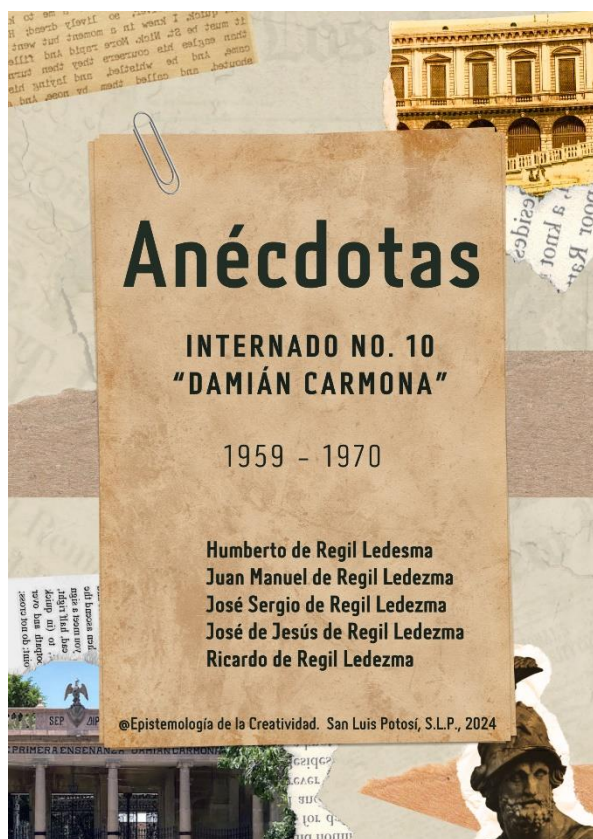
Internado No. 10 “Damian Camona”, 1959 – 1970.

Humberto de Regil Ledesma¹⁰

¡Presente!

Este comentario académico, está dirigido a un grupo de maestros, profesores, docentes y estudiantes de las Escuelas Normales y alumnos del IEIPE de San Luis Potosí, en los que también incluimos al Magisterio Nacional e Internacional; el escrito se refiere a un libro que intentamos hacer una parte de la familia De Regil

Ledesma, referente a esas “Anécdotas” que cinco de sus miembros tuvieron a bien experimentar en el campo escolar, durante su estancia de vida en el Internado Número 10 “Damián Carmona”, instalado en la Avenida Benito Juárez N° 605 en el Sur de la Ciudad de San Luis Potosí. Cuya ubicación se encuentra localizada, entre dos instituciones del Gobierno Federal, la Penitenciaria del Estado y el Cuartel General del Batallón de Infantería. El libro se titula: “Anécdotas”, de los hermanos: Humberto, Juan Manuel, José Sergio, José de Jesús y Ricardo



de Regil Ledezma. Lo escriben basados y con fundamento en sus experiencias

¹⁰ Profesor – investigador jubilado del IEIPE.

personales, como alumnos de esta noble institución educativa de Primera Enseñanza; una experiencia de vida de su estancia en el Internado, durante los años de 1959 a 1970.

Es un libro que se revisó y estudió acerca de los hechos que cada autor escribe sobre su diario convivir con los compañeros de grupo, de pelotón, de su Compañía y de su vida escolar; cabe mencionar que tuvimos amigos comunes que recordamos con cariño, sobre todo a los paisanos de Rioverde, con los que en ocasiones nos veíamos allá en el pueblo para ir a pajarear o andar entre las huertas de los conocidos, que nos permitían ir a comer naranjas y mandarinas; el libro se entrelaza en los acontecimientos del pueblo, de la Ciudad y de la vida cotidiana dentro del Internado; se da una armonía literaria con los hechos, relatos, experiencias, anécdotas, momentos y vivencias de la primera infancia que se jalan a la vida escolar del Internado; en ellos los recuerdos de la vida infantil experimentada en el pueblo de Rioverde en donde acontecen éstos, ya que es el lugar de nacimiento de los autores y su familia.

Un aspecto que a los narradores causó un gran impacto en sus vidas, fueron esos murales que describen las vivencias de la vida cotidiana en el Internado y sus funciones educativas; además de describir los acontecimientos históricos que se dieron en los años anteriores a la vida y existencia de los Internados en nuestro País; las pinturas en las que participaron algunos alumnos del Internado están plasmadas por las manos infantiles y juveniles de las generaciones escolares de 1943 hasta los años de 1959; en este último año, en que fueron pintados los murales en las paredes de la Institución, rescatan la vida escolar desde sus inicios y dejan en claro, la importancia de la Granja y las actividades agrícolas en el acontecer diario de la educación y su historia.

Razón por la que el libro Anécdotas rescata estos hechos históricos; la importancia de la Educación en nuestra Nación a través de la alfabetización y enseñanza educativas por medio del estudio escolarizado y formal que plasma el Artículo Tercero Constitucional; recordamos con cariño nuestro bello Himno a los Internados como uno de los símbolos escolares de nuestra formación social; “El Libro Anécdotas”, plasma las vicisitudes de los años maravillosos vivenciados en su

estancia de seis años escolares de cada uno en sus respectivas generaciones, desde el inicio del estudiante Humberto en el año de 1959, Juan Manuel en los años de 1961-1966, de José Sergio en la generación 1962-1967, de José de Jesús en la generación de 1964 y de Ricardo en la generación de 1965-1970.

Cada uno de los autores escribe sus Anécdotas que tuvieron y se les presentaron durante los años de su vida escolar; todas con ciertas similitudes, con ciertos rasgos educativos a través de las enseñanzas de sus maestras y profesores, de los prefectos y de sus autoridades militares; los aprendizajes fueron diferentes, incluso, la disciplina militar, para unos fue muy difícil ésta en su andar por los patios y canchas, en sus escondites y en sus salones de clase; las enseñanzas y aprendizajes en lo general, casi fueron los mismos, pero sus tiempos escolares fueron y se presentaron diferentes; la vida cotidiana no fue como creíamos que sería... en casa cuando se hicieron planes de que el más grande cuidaría al más pequeño en su estancia en el Edificio Escolar, en la vida real, este deseo jamás se cumplió ni siquiera se presentó.

A todos nos inscribieron el mismo día, sin embargo, desde el primer paso hacia el interior del Internado cada quien plasmó sus pisadas poniendo sus huellas, el tamaño de sus pasos y como todo en la vida cada quien piso sus propios pasos, esos pasos perdidos en los pasillos y corralones; y todos conocimos, que los caminos de la vida no son como creíamos en casa, que serían; si Usted lector les pregunta como sintieron la ausencia de sus padres a cada uno de estos autores durante su estancia escolar en este bello Internado, las respuestas serán diferentes, pero eso si coincidimos en que nos hacían falta nuestros padres en esos tiempos; por ejemplo, a mi, Humberto, me hacían falta mis abuelos... a los que extrañé en esos días en el Internado solo por seis largos años.

Y cuando llegaban las vacaciones quería estar lo más rápidamente en mi pueblo de Rioverde; sin embargo las experiencias logradas se habría de ir contando en cada lugar con cada familiar, amigo, camarada y otros profesores de nuestro largo andar de aprendizajes por la vida educativa de la formación personal de cada uno; las anécdotas se dan pausadamente en la escritura y forma de narrar de cada uno de los autores, que para empezar ninguno es escritor, solo somos unos

inquietos personajes que han disfrutado lo bueno de la vida escolar y ahora, aquí entre líneas, les comentamos aconteceres, relatos y vivencias, que nos ha regalado la vida.

El Libro “Anécdotas”, está integrado por una larga presentación de imágenes encontradas en las gradas, en los patios y en los salones de clase en donde se presentaron las anécdotas en cada uno de los autores, quizá encuentre los mismos lugares como cuando hablamos o escribimos acerca de los Talleres Artesanales en los que pasamos gran parte de la vida de aprendizajes escolares como la Carpintería y sus maestros y se reirá cuando acusamos a un prefecto o profesor de algún hecho; lo que el pasado dejó es lo escrito ahora; los daños colaterales, las frustraciones y los castigos, solo el cuerpo los recuerda, la mente se ha encargado de intentar olvidar algo de esos aconteceres, pero es una parte esencial de los recuerdos de cada uno, la mente y memoria de los autores es fabulosa.

Son de esas cosas que se aprendieron bien y no se olvidan o de los hechos que dejaron una huella imborrable y por lo tanto continúan en su lugar; este libro no intenta acusar, sino todo lo contrario; narrar los bellos momentos que cada autor disfruto durante su estancia en este maravilloso edificio escolar y su vida cotidiana, militar y educativa, que los formó como buenos ciudadanos de un mundo diferente con grandes fortalezas, herramientas y armas escolares para ser empleadas en la vida que vendría con el paso de los años; por ello, al escribir, lo hacemos de una forma sencilla y humilde para el buen entender de quienes las lean y ojalá las disfruten como nosotros, esos autores desconocidos por algunos y amigos de otros; aquí estamos los mismos con esos apodos que nos dieron identidad.

Claro que el libro comenta que a algunos alumnos no les gustaban sus apodos y a veces se utilizaba otra forma de identidad, era nada menos que la matrícula, a todos los niños y jóvenes se les otorgaba una número llamado matrícula, que era como suplir su nombre, pero una forma fácil y práctica de identificación; con ella se llamaba al alumno que se requería en un lugar determinado; matrícula 69, con voz firme y clara, llamaba el oficial, para que se presentara Humberto enfrente de esta autoridad militar en el comedor, tan solo para decir, si quería más frijoles o sopa, o un bolillo extra a la dieta que se designaba a

cada infante; el libro describe el exquisito menú de la semana y del mes. Usted lector se dará cuenta una vez que lo estudie que era una dieta completa y saludable para cada alumno.

En el libro se escribe la forma en que nos enseñaban a marchar y aquellos tiempos que requería tal disciplina hasta tener cierto dominio en el arte de marchar, además de conocer y obedecer las llamadas de ordenamiento a través de los instrumentos de la banda de guerra, ya unas ocasiones se utilizaba la corneta para el llamado a la formación y en otras el clarín para el toque de silencio por las noches, pocas veces se nos invitó a la formación a través del toque del tambor; se narra las enseñanzas de los juegos de sala, como la Lotería, las Serpientes y las Escaleras, el juego de la Oca, el Ajedrez y el Dominó; los juegos recreativos que enseñaban las maestras y prefectos para el buen uso de éstos y su cuidado.

Entre ellos, estaban los columpios, el sube y baja, la resbaladilla; también se practicaban los juegos populares como el trompo, el balero, el Yoyo, las canicas, la caja estafadora, la pirinola; otros juegos llamados tradicionales, como las trais, los encantados, el lobo, las estatuas de marfil que a veces les decíamos las “estuatras”; todos estos juegos se complementaban con otras actividades sociales y culturales, que se presentaban los ¡Jueves Sociales! A determinados alumnos que se destacaban por su avanzado aprendizaje en el arte de marchar se les seleccionaba para formar el contingente de “El Carrusel” que se presentaba como la muestra militar por excelencia en las ceremonias cívicas y eventos especiales en los que participaba el Internado en la Ciudad.

El libro describe algunos lugares especiales como la Granja y sus animales, las gallinas ponedoras de unos huevos muy sabrosos que a veces las maestras de la cocina nos hacían el favor de prepararnos con una sabrosa salsa de chiles, cebollas, ajos y jitomates; la Parcela Escolar que nos daba la oportunidad de aprender a sembrar, maíz, frijol, calabacitas, cilantro, cebollas y otros productos agrícolas; se mencionan las aventuras y anécdotas que se experimentaron al jugar en las regaderas y las carreras de lado a lado de la fila de llaves y de las coladeras que tapábamos para que se juntara el agua y poder deslizarnos en el piso; peligro para

los diversos accidentes que se presentaban al jugar como descalabradas, luxaciones y rozaduras en las rodillas...

Nuestro pequeño libro menciona y recuerda con cariño a los amigos y sus anécdotas en nuestras vidas, esos compañeros que nos siguieron en cada paso y aventura infantil en aquellos alegres años; que hoy les convidamos para ofrecerles un homenaje sencillo a su andar con nosotros, esos de entonces que ahora somos otros, con los años que nos han dejado la vida; esos camaradas que vienen en el tiempo a remover las telarañas de las neuronas de los autores que tratan de focalizar esas imágenes ancestrales que con sus anécdotas vienen a remover las cenizas de las leñas de los fogones y de los hornos de la panadería; y de esos recuerdos que se disfrutaron en las piletas de lavar y enjuagar de la cocina y de las mesas del comedor en donde se dieron más aventuras y vivencias.

Como olvidar los recuerdos y esas añoranzas de la vida infantil con nuestras maestras y los profesores; con todos los trabajadores del Internados y sus autoridades, como la maestra Magdalenas Farfán Ramiro; la maestra Socorro Lucero de Márquez y el director, Jorge Márquez Borjas; que nos brindaron educación, culturas y conocimientos a través de su ejemplo y de sus enseñanzas; de nuestros maestros de los Talleres Artesanales, de don Pedrito Nepomuceno y el cuidado de sus jardines y de don Chevo y las máquinas de la Lavandería, que nos entregaba cada semana, la ropa limpia y bien planchada de los uniformes; ni olvidar el cuerpo secretarial que siempre nos regaló esas hojas bond que necesitábamos para las tareas escolares de dibujo.

Don Ricardo y don Fernando, los administradores que nos dotaban de libretas, colores y lápices de madera que nos mandaba la SEP para cubrir las necesidades escolares de cada alumno, personas que no se olvidan de hacernos llegar el PRE cada mes, esa Prestación para los estudiantes adquirieran artículos escolares necesarios para atender su escolaridad y tareas, para la compra de materiales y útiles escolares que se requerían en el salón de clase. Las hazañas y aventuras disfrutadas cada día de internado, de conocimiento y de sus aprendizajes escolares que estaban siempre unidos en la vida cotidiana de todos los alumnos de diversa forma y experiencia; también se nombran a los profesores y maestras que

dejaron con su presencia y apoyo, un excelente crecimiento emocional y experimental; todos aprendimos para la vida, aun con los libros de aprender haciendo de la SEP.

Es necesario, nombrar a la SEP y a todos los internados, a la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos que nos proporcionaron con su granito de arena el desarrollo profesional que algunos alcanzamos al paso de nuestros estudios por sus instituciones y textos que son las principales anécdotas experimentadas y que dejaron, los hábitos por el arte de la lectura. Que nos enseñaron el civismo de lo que nuestra sociedad requería a pesar de tanta ignorancia que estaba rodeándonos en nuestro pueblo y en la Ciudad; los maestros de los años posteriores a la Revolución Mexicana le dieron la gran importancia que se requería para el aprendizaje del arte de leer; sus complementos educativos, como las aritméticas y sus problemas, fueron secundarios.

Lo principal era la enseñanza de leer para que inmediatamente estos alumnos enseñaran a leer a otros, incluyendo a sus miembros familiares que carecían de estos conocimientos básicos en la vida de toda sociedad, después de explotaciones, esclavitudes y sometimiento social y cultural de nuestro pueblo: México; salir con los vientos libertarios a través de la enseñanza de la lectura; el dominio popular del arte de leer, fue la mejor economía de los tiempos de don Lázaro Cárdenas del Río; la fundación de los Internados y las Casas Asistenciales, la creación de los ejidos y algunas escuelas de educación superior como la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo y el Instituto Politécnico Nacional, dos logros postrevolucionarios de fundamentales en la vida escolar de la Nación.

Nuestro Libro “Anécdotas”, describe con sencillez la vida escolar de uno de los 28 Internados de Primera Enseñanza, contruidos en la etapa del primer periodo sexenal de un presidente de México. Un recuerdo para que se lea y conozca en las escuelas del País, por profesores y alumnos... las autoridades educativas, creo no lee, no les gusta el arte de leer.

Bibliografía

Monografía del Internado de Enseñanza Primaria Número 10 “Damián Carmona” XXV Aniversario, 1938-1963. Profesora Socorro Lucero de Márquez. Marzo de 1963. S.L.P. México.

Remembranza Histórica del Internado Damián Carmona 1938-2015. Zapata, Agustín; Medina, Ramírez María de Jesús; Cerda, Martínez Antonia. Derechos Reservados. 2016, Gobierno del Estado de San Luis Potosí, Secretaría de Educación. México.

Recorrido visual Fundación Carolina

6C. Boletín Carolina

**Subscríbete a nuestro
#BoletínCarolina**



“En estos veinticinco años, cerca de 25.000 personas de Iberoamérica han pasado por la Fundación Carolina. Cada una con su propia historia. Estudiantes que salieron por primera vez de su país y regresaron con proyectos que hoy transforman su entorno. Líderes que llevaron lo aprendido a sus países para fortalecer la democracia, la cohesión social y los derechos humanos. Detrás de cada cifra hay esfuerzo, aprendizaje y vínculos que no se rompen con el tiempo”.

- Editorial del Boletín Carolina, núm. 78, Dic. 2025

2do Congreso Nacional de Educación y Violencias de Género:

Experiencias, Desafíos Actuales y Mejores Prácticas de Intervención en las Escuelas Normales

Fabiola Isabel Castro Romero¹¹

“Una mujer que lucha por su libertad
es una mujer que defiende el futuro de todas”

Audre Lorde

Nuestra historia está repleta de arquetipos que han perpetuado desigualdades entre los distintos colectivos sociales. En un esfuerzo por reparar el daño, diversos agentes han fraguado una mirada constante hacia el futuro con una esperanza de preservar recursos y favorecer a las generaciones venideras. En la actualidad, es hacia 2030 que se visualizan los objetivos del desarrollo sostenible en aras del progreso humano con justicia y paz. Sin embargo, a cinco años de llegar a la meta podemos observar a simple vista como el Antropoceno extingue de manera veloz el legado de la vida en la tierra, y como los discursos de odio siguen latentes encabezando miradas y actuares.

En este contexto, la educación tiene la función sustantiva de dotar de conocimientos, habilidades y valores a quienes acuden a ellas para construir sociedades más equitativas capaces de detener la tragedia ecológica que nos alberga. En específico la Educación Normal, aquella que se encarga de formar formadores, tiene un papel crucial para impulsar a los educadores desde la formación inicial y continua en la integración en la práctica pedagógica los principios de sostenibilidad.

Pocos son los esfuerzos que vemos al respecto. A veces son programas periféricos que realizan acciones solo una vez y no pasa nada más allá de generar una sensación de satisfacción momentánea. Pero cuando se hace desde la sistematicidad y en un marco científico, las acciones no solamente hacen eco, sino que inspiran a los demás a seguir su ejemplo. En este sentido, quiero hacer

¹¹ Profesora – investigadora del IEIPE. Doctorado en Psicología por la UASLP.

referencia a la Escuela Normal Superior de Jalisco y la Dra. Ma. Lorena López Angulo y su compromiso iniciado hace cuatro años con los objetivos de desarrollo sostenible: educación de calidad e igualdad de género, a través de un evento magno, el Segundo Congreso Nacional de Educación y Violencias de Género. Desafíos Actuales y Mejores Prácticas de Intervención en las Escuelas Normales.



Con la Dra. Ma. Lorena López Angulo

Contar con la asistencia y participación de dos integrantes del núcleo académico del IEIPE en dicho evento, fue un evento fortuito que surgió desde el Colectivo de Igualdad de Género de las Escuelas Normales de San Luis Potosí, espacio en el cual se comparten informaciones referentes a la temática. La Dra. Teresa Aranda Jiménez y su servidora nos dimos a la tarea de replantear un trabajo que nos propusimos hace un año y que poco a poco hemos desarrollado: la institucionalización de una Unidad de Igualdad de Género desde nuestra función como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado. Y como tal planteamos una narrativa de los esfuerzos realizados hasta el momento, dando cabida al IEIPE en la participación de eventos de esa categoría.

El Congreso inició el jueves 12 de junio del presente año, a las ocho de la mañana en la Escuela Normal Superior de Jalisco. Desde la entrada personal y estudiantes de la institución, quienes gustosos al saber nuestra procedencia nos guiaron primero hacia el área de registro y posterior al espacio donde iniciarían las actividades. Luego de un momento donde se escucharon las palabras de diversas

autoridades, se dio paso a la Magistral Conferencia de apertura “La perspectiva de género en la formación docente” por Yanin Zareli Ruvalcaba Monroy, Jefa del Departamento de Prevención de las Violencias de Género en las Escuelas Normales de la DGE SuM, la cual dio paso a la reflexión colectiva de la importancia de incluir en las mallas curriculares de los espacios formativos, la perspectiva de género como principio integrador para construir un mejor futuro a través de la enseñanza.



Con la Mtra. Yanin Zareli Ruvalcaba Monroy

Posteriormente participamos en el Taller “Herramientas emocionales para una educación sin violencias”, impartido por la Mtra. Oria Magaly Hernández Prado también integrante del Departamento de Prevención de las Violencias de Género en las Escuelas Normales de la DGE SuM quien nos brindó un espacio de libre expresión y reflexión sobre cómo nos comportamos ante los retos de la igualdad sustantiva.



Con la Mtra. Oria Magaly Hernández Prado

Algunos eventos se desarrollaron de manera alternativa, como paneles de expertos, exposición de carteles y ponencias a los cuales asistimos gustosas de aprender. Pero es necesario señalar, que el viernes 13 de junio, abrió el evento la participación del Observatorio de Ética y Convivencia Institucional de la Escuela Normal Superior de Jalisco, integrado por estudiantes de sus diversas licenciaturas y quienes desde 2022, han desarrollado una serie de acciones y activismo social para proponer mejores prácticas contra la violencia de género. En este espacio, los y las jóvenes demostraron que es posible desde la formación inicial, ponerse los lentes de la perspectiva de género para aportar a su institución y a la sociedad.



Estudiantes Miembros del Observatorio de Ética y Convivencia Institucional

Finalmente, participamos en la exposición de nuestra narrativa “Violencia de género en el Posgrado: hacia la construcción de una Unidad de Igualdad de Género en el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado” donde dialogamos con especialistas e investigadoras de escuelas Normales del territorio Mexicano que han

desarrollado acciones similares a el reto que nos planteamos desde la Narrativa y quienes en un gesto de Sororidad, nos invitaron a acercarnos a ellas para identificar los desafíos y momentos que las llevaron a la consolidación de sus proyectos.



En la Exposición de nuestra narrativa.

Cabe señalar, que, en el afán por recibirnos y atendernos como agentes externos a su institución, la Escuela Normal Superior de Jalisco, nos brindó alimentos y espacios para degustarlos durante los dos días del Congreso, además de acompañamiento musical y artístico que hace gala del talento estudiantil de la Institución. Finalmente reflexionamos que educar con perspectiva de género no es solo una apuesta ética, es una necesidad para garantizar el derecho a una vida libre de violencia y a una educación más inclusiva y transformadora.

Laboratorio de creatividad, arte y educación:

Fundación Carolina:

25 años cooperación educativa internacional.

Andrés Delgadillo Sánchez¹²

El “Laboratorio de creatividad, arte y educación” es un espacio narrativo que acompaña el diseño del “recorrido visual” de cada número *Espirales Educativas*, su objetivo es profundizar sobre la temática a tratar en cada número, y el lector conozca más sobre ella. En esta ocasión se revisará un proyecto internacional del que fui becario entre 2009 y 2010 en la Universitat Jaume I de Castellón, España.



Introducción

La Fundación Carolina es una de las iniciativas más relevantes de España en el ámbito de la cooperación internacional, centrada en la educación, la ciencia y la cultura. Creada en 2000, surge como un proyecto estratégico para fortalecer los lazos entre España, América Latina y otros países en desarrollo, promoviendo la formación de capital humano y el intercambio académico. A lo largo de más de dos décadas, la fundación ha evolucionado, adaptándose a los desafíos globales y consolidándose como un puente de conocimiento e intercambio.

¹² Profesor – investigador del IEIPE; Máster en Historia por la Universitat Jaume I de Castellón, España.

Desarrollo

La Fundación Carolina fue establecida por el gobierno español como una institución público-privada, su creación respondió a la necesidad de reforzar la presencia de España en Iberoamérica, aprovechando los lazos históricos, culturales y lingüísticos. Desde sus inicios, contó con el apoyo de empresas privadas, universidades y organismos públicos, reflejando un modelo de colaboración multisectorial.

Como se puede apreciar en el “recorrido visual” de esta edición, la Fundación se articula de manera diversa: Uno de sus pilares es su programa de becas, dirigido a estudiantes, investigadores y profesionales de América Latina, el Caribe, y otras regiones. Estas becas cubren estudios de posgrado, estancias cortas y doctorados en universidades españolas, fomentando la excelencia académica y la movilidad internacional.

Además, la impulsa redes de conocimiento a través de seminarios, publicaciones y proyectos de investigación en áreas como desarrollo sostenible, innovación tecnológica y gobernanza democrática. Destacan iniciativas como el Centro de Estudios para América Latina y su enfoque en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU.

En sus 25 años de existencia, ha ampliado su alcance geográfico y temático. Inicialmente centrada en América Latina, hoy incluye a países de los 5 continentes, reflejando una visión más global de la cooperación. Como podemos leer en la editorial del *Boletín Carolina* núm. 78 (2025): “cerca de 25.000 personas de Iberoamérica han pasado por la Fundación Carolina. Cada una con su propia historia. Estudiantes que salieron por primera vez de su país y regresaron con proyectos que hoy transforman su entorno. Líderes que llevaron lo aprendido a sus países para fortalecer la democracia, la cohesión social y los derechos humanos. Detrás de cada cifra hay esfuerzo, aprendizaje y vínculos que no se rompen con el tiempo”.

Conclusión

La Fundación Carolina representa un modelo exitoso de diplomacia académica y solidaridad internacional. Su historia refleja el compromiso de España con el desarrollo humano, mientras que su evolución muestra su capacidad para adaptarse a un mundo en transformación. En el futuro, su reto será mantener su relevancia como agente de cambio, promoviendo una educación de calidad que contribuya a sociedades más justas y sostenibles.